

**Université Paris VIII Saint-Denis**

**ÉDUCATEURS ET ENFANCE EN RISQUE**

**Le regard, l'action et la réflexion  
dans les pratiques professionnelles**

**Thèse de Doctorat  
en Sciences de l'Éducation**

**Anna Jolonch Anglada**

**Sous la direction du Professeur**

**Ruth Canter Kohn**

**1998**

À Pau et Andreu

S'il y a entre vous et moi quelque différend, il se situe exactement au point où je soutiens que le visage de l'autre ne saurait être reconnu comme source d'interpellation et d'injonction que s'il s'avère capable d'éveiller ou de réveiller une estime de soi, laquelle, je l'accorde volontiers, resterait inchoative, non déployée, et pour tout dire infirme hors de la puissance d'éveil issue de l'autre.

PAUL RICOEUR

## TABLE DE SIGLES

<b>A.S.</b>	Assistent Social
<b>A.T.S.</b>	Auxiliaire Technique Sanitaire (infirmier) ( <i>Auxiliar Tècnic Sanitari</i> )
<b>C.O.</b>	Centre Ouvert ( <i>Centre Obert</i> )
<b>CAP</b>	Centre d'Attention Primaire (de santé) ( <i>Centre d'Atenció Primària</i> )
<b>CAPIP</b>	Centre d'Attention Primaire Psychiatrique de l'Enfant ( <i>Centre d'Atenció Primària Infantil Psiquiàtrica</i> )
<b>DGAI</b>	Délégation Générale d'Attention à l'Enfance ( <i>Delegació General d'Atenció a la Infància</i> )
<b>DGJJ</b>	Délégation Générale de Justice Juvenile ( <i>Delegació General de Justícia Juvenil</i> )
<b>EAIA</b>	Équipe d'Attention à l'Enfance et Adolescence en haut risque social ( <i>Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència en alt risc social</i> )
<b>EAP</b>	Équipe de Conseil Psychopédagogique (scolaire) ( <i>Equip d'Assessorament Psicopedagògic</i> )
<b>E.S.</b>	Éducateur Spécialisé
<b>PIRMI</b>	Programme Interdépartemental du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) ( <i>Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció</i> )
<b>SS.EE.</b>	Services Sociaux Spécialisés ( <i>Serveis Socials Especialitzats</i> )
<b>SS.SS.</b>	Services Sociaux
<b>SSAP</b>	Services Sociaux d'Attention Primaire ( <i>Serveis Socials d'Atenció Primària</i> )
<b>T.F.</b>	Travailleur Familial
<b>UBASP</b>	Unité Basique d'Attention Sociale Primaire ( <i>Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària</i> )



# TABLE

INTRODUCTION	5
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>	
CHAPITRE I: DE LA QUESTION SOCIALE A L'ÉCLATEMENT DES PROBLÈMES SOCIAUX	
1. Le déplacement de la question sociale	17
2. La perte d'unité de la vie sociale	47
3. L'identité sociale éclatée	60
4. La nécessaire transcendance: un au-delà de soi-même	71
CHAPITRE II: LA PERSPECTIVE ÉPISTEMOLOGIQUE ET L'ANALYSE DU PARCOURS	
1. La perte d'une vision unique	83
2. L'implication comme mode de production de connaissances	90
3. Les allers et retours d'une entrée permanente en recherche	107
4. La praticienne-chercheuse: une place paradoxale	120
<b>DEUXIÈME PARTIE</b>	
CHAPITRE III: LA CRÉATION D'UN SECTEUR D'INTERVENTION: L'ENFANCE EN RISQUE SOCIAL	
1. L'enjeu inhérent à la notion de <i>risque</i>	145
2. Le <i>risque</i> et le <i>haut risque social</i> dans la législation: la structure administrative	150
3. Les rapports d'expert: l'émergence d'une représentation de l'enfance en risque	206
CHAPITRE IV: L'ÉDUCATEUR: DES INJONCTIONS PARADOXALES	
1. Questions et enjeux de la définition d'une identité professionnelle	233
2. Les pionniers de l'éducation dans la rue	238
3. L'Éducation Spécialisée	249
4. Le poste d'éducateur dans les équipes d'attention sociale primaire	260
5. Le diplôme universitaire d'Éducation Sociale	277

## TROISIÈME PARTIE

### CHAPITRE V: LE REGARD DU PROFESSIONNEL DANS L'OBJECTIVATION DU RISQUE

#### A: ÉLÉMENTS DE CONSTRUCTION D'UNE FAMILLE À RISQUE

1. Nommer le risque et construire des réponses 307
2. Le poids des catégories dans la désignation du risque 325
3. Un mouvement de construction et de transformation du risque 349

#### B: LOGIQUES DE CONSTRUCTION D'UNE FAMILLE À RISQUE

4. Le regard du professionnel dans l'*objectivation* du risque 362
5. Logiques et allants-de-soi dans l'*objectivation* d'une famille à risque 372
6. La construction d'une cohérence interne au discours 395

### CHAPITRE VI: L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ÉDUCATEUR EN QUESTION

1. L'hétérogénéité des logiques identificatoires 431
2. L'enchevêtrement de logiques d'action et logiques de représentation 443
3. Un mouvement de repositionnement permanent: de nouvelles compétences  
professionnelles 465
4. La formation du professionnel réflexif 475

CONCLUSION 481

ANNEXES 495

BIBLIOGRAPHIE 605

TABLE DE MATIÈRES 629

# **INTRODUCTION**





Mon questionnement est parti du constat d'un malaise, dans les équipes de **Services Sociaux en Catalogne**, quant à l'indétermination du rôle de *l'éducateur*. Ce malaise est exprimé par les éducateurs comme une difficulté à se construire une identité propre et à délimiter un objet professionnel précis du fait de l'hétérogénéité des logiques d'action et de l'éclatement des visions univoques de la fonction éducative.

Une commande sociale, que j'ai reçue, en tant que formatrice ou consultante, des responsables politiques ou techniques des Mairies de la région de Barcelone, est à l'origine de ma démarche, transformée en question de recherche. Les matériaux de recherche sont le produit de mon expérience professionnelle auprès des éducateurs. La problématique se construit progressivement à partir des interrogations et des concepts émergents du terrain, dans le cadre de la recherche. J'ai fait pendant ces années des allers et retours, des passages continus entre logique d'action et logique de connaissance. Cette double appartenance, celle de mon inscription dans la recherche (en Sciences de l'Éducation à Paris VIII) et la pratique professionnelle (dans la formation des éducateurs en Catalogne) fait la spécificité de ma place et de mon apport.

La complexité de la réalité sociale et la réflexivité des acteurs sont deux idées qui s'entrecroisent dans cette thèse. Elles sont explicitées et approfondies dans la première partie, qui traite du nouveau contexte social et de la perspective épistémologique, puis développées, contrastées et articulées dans l'analyse des matériaux.

La thèse s'attache tout d'abord aux transformations sociétales. J'avance dans le premier chapitre l'idée d'un éclatement de l'unité sociale et d'un passage de **la question sociale en termes de conflit à la prolifération des problèmes sociaux**. Dire et désigner les problèmes sociaux fait partie d'un **enjeu social**. La réalité est équivoque et paradoxale, ce qui veut dire qu'il y a dans l'événement une chose et son contraire. L'idée que derrière la formulation d'une question il y a toujours une autre question fondamentale guide l'ensemble de la recherche. Apparaît alors le nouveau paradigme de la complexité, que je reprends pour problématiser la définition des problèmes.

La nouvelle question sociale est celle de la production d'**un lien social porteur de sens**, de la capacité à créer une cohésion sociale et d'assurer l'intégration, l'existence et la reconnaissance sociale des hommes et des femmes de notre époque. L'impossibilité où ils se trouvent de faire sens ensemble, c'est ce qui se cache derrière l'éclatement des problèmes sociaux et des catégories de populations spécifiques. L'incertitude accroît le désir de contrôler, de prédire et prévenir les risques. Pour mieux contrôler une réalité complexe, des techniques et des instruments de prédiction sont déployés. La question sociale, de nature politique, est convertie aujourd'hui en une question technique, ce qui a donné une place majeure, dans les débats, aux experts et aux spécialistes.

En ces temps d'incertitudes, lorsque le passé se dérobe et que l'avenir est indéterminé, **l'identité de l'individu est devenue problématique**. Avec la perte de l'unité, c'est la notion même de société et le présupposé de la socialisation comme intégration qui sont mis en question. **Entre en crise une conception fonctionnaliste de l'acte éducatif** comme transmission des normes et des valeurs. Les identités deviennent faibles, voire inexistantes, dans un marché de mondes disponibles. Cela permet de penser la particularité de la problématique des éducateurs comme faisant partie d'un phénomène d'ensemble et d'un enjeu social plus large. Dans ce contexte complexe et mouvant, l'identité n'est pas donnée mais à construire et à reconstruire par **le travail de réflexion de l'acteur** qui lui permet de se réapproprier, dans une pluralité de logiques hétérogènes, une cohérence d'ensemble, une réunification du sens.

Le deuxième chapitre sur l'épistémologie de la recherche est traversé par l'idée d'un **éclatement des perspectives dans les Sciences Humaines et Sociales**. Dans un monde qui subit des transformations accélérées, les Sciences Humaines et Sociales sont confrontées au défi d'une approche qui s'ouvre à la complexité de la réalité. Je me situe dans le paradigme émergent de la référence implicite, qui considère la personne du chercheur et sa subjectivité comme faisant partie de la recherche. Ce monde qui, du fait de la perte des références, échappe à la compréhension habituelle, est donc en rapport avec **la perte du point de vue unique de l'observateur**. Je montre plus concrètement, par l'analyse de

mon parcours de recherche, comment le questionnement sur mon propre regard m'a conduite à un changement de perspective et à la perte d'une vision univoque.

Tout au long de mon parcours je parviens, grâce à une dynamique de questionnement et à l'exercice de la réflexivité, à construire la particularité de mon regard, mettant **la subjectivité au centre de la recherche**. La quête du sens intime, la volonté de me dire, la référence implicite, est celle qui m'ouvre à la recherche et à la quête du sens de ce qui se dit, à d'autres possibles. C'est grâce à la double écoute ici-dedans là-bas-dehors que l'analyse de **l'interaction entre sujet/objet de recherche** devient l'opération fondamentale, la voie principale d'une entrée permanente en recherche.

Ce qui fait l'objet de la recherche est donc le résultat d'un processus, le produit d'une construction dans le cadre de la recherche; il n'est pas préexistant: il est appréhendé en même temps qu'il est créé au cours des échanges qui ont eu lieu dans l'accomplissement de la recherche. L'**inquiétude éthique** d'accéder au sens que le sujet donne de l'intérieur --la manière dont il saisit ses pratiques et son expérience, négocie sa place, établit ses relations avec les autres-- est à la racine d'une option méthodologique devenue aussi perspective épistémologique.

Le mouvement de production de connaissances se fait en **spirale, entre réflexivité, action et connaissances**: de ma réflexivité dont l'axe est mon questionnement sur le regard des éducateurs (objet de cette recherche), je tire des connaissances pour créer dans ma pratique professionnelle un dispositif et une méthode qui invitent les éducateurs à remettre eux-mêmes en question leur regard sur les familles. Dispositif et méthode que j'ai également intégrés dans cette recherche. Mon regard se déplace et oscille entre l'action et la recherche. Je me situe entre les deux. Par le travail réflexif, **je m'approprie ma place de praticienne-chercheuse**. Dans le même mouvement, je découvre une **dimension paradoxale** dans mon positionnement de praticienne-chercheuse qui me fait reconnaître l'existence d'une tension et de logiques contradictoires simultanément présentes et agissantes dans les logiques internes de la pratique des éducateurs, leur positionnement n'échappant pas non plus au paradoxe.

Mon travail de chercheur vise, par le questionnement du questionnement, à **dévoiler les contradictions, ce qui s'occulte et se formule dans la commande professionnelle** que j'ai reçue. Je m'interroge ainsi sur le fait que le questionnement sur l'éducateur et sur la délimitation de son objet soit axé sur le terrain des pratiques: *N'est-ce pas une manière de déplacer d'autres questions plus pointues et plus politiques concernant l'intervention de la société sur elle-même? Qu'est-ce qu'il y a de conflictuel et de contradictoire? Quelles sont les questions à ne pas se poser? Qu'est-ce qu'il y a d'indécidable dans la problématique des éducateurs? Qu'est-ce qui est en jeu dans la désignation d'un risque social?*

L'enjeu de la définition d'une identité de l'éducateur est devenu inséparable de celui de la définition de la population qui fait l'objet spécifique de l'activité professionnelle: *l'enfance en risque*. De l'interaction des deux axes: l'objet professionnel et l'identité de la profession, est née ma problématique, au coeur de laquelle nous retrouvons la question du processus. C'est sur un domaine d'intervention auprès d'autrui (celui des éducateurs) et sur la désignation-fabrication de l'objet de cette intervention dans la pratique que je m'interroge. Un des axes de ma recherche est la volonté d'accéder à une plus grande intelligibilité quant à la façon dont les éducateurs appréhendent la réalité sur laquelle ils doivent intervenir. Mes questions sont donc les suivantes: *Comment l'éducateur connaît-il son terrain d'intervention? Quel est son regard? Comment se situe-t-il? Qu'est-ce qu'il veut savoir?* Si les deux vecteurs – l'objet et la profession – sont présents dans ma problématique, c'est parce que, sur le terrain, ils sont indissociables. Les questions que je me pose quant à l'identité professionnelle sont alors: *Comment l'éducateur s'approprie-t-il son mandat? Comment l'éducateur construit-il et négocie-t-il sa place? Quel est son rapport à l'institution, aux familles, aux autres professionnels? Quelle est la représentation qu'il s'en fait?*

Ces questions ouvrent la deuxième partie de la thèse à une analyse du contexte et des enjeux qui traversent le secteur professionnel des éducateurs. Le contexte fournit les conditions qui structurent leur appréhension des faits, **le cadre d'intelligibilité porteur de certaines anticipations** dans la compréhension des situations et des réponses mises en place. Pour cela, il faudra tenir compte de l'idée que le regard sur l'enfance change et évolue

au cours des années (dans le temps) et selon le lieu (la place de celui qui regarde). Ce regard est construit dans **un contexte politique, idéologique et théorique**. Par le contexte est introduite la question de l'articulation entre les déterminations sociales (le conditionné) et les choix individuels (le réfléchi). Ce qui nous aide, du même coup, à mettre en lumière les transformations des pratiques professionnelles, leur recomposition en fonction du nouveau paysage et les questions reformulées qui restent vivantes au fil du temps.

Par l'analyse des principaux textes légaux et des rapports d'experts, je fais une approche de l'émergence dans les années quatre-vingt, en Catalogne, d'une représentation de *l'enfance en risque*, ainsi que de ses ambiguïtés et de ses contradictions. Une interrogation surgit quant au rôle que jouent les Sciences Sociales, les savoirs des experts et la rationalité technique dans la légitimation de cette représentation de l'enfance intégrée dans la législation de l'assistance et la protection de l'enfance. L'analyse de l'émergence, dans la législation, de la notion de risque social articule trois vecteurs: la vision de l'enfant; la désignation des problèmes; et les réponses administratives mises en place. La dynamique de création d'un secteur d'attention à l'enfance en risque aboutit à la spécialisation des tâches et des fonctions qui sont aussi à la base d'un processus d'élaboration de nouveaux postes professionnels et d'un ensemble doctrino-réglementaire de l'action pédagogique. Des références à l'histoire de l'éducateur sont indispensables pour mieux comprendre comment le passé est à l'œuvre dans les enjeux actuels qui fondent, par les différentes options qui seront prises, l'avenir de la profession.

Dans la troisième partie, les analyses des matériaux (dossiers des familles, exposés des cas, entretiens, réunions et séances de formation avec les éducateurs) sont axées sur **la façon dont les éducateurs construisent leurs catégories par rapport à l'objet et par rapport à la profession**. L'analyse tente de suivre le déroulement du discours, de voir comment les éducateurs voient, argumentent et justifient leur diagnostic et les actions qu'ils entreprennent. C'est par une immersion dans les matériaux et une logique inductive que je fais ressortir les détails qui révèlent les contradictions et les faits considérés significatifs. L'analyse vise à dévoiler comment dans l'énoncé du risque interagissent **logiques d'action et logiques de connaissance**, en permanente réadaptation. L'objectif de la recherche étant

d'atteindre une plus grande intelligibilité des logiques qui organisent la désignation du **risque** et des réponses mises en place.

L'analyse voudrait mettre en lumière la place de la subjectivité, du regard et des allants-de-soi de l'éducateur dans l'interprétation d'une situation et l'objectivation du risque. Une interrogation est formulée à son tour sur la façon dont la finalité donnée à l'action: la *prévention*, l'*insertion*, la *contention* à travers des objectifs énoncés d'*aide*, de *suivi*, d'*assistance*, de *contrôle*... contribue à la définition de l'objet dans le cas particulier de *l'enfance en risque*. Il s'agit de signaler les relations entre **le regard de l'éducateur dans l'objectivation du risque, les pratiques professionnelles et les représentations qu'il s'en fait.**

Au milieu d'un panorama d'incertitude et de difficulté, différentes réponses possibles émergent dans le discours des éducateurs, qui relève une diversité de styles et de modes d'implication dans l'exercice de la profession. Plutôt que de donner des réponses définitives, un sens ultime et univoque aux pratiques, il s'agit ici d'entendre les éducateurs. Leurs témoignages permettent de dégager une approche des représentations des pratiques dans le secteur, produit et véhicule d'une conception de l'action éducative. Les grandes lignes et les enjeux de la professionnalité sont mis en relief par l'analyse de leur discours.

Les conclusions ouvrent de nouvelles perspectives sur la professionnalité de l'éducateur. Les deux axes de la problématique dessinent les deux lignes de force prospectives. L'une quant à l'importance de l'ouverture du regard qui fonde la possibilité de l'action éducative. L'autre quant à la réflexivité dans la professionnalité de l'éducateur qui est à reconsidérer. Toutes deux sont articulées dans une méthode de formation qui vise, par le questionnement du regard, une réflexion sur l'action. Le contexte professionnel est complexe, multiréférentiel et changeant, les professionnels doivent répondre aux transformations qui sont de plus en plus accélérées et relever le défi de s'adapter à l'évolution historique. Par la recherche j'entre dans l'*incertitude*. Dans ma pratique de formatrice j'engage les éducateurs dans cette dialectique de *l'incertitude et de la maîtrise de l'incertitude*. C'est ce que j'ai voulu mettre en pratique dans la formation permanente des éducateurs, moyennant la création de dispositifs qui leur permettent de **réfléchir sur leur regard envers les**

**familles.** C'est par la compréhension de la coexistence des contradictions qu'éducateurs et éducatrices peuvent acquérir une maîtrise supérieure de leurs pratiques, et du même coup une cohérence et une ouverture plus grandes.

J'arrive en fin d'itinéraire à quelque chose d'essentiel, un sens qui se cherche et veut s'exprimer suivant le fil de mes interrogations. Je retrouve au centre de la question éducative le changement de perspective qui ouvre à l'incertitude et au dépassement. Ce qui est devenu essentiel, au coeur de mon questionnement, est l'ouverture à une réalité autre et au champ des possibles. Changement et ouverture qui font partie de moi-même, de mes espoirs, mes croyances, mes doutes, ma vie et qui sont fondateurs de ma vision. Ils sont la source de mon implication et l'enracinement de cette recherche.





***PREMIÈRE PARTIE***

**CHAPITRE I**

**DE LA QUESTION SOCIALE  
À L'ÉCLATEMENT DES PROBLÈMES SOCIAUX**



## 1. LE DÉPLACEMENT DE LA QUESTION SOCIALE

### 1.1. La désignation des problèmes: un enjeu social

Dire et désigner les problèmes sociaux, c'est une façon de révéler ce qui de nos jours est considéré comme la *question sociale*. Cette désignation est prise dans un enjeu social : elle est toujours sous-tendue par des intérêts et des luttes de pouvoir. Il ne s'agit donc pas d'un acte scientifique au sens, classique, qu'il serait objectif ou neutre. Les chercheurs et les professionnels qui travaillent dans le secteur social jouent un rôle significatif dans la désignation de ce qui fait problème. Une grande partie de la littérature et des analyses produites par les experts sur la marginalité et l'exclusion répondent à l'accroissement de la commande sociale et à l'intervention de l'Administration, qui voudrait y apporter des solutions:

*L'inscription de la recherche sociale au sein de la politique et de l'intervention sociale est en effet telle qu'elle devient une pratique effective de celles-ci. Elle doit donc être considérée comme un élément modelé par les transformations de la société en même temps qu'un élément participant de la conception et de la réalisation de cette mutation*<sup>1</sup>.

Le sociologue appartient à la société qu'il prend pour objet d'analyse, son regard et son approche de la *réalité sociale* sont donc toujours conditionnés, pris dans un contexte et une perspective spécifiques à chaque époque. Notre appréhension du réel est toujours construite, la vision que nous avons d'une réalité qui change est précisément en rapport avec les nouvelles circonstances et la nouvelle situation concrète dans laquelle nous nous trouvons. Et notre vision des choses, les explications et les arguments à partir desquels nous construisons une interprétation, ont des effets *réels* sur le monde. La représentation et l'expression sont aussi une forme de manifestation de la réalité sociale. Il n'est donc pas possible de *dissocier le réel et la représentation du réel*<sup>2</sup>. Nous ne cessons de travailler sur des représentations : quand nous

---

1 Soulet (M.H.), "Le champ de bataille", *Informations sociales*, n° 6, 1983, p. 47-53.

2 Barel (Y.), *La société du vide*, Paris, Ed. du Seuil, 1984, p. 210-213.

parlons du “social”, nous faisons appel à une notion qui est une construction, qui n'a pas d'existence en soi.

La représentation que nous nous faisons des problèmes sociaux, la façon dont nous parlons de la question sociale, est donc une manière de dire la réalité qui a son efficacité en vertu de l'idée que l'on se fait de l'objet<sup>3</sup>. L'objet, quand il est nommé, acquiert sens et existence. Par exemple, dans le monde de la sociologie française, malgré la diversité des théories et la juxtaposition des paradigmes qui semblent liées à un *éclatement de la discipline*<sup>4</sup>, le fait de parler de *question sociale* ou du *social* renvoie à une série d'interrogations et de références. Je reprends cette terminologie, après m'être immergée dans la littérature sociologique française parce qu'elle me semble soulever des interrogations pertinentes que je ne saurais poser sans expliciter qu'elles relèvent, en effet, de la question sociale.

En lisant attentivement des rapports et des études sur le nouveau contexte social en Catalogne, mon attention a été attirée par les expressions employées dans la désignation des problèmes. Mon travail s'est orienté vers le monde des représentations des experts plutôt que vers les données proprement dites. Aujourd'hui en effet, ma recherche est davantage une recherche sur le *processus de construction des données* que sur les résultats des analyses. Cette approche place le regard au centre du questionnement. La question essentielle est donc de *définir le rapport existant entre la situation initiale et l'ensemble des problèmes auxquels elle est ramenée*.

Aujourd'hui il y a des spécialistes de la famille, l'habitat, l'immigration, la vieillesse, l'adolescence, la jeunesse en général ou la jeunesse par rapport aux problèmes de la toxicomanie, l'emploi, la formation... La recherche sociale se tourne vers une approche qui privilégie les aspects sectoriels plutôt que vers une approche globale de la vie et de l'action sociale. Il faut interpréter les résultats des études et des rapports en fonction des intérêts politiques et d'une volonté de prévision et de planification des actions mises en place. La catégorisation des populations et la définition des problèmes sociaux sont davantage le résultat

---

3 Beynier (D.), Le Gall (D.) et Moureau de Bellaing (L.), *Analyse du social. Théorie et méthodes*, Paris, Éd. Anthropos, 1984, p. 13-29.

de l'application des catégories administratives que le reflet d'une "réalité" sociologique<sup>5</sup>. La prolifération des classifications et des catégories dans la pratique administrative, l'éclatement des problèmes à résoudre, sont à mettre en rapport avec la fragmentation du monde, la perte d'unité sociale qui multiplie à son tour les nouveaux champs de connaissances et favorise l'émergence des spécialistes.

Ce qui m'intéresse, c'est donc moins de continuer à donner de nouvelles explications aux changements de contexte que de dévoiler les sens multiples qui sous-tendent le choix d'une approche, d'une interprétation des phénomènes fondamentaux. Il ne s'agit pas de donner une explication convaincante aux faits que nous vivons. Ce qui guide mon travail est plutôt le souci de saisir le rapport qui lie le réel et sa représentation. Il ne s'agit pas non plus d'énoncer ce qu'il y a de vrai ou de concret dans une représentation, mais de définir comment *les représentations s'agencent sur elles-mêmes* <sup>6</sup>. Et c'est ici qu'apparaît avec force le nouveau paradigme de la complexité, auquel je me réfère dans une volonté de **problématiser la définition des problèmes.**

## 1.2. L'éclatement des valeurs et des modèles univoques

Le fait que le sens et les valeurs ne vont plus de soi, qu'ils sont à construire dans le quotidien des pratiques professionnelles, est un constat pour ceux qui travaillent dans le champ de l'intervention sociale et éducative. Il est en rapport avec ce que les uns ont appelé une société en crise ou en mutation, d'autres une société *post* (postindustrielle, postcapitaliste, postmoderne) ou du vide (vide social ou vide du sens). Qualifications qui correspondent à des analyses faites à partir de perspectives différentes, mais qui ont en commun de désigner le

---

4 Cf. au sujet des mutations du modèle classique de la sociologie: DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Ed. du Seuil, 1994.

5 CASTEL (R.), "De l'indigence à l'exclusion: la désaffiliation", dans DONZELOT (J.) (coord.), *Face à l'exclusion. Le modèle Français*, Paris, Ed. Esprit, 1991.

6 BEYNIER (D.) et al., *op. cit.*, p. 15.

présent comme une époque de transformations successives, expression d'une transformation sociale d'ensemble.

L'hétérogénéité des valeurs est l'un des traits de notre culture. L'utopie collective et l'intégralité sont remplacées par la diversité comme valeur et le relativisme. C'est ce que constatent les théoriciens ou les philosophes de l'éducation<sup>7</sup> quand ils soutiennent que notre société n'a pas de fondement absolu, de point de référence unique, et que cette diversité des valeurs fait que les pratiques socio-éducatives sont orphelines d'un *sens intégrateur*.

Ce manque de fondement axiologique est interprété par ces auteurs des Sciences de l'Éducation comme le signe le plus grave et le plus certain d'une *crise de l'éducation*. La vie privée des individus et la vie collective ont souffert des changements spectaculaires ces cinquante dernières années, lesquels nous éloignent d'une société traditionnelle possédant des valeurs stables à transmettre. Il s'agit de changements produits en grand partie par ce que l'on a appelé *la révolution scientifico-technique*. Nous savons aujourd'hui qu'il s'agit d'une crise profonde et durable qui nous fait penser que la société de demain sera aussi une société plurielle, en mouvement, ni stable ni homogène.

Quand un modèle de valeurs absolues entre en crise, les modèles d'éducation tendent à se fonder sur une conception relativiste des valeurs. Et c'est là qu'il faut déployer des efforts pour construire de nouveaux modèles s'inspirant de principes moraux minimums, à caractère abstrait et universel<sup>8</sup>.

Le questionnement de l'unité de la société en tant que principe a fait de *la socialisation* un processus plus complexe que l'intériorisation des valeurs et des normes d'un groupe auquel l'individu voudrait s'intégrer. Ce qui est entré en crise est aussi la conception fonctionnaliste qui

---

7 Cf. à ce sujet: Colom (J.) et Mèlich (J.C.), *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelone, Paidós, 1994. Il s'agit de l'analyse des philosophes de l'éducation catalans A. J. Colom et J.C. Mèlich, qui étudient dans une perspective phénoménologique les transformations, dans le monde de l'éducation, de notre culture d'aujourd'hui.

8 Cf. au sujet des différents modèles d'éducation morale: Puig Rovira (J.M.) et Martinez Martin (M.), *Educación moral y democracia*, Barcelone, Laertes, 1989, p. 26-31.

fait de l'acte éducatif une forme de transmission d'un monde de valeurs et de normes<sup>9</sup>. Aujourd'hui, l'éducation est davantage définie par l'adaptation, la préparation aux changements qui se succèdent, la capacité à faire des choix, à prendre des décisions dans un monde pluriel et hétérogène<sup>10</sup>. Cette perte d'unité, l'absence de valeurs et de critères communs dans la pratique éducative, obligent les professionnels à prendre parti, à s'impliquer, à prendre des décisions, à exercer constamment la réflexivité dans l'action pour répondre aux défis des nouvelles situations qu'ils rencontrent.

Aujourd'hui nous pouvons constater cette incertitude, au niveau de la pratique et de la théorie, par la diversité des points de vue, des approches et des courants de pensée, signes d'un monde qui échappe de plus en plus à la perspective unique. Nous sommes entrés dans la précarité et la fragilité parce que nous avons renoncé à toute ambition de fondation ultime : *il n'y a pas une vérité philosophique mais des vérités, il n'existe pas un sens de l'histoire mais chacun doit au contraire inventer le sien, et la raison, ce vieil instrument philosophique créé par la pensée des Grecs, n'est plus valide aujourd'hui*.<sup>11</sup>

Dans une pluralité idéologique qui ouvre à la complexité du monde, l'idée de l'éducation comme transmission entre en crise et l'accent est mis sur le *dialogue critique*<sup>12</sup>. Le fait qu'il n'y ait pas un seul et unique point de référence en ce qui concerne les idées, les valeurs, les croyances et les opinions, ne signifie pas qu'il n'y ait pas de références et que nous soyons lancés dans le relativisme. L'éducation et l'école doivent aider les jeunes à acquérir une capacité de décision. Ils devront choisir et évaluer dans un contexte d'options plurielles et de

---

9 Nous allons voir dans la troisième partie du texte comment la définition de l'éducation que proposent les éducateurs est fondée sur le présupposé de l'unité sociale, qui produirait une homogénéité des valeurs et normes à perpétuer et renforcer par l'action éducative. J'ai souvent rencontré dans le monde de l'université et sur le terrain de recherche une conception de la relation éducative située du côté de la pensée des classiques comme Durkheim et Parsons, selon laquelle l'éducateur représente l'autorité, la société, l'éduqué étant l'individu à intégrer dans un ordre social établi.

10 Terricabras (J.M.), *La comunicació. Tòpics i mites de la filosofia actual*, Barcelone, Proa, 1996.

11 Colom (A. J.) et Mélich (J.C), *op. cit.*, p.48.

12 Terricabras (J.M.), *op. cit.*, p. 174



circonstances diverses. C'est ainsi que nous arrivons au *paradigme de la réflexivité*<sup>13</sup>, que je développe dans ma problématique à partir d'une compréhension de l'éducation comme une problématisation et une critique de la réalité sociale.

Il semblerait que toutes les analyses faites selon différentes perspectives et disciplines visent à signaler le déclin des fondements d'une civilisation. Dans le domaine de la philosophie politique et sociale, certains décrivent le moment présent comme celui d'une installation dans la *crise*. L'entrée dans la *postmodernité*<sup>14</sup> est vue comme une perte d'horizon, une difficulté à créer de nouvelles formes d'espérance, une perte de la capacité à penser d'autres mondes possibles et de nouvelles solutions comme issues à la *crise*. C'est la fin d'une société occidentale moderne, celle du libéralisme et de l'industrie qui ont donné naissance au capitalisme et à l'idéologie marxiste. La *crise* est donc également liée à l'entrée dans une nouvelle ère historique qui apportera de nouvelles formes de vie sociale.

Les différentes théories développées par les hommes et les femmes de notre temps dans le souci de mieux comprendre et maîtriser un monde qui change ne sont pas indépendantes des transformations de la société. Avec l'effondrement d'un modèle de société industrielle, aujourd'hui entre en crise la représentation de *la société* et de *l'individu*, notions centrales de la *sociologie classique*<sup>15</sup> qui ont guidé notre compréhension de la réalité sociale. La pensée sociologique s'est construite pendant les années du progrès et de l'industrialisation, ce qui explique que la notion de *société* telle qu'elle est employée soit encore synonyme de société industrielle.

Or, avec le déclin de ce modèle, c'est tout un monde de concepts et de significations qui est remis en cause: le progrès, la classe sociale, le rôle, l'institution, l'intégration... Ces concepts sont le produit d'une *vision organiciste et fonctionnaliste* de la société. La société est analysée comme un système: avec un *ordre hiérarchique* et une *place* attribuée à chaque

---

13 *Ibid.*, p. 185

14 Castiñeira (À.), *Àmbits de la postmodernitat*, Barcelone, Columna, 1986.

15 Cf. Dubet (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Ed. du Seuil, 1994. L'auteur développe son analyse sur les transformations et l'éclatement de l'unité de la sociologie comme discipline en rapport avec la perte d'unité du monde social qui n'a plus de centre.

individu, défini par son *utilité sociale* et sa contribution à la *production collective*<sup>16</sup>. Cette conception fonctionnaliste donne au *travail* – parmi les multiples dimensions de la vie d'un individu – une importance singulière dans la construction de l'**identité sociale**.

Le fonctionnalisme est fondé sur le présupposé de l'unité du monde social: *ce même présupposé qui a réduit la socialisation à une forme ou une autre d'intégration sociale ou culturelle unifiée*<sup>17</sup>. Avec la perte de cette conception unitaire, les analyses des sociologues se complexifient. Cette *perte d'homogénéité culturelle et fonctionnelle* de l'ensemble social se manifeste dans le champ de la sociologie<sup>18</sup> à travers la diversité des théories qui rendent problématique *le principe d'unité de la discipline*. Le fonctionnalisme, guidé par un principe unificateur, est remplacé par d'autres approches de la réalité sociale. Une réalité sociale définie aujourd'hui davantage par *la fragmentation, les tensions et la confrontation de logiques d'action foncièrement hétérogènes*<sup>19</sup>.

### **1.3. L'invisible social: ou comment s'occulte et se formule la question sociale**

Le constat d'une fragmentation dans les études et d'un traitement de la *question sociale* en termes de problèmes sociaux particuliers m'a poussé à complexifier les analyses et à découvrir d'autres formes d'approche qui ne passent pas par une sectorisation des problèmes sociaux mais plutôt par une vision transversale. Les problèmes sont exprimés en termes d'**enjeu** et les réponses sont alors plus globales. L'intervention proposée se situe en amont, au niveau des politiques de l'emploi, de l'éducation, de la ville, et se détourne d'un traitement spécifique de populations prédéfinies.

---

16 *Ibid.*, p. 48.

17 Dubar (C.), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991-1995, p. 81.

18 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 13.

19 *Ibid.*, p. 81.

J'ai suivi pour ce faire le travail sociologique des chercheurs qui n'ont pas renoncé à leur fonction, à savoir la *manifestation de ce que les sociétés ne donnent pas à voir en surface*<sup>20</sup>. L'objectif qui guide les travaux du chercheur est, dans cette perspective, de dévoiler un *invisible social*<sup>21</sup> ou la manière dont, de nos jours, *s'occulte et se formule*<sup>22</sup> la question sociale.

Yves Barel et Robert Castel sont les références théoriques principales de ce premier chapitre. Ils présentent des approches et une problématisation différentes, mais aussi des parentés et des convergences dans leurs préoccupations<sup>23</sup>. Tous deux s'interrogent sur ce qui tient une société, sur ce qui en fait une société. La perspective historique est alors centrale pour mettre en lumière les éléments hérités, pour montrer que la réinterprétation de l'héritage nous aide à mieux comprendre les transformations sociétales profondes qui s'opèrent dans notre monde. Ces deux sociologues signalent que *la production du lien social porteur de sens* est la problématique majeure de notre époque. Notre grande difficulté est de continuer à créer du projet, à produire de nouvelles formes d'intégration sociale. Ils font le constat d'une *crise* qui les engage à penser que nous sommes peut-être en train de sortir d'une forme de civilisation. Et que nous ne savons pas très bien quel avenir nous attend, ce *devenir-autre* que nous ne voyons pas. Robert Castel fait une référence explicite à Yves Barel dans son dernier ouvrage<sup>24</sup>, indiquant qu'il y a des effets positifs de la crise mais que ceux-ci demeurent encore pour nous largement *invisibles*.

L'apport d'Yves Barel nous intéresse ici en référence au nouveau contexte social. Mais il va beaucoup plus loin puisqu'il fait resurgir au sein de la sociologie *le vieux problème*

---

20 Balandier (G.), "La sociologie aujourd'hui", dans *Cahiers internationaux de sociologie*, 1981. Cité par Soulet (M.H.), *op. cit.*, p. 50.

21 Barel (Y.), *op. cit.*

22 Castel (R.), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Ed. Fayard, 1995.

23 Je signale dans l'analyse du contexte social quelques-uns des points qui, terminologie mise à part, sont des lieux de rencontre entre la pensée sociologique d'Yves Barel et celle de Robert Castel.

24 Castel (R.), *op. cit.*, p.449.

*philosophique de l'immanence et de la transcendance*<sup>25</sup>. S'il est devenu pour moi un auteur de référence, c'est que son approche complexe s'éloigne de la simplicité et de l'évidence que l'on est tenté d'attribuer aux faits. Son développement d'une *sociologie herméneutique* s'attache à ce qu'il y a d'invisible, de virtuel et de potentiel dans un événement social ou historique. Le regard scientifique ne rend compte que de façon incomplète la complexité du réel. La réalité est *équivoque et paradoxale*, ce qui veut dire qu'il y a toujours dans l'événement une chose et son contraire. En liaison avec la perte d'unité sociale, nous pouvons donc parler d'un éclatement des visions et des explications univoques. La réalité est toujours plus vaste et inabordable que ce que nous pouvons en connaître. Les concepts, les idées et les mots sont toujours impuissants à cerner toute la richesse de la réalité concrète. Notre connaissance est donc toujours une forme de réduction. Nous n'arrivons, à travers notre regard, qu'à donner un petit éclairage sur notre objet de connaissance. Les notions de *visibilité* et d'*invisibilité* nous aident à dévoiler l'**enjeu social** qui se cache derrière notre représentation de la réalité et des problèmes sociaux.

L'analyse qu'offre Castel des *métamorphoses de la question sociale*<sup>26</sup> depuis la société préindustrielle jusqu'à nos jours répond à l'objectif socio-historique de mettre en perspective les transformations sociales, de la société préindustrielle à la société postindustrielle, afin de dégager ce que la conjoncture actuelle comporte de spécifique et de mieux comprendre ainsi les *facteurs contemporains de dissociation sociale*.

Le regard porté sur la façon dont *s'occulte et se formule* la question sociale tout au long de l'histoire moderne de l'Occident permet d'acquérir la distance nécessaire pour démontrer que la *question sociale* n'est pas seulement celle de la pauvreté, ni même de la misère. De l'analyse minutieuse de Castel je retiens une idée pour moi fondamentale, dans la mesure où elle modifie le schéma d'interprétation et les implicites des rapports d'experts ou des discours politiques, qui assimilent la question sociale aux marges, à l'exclusion. La *question sociale* est celle du maintien d'une cohésion, et elle ne concerne pas seulement ceux qui sont placés dans les marges de la vie sociale, culturelle et économique: elle touche le centre, c'est-à-dire l'ensemble de

---

25 Cf. sur Yves Barel et son oeuvre: Auteurs divers, *Système et Paradoxe. Autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris, Ed. du Seuil, 1993. Je cite ici plus précisément les idées développées par Jean William Lapierre sur la sociologie de Barel dans ce livre collectif.

l'ordre social et public. *L'exclusion est une formulation qui déplace en bordure de la société ce qui la frappe au coeur.*

Il s'agit de constater qu'il se passe bien quelque chose de nouveau mais que c'est d'autre chose dont on parle. Malgré la focalisation du discours actuel sur le problème des exclus, le problème majeur est la perte d'unité sociale qui touche l'ensemble de la société, perte occultée derrière la désignation de *la marginalité officielle*<sup>27</sup>.

Dans le langage de Barel, l'exclusion est ce que l'on *visibilise*, ce qui, du même coup, invisibilise, rend invisible ce qui est si réel dans notre monde. Quelque chose d'indicible se dit par le biais de la visibilisation de l'exclusion. C'est de cet indicible dont traite Castel quand il parle de ce qui est *occulté* derrière la formulation de la question sociale. Cela signifie qu'il y a toujours un indicible dans la formulation et la représentation que nous avons de la réalité sociale.

La *question sociale* est donc celle du maintien de l'*unité sociale*, de la capacité à maintenir la cohésion interne de la société.<sup>28</sup> Elle fait référence à la menace d'une rupture, aux risques d'une *désaffiliation* par rapport aux réseaux d'intégration primaire: *il y a risque de désaffiliation lorsque l'ensemble des relations de proximité qu'entretient un individu sur la base de son inscription territoriale, qui est aussi son inscription familiale et sociale, se trouve en défaut pour reproduire son existence et pour assurer sa protection.*<sup>29</sup>

Aujourd'hui, la question sociale s'exprime dans les analyses par les difficultés à penser l'intégration des plus jeunes dans notre société ou par le constat des masses de populations qui sont des laissées pour compte du progrès économique et technologique. La problématique contemporaine est celle de l'absence des liens et des régulations tissés autour du travail, qui n'a plus le pouvoir de *grand intégrateur*. Ce qui est problématique est donc, avec l'émergence des

---

26 Castel (R.), *op. cit.*

27 Barel (Y.), *La marginalité sociale*, Paris, PUF, coll. "La politique éclatée", 1982.

28 Castel (R.), *op. cit.* p. 29. Je reprends ici la notion de question sociale telle qu'elle est exprimée par Castel: "La question sociale peut être caractérisée par une inquiétude sur la capacité de maintenir la cohésion d'une société." Une grande partie de ce chapitre s'inspire des travaux d'analyse de la question sociale de Robert Castel.

29 *Ibid.* p. 36.

populations qui restent dans les marges de la vie sociale, l'unité de l'ensemble. S'il s'opère de nos jours un *déplacement de la question sociale*<sup>30</sup>, c'est parce qu'elle ne s'exprime plus par les conflits liés au travail ou par les effets négatifs (exploitation, oppression) des besoins de la production. Elle se déplace vers la ville, et les problèmes qu'on relève concerne plutôt l'urbanisation, l'insertion, l'intégration de ceux qui se trouvent hors du système, non reliés à l'ensemble, mis de côté dans des *quartiers d'exil*: ces quartiers dits difficiles où s'accumulent divers handicaps comme le taux de chômage, la pauvreté, l'hétérogénéité de la population, l'isolement, la mauvaise réputation.<sup>31</sup>

La question sociale relève moins aujourd'hui d'un conflit central que d'une tendance à la mise en marge des catégories sociales précaires. L'augmentation du nombre de ceux qui sont dans les marges, la dilatation de la catégorie des *inadaptés sociaux*, change le principe d'intégration qui est à la base d'une action sociale organisée en direction des *populations particulières*.

Dans les sociétés aussi hétérogènes et complexes que la nôtre, la *désorganisation sociale* est un vieux problème pour lequel ont été inventées différentes réponses. Le secteur social, celui des pratiques et des interventions spécialisées, émerge et se développe pour prendre en charge ce qui menace l'équilibre et l'ordre social: *le social existerait donc à partir du moment où une société ne peut pas réguler d'une manière relativement informelle certains de ses problèmes, et que cela exige des interventions spéciales qui sont souvent des interventions politiques par l'intermédiaire de l'État, mais qui ne passent pas nécessairement par l'appareil de l'État.*<sup>32</sup>

Selon cette définition, *le social* est une forme d'intervention organisée de la société sur elle-même qui implique sa cohésion et son unité d'ensemble. Il prend les formes d'une *protection* et d'une *assistance* institutionnelle pour répondre aux problèmes des populations là où n'arrive pas une forme de solidarité naturelle et communautaire (celle de la famille élargie, du voisinage, des groupes d'entraide). L'action sociale des politiques et des professionnels de

---

30 Donzelot (J.) et Roman (J.), "Le déplacement de la question sociale", dans Donzelot (coord.), *op. cit.*

31 Dubet (F.) et Lapeyronnie (D.), *Les Quartiers d'exil*, Paris, Ed. du Seuil, 1992.

l'administration s'élargit pour substituer et combler les faiblesses d'une sociabilité primaire. C'est une forme d'intervention organisée, institutionnalisée, avec des professionnels qui sont là pour prendre en charge les nouveaux problèmes à résoudre.

Paradoxalement, une des critiques majeures que l'on adresse aujourd'hui à cette forme de solidarité administrative est justement qu'elle entraîne une défaillance des vieilles formes de solidarité<sup>33</sup>. Ce que nous pouvons constater –sans vouloir faire ici un raisonnement de cause-effet– est que l'appareil se développe, avec de nouvelles formes d'interventions spécialisées, en même temps que la famille s'affaiblit et que le tissu social s'effiloche. L'*insertion* est annoncée comme une réponse, comme l'objectif à long terme de nouvelles stratégies et dispositifs mis en place: en même temps qu'elle se donne comme un problème, elle propose une *technologie pour le résoudre*.<sup>34</sup>

Le déplacement de la question sociale vers la périphérie et les marges est une des raisons pour lesquelles on parle aujourd'hui de l'*exclusion*. Mais la question sociale d'aujourd'hui, s'il en est une –et c'est bien celle qu'il me semble intéressant de formuler– réside dans le fait qu'elle n'est pas l'affaire des minorités, des laissés pour compte, de ceux qu'il faut "raccrocher" à la majorité. Il s'agit plutôt d'une question qui touche l'ensemble de la société et qui la frappe au centre. Ou bien il y a une question sociale ou bien il n'y a que des problèmes sociaux particuliers, une pluralité de cas et de difficultés individuelles à résoudre une par une. Si les populations à problèmes et le traitement de ces problèmes deviennent un monde à part en raison du clivage entre ceux qui ont accès au droit commun et aux formes de solidarité primaires pour régler leurs problèmes et ceux qui n'ont pas une position sociale assurée, ceux qui sont isolés et sans autres liens d'attache que l'assistance, ceux pour lesquels les problèmes deviennent insolubles, alors nous nous acheminons vers une forme de société dans laquelle il n'y a plus d'unité d'ensemble.

Dans cette perspective, il y a des individus et des groupes qui ne peuvent pas maîtriser leur vie, qui révèlent le visage d'*une domination sociale mêlée à l'exclusion et la prise en charge*

---

32 Castel (R.), "Les deux sens du social", dans *Déconstruire le social. Séminaire I dirigé par Saül Karsz*, Paris, Éd. L'harmattan, 1992.

33 Morin (E.) "La solidaridad y las solidaridades", dans *El país*, 25-26/12/1993.

publique, engendrant une "pathologie" dans laquelle le conflit se perd.<sup>35</sup> Il s'agit des individus qui sont dépossédés de la capacité à unifier leur expérience, à lui donner un sens autonome. Les problèmes sociaux ne sont pas alors associés à l'anomie ou à l'exclusion, mais aux *difficultés et risques d'exister comme individu*,<sup>36</sup> ou à la *destruction de la capacité d'être sujet*.<sup>37</sup> C'est alors que l'idée même de société –née dans le contexte de la société industrielle–entre en crise et qu'on commence à parler d'une société postindustrielle, afin de se détacher des représentations de la sociologie classique. Nous arrivons donc au constat qu'avec les transformations sociales en cours il y a un champ ouvert d'**incertitudes** et d'interrogations autour des représentations classiques de la société comme unité et de l'intégration des individus. Il y a une conscience que les transformations sont accélérées, que les situations sont nouvelles, et que les références (la terminologie et le langage pour en parler) ne correspondent pas toujours aux changements. C'est pour combattre l'incertitude et l'ambivalence que sont mises en œuvre de nouvelles formes de prédiction du futur. La volonté de maîtrise se traduit par plus de précision dans la désignation des catégories, des indicateurs, des taxonomies, des statistiques et stratégies de calcul de probabilités. Vivre dans une société de risques cela veut dire, du même coup, vivre dans le calcul. Mais en même temps, les changements accélérés et le principe scientifique du doute rendent toute forme de calcul relative et provisoire et font que la prédiction accentue l'ambivalence.

Dans cette partie, je signale à grands traits certaines transformations pour mieux voir, par la suite, dans le domaine particulier de l'intervention sociale et éducative, quelles sont les formes de représentation et d'interprétation des phénomènes. Si nous sommes dans une nouvelle condition idéologique qui s'inscrit dans une nouvelle réalité sociale, la question qui se pose maintenant est de savoir quels sont les traits les plus significatifs de cette nouvelle réalité sociale: les transformations que nous sommes en train de vivre et la façon dont les analyses en rendent compte. C'est en ce sens que je vais maintenant m'attacher à l'analyse des rapports d'experts en Catalogne sur le contexte social du pays. L'objectif poursuivi est de mettre en

---

34 Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, op cit., p. 435.

35 Dubet (F.), *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 257.

36 Castel (R.), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, op. cit., p. 462.



lumière l'interaction entre le nouveau contexte social et la vision qu'on donne de cette réalité qui change.

## 1.4. L'éclatement des problèmes sociaux: nouvelles classifications et typologies dans les rapports sur la pauvreté en Catalogne

### 1.4.1. Les rapports sur la pauvreté: modèles et indicateurs

Les répercussions médiatiques et politiques d'un rapport sur la pauvreté<sup>38</sup> en Catalogne réalisé pendant les années 1988-1991 ont été très significatives. Il s'agissait d'une étude sans précédent commandée par le gouvernement autonome –la Generalitat– au Cabinet d'études sociales, sous la direction du sociologue Jordi Estivill. Elle coïncidait avec le moment où les systèmes de protection et de services sociaux étaient en train de se déployer, pendant la première décennie des administrations démocratiques.

Ce rapport s'inscrivait dans le cadre d'une initiative européenne: la *deuxième action spécifique communautaire de lutte contre la pauvreté* à partir de laquelle, en 1985, s'est constituée une Commission dite *d'Indicateurs de pauvreté*. Cette commission avait pour tâche de réaliser une étude comparative sur la pauvreté et l'adéquation des systèmes de sécurité sociale à partir d'une enquête auprès d'un échantillon de familles représentatives dans chaque pays. Les premiers pays/régions de cette commission ont été: la Belgique, le Luxembourg, la Lorraine et la Hollande. Plus tard, l'Irlande, la Grèce et la Catalogne ont été mêlées à cette initiative.

La politique sociale, ainsi que les rapports et le langage employés dans le contexte de la Catalogne, doivent donc être replacés dans le contexte des programmes européens de *lutte contre la pauvreté*. Ainsi, la terminologie employée dans notre pays pour parler des *marges ou du seuil de pauvreté*, d'une *pauvreté relative ou absolue*, des *indicateurs sociaux* de pauvreté, ou des *nouveaux pauvres* est extraite du monde de références et des initiatives de l'Union européenne.

Quand on parle de pauvreté, les diverses conceptualisations peuvent être regroupées en deux grands courants de pensée:

---

38

Gabinet d'Estudis Socials, *Mapa de la pobresa a Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1991.

- le modèle *anglo-saxon*, qui met l'accent sur la *composante économique* et l'étude des *causes*. La perspective est centrée sur la problématique de la *distribution* qui laisse sans *ressources* certains individus ou familles. Il s'agit d'une perspective quantitative qui vise l'"objectivité" des données.

- le modèle français ou continental, qui introduit le nouveau concept de l'*exclusion sociale*. L'accent est mis sur la *participation* et l'*intégration sociale*. Le phénomène de l'exclusion fait référence au rapport entre les exclus et l'ensemble de la société. Aujourd'hui, cette notion a été adoptée dans le nouveau programme européen (le quatrième): ce n'est pas par hasard qu'il s'appelle *Programme de lutte contre l'exclusion et de promotion de la solidarité*.

En termes généraux, il y aura une substitution progressive du terme de *pauvreté* par celui d'*exclusion*<sup>39</sup>, ce qui obéit à la volonté d'une analyse plus qualitative qui prenne en compte le caractère pluridimensionnel du phénomène. Malgré la coexistence de ces deux modèles, signalons la prédominance du premier dans l'analyse empirique qui se fait en Catalogne: celui qui voudrait avoir une vision *objective* et dire la dimension *réelle* du phénomène. Même si l'on a conscience des implications idéologiques et politiques qui sous-tendent la conceptualisation et l'analyse de la pauvreté –ce qui amène à parler de la multidimensionnalité du phénomène– on persiste à mesurer et à cibler le phénomène en vue d'une plus grande maîtrise de la situation. Les études sur la pauvreté –la dernière, commandée à la fondation Foessa par Caritas<sup>40</sup>, concerne la pauvreté à Barcelone et a eu une grande répercussion médiatique– sont un outil de référence dans l'orientation et la planification des actions de l'administration. Dans ces rapports,

---

39 Prenons l'exemple du conseiller (ministre) du département du Bien-Être social, Antoni Comas, qui affirmait en 1996 dans une table ronde: *Plutôt que de parler de pauvreté, je préfère parler d'exclusion sociale, parce que la pauvreté d'une personne peut être mesurée en fonction de revenus qui sont toujours très bas, mais il ne s'agit pas seulement de cela. On peut aussi évaluer le degré d'exclusion d'une personne: il suffit d'aller se promener dans n'importe quel quartier. Il y a des gens avec des revenus très bas, mais qui ne sont pas des pauvres au sens que nous avons donné à ce terme: ils ne sont pas socialement exclus. Le nombre de personnes socialement exclues augmente chez nous car il y a de grandes transformations sociales dans notre société.* Extrait de *Eradicació de la pobresa. La societat del benestar. Escola d'estiu Carrasco i Formiguera 1996.*, Barcelone, INEHC-Editorial Mediterrania, 1996. p. 47.

40 EDIS, Fundación Foessa, *Las condiciones de vida de la población pobre de la diócesis de Barcelona*, Madrid, Foessa, 1996.

il y a des interactions, des confusions et des superpositions involontaires des modèles. On y emploie souvent indistinctement les références à l'exclusion et la pauvreté. Les énoncés d'intention ne correspondent pas aux méthodes utilisées, et la prétention d'objectiver invisibilise la dimension idéologique et politique de représentations qui se veulent neutres.

*La charte sur la pauvreté en Catalogne*, le premier rapport auquel je me suis référé, a été réalisée dans un moment de prise d'initiatives en matière de politique sociale. Il s'agit d'une étude topographique et statistique, d'un effort pour délimiter et sectorialiser dans l'ensemble du territoire les zones de plus grande pauvreté. Les données du rapport sont les résultats d'une enquête réalisée en 1988 sur un ensemble de 2 997 unités familiales dans le territoire de la Catalogne. Les experts définissent ce qu'est la pauvreté et son *seuil*<sup>41</sup> suivant différentes méthodes de calcul: *méthodes des budgets*, *méthodes dites subjectives* (selon l'opinion des populations sur leur niveau de vie), *méthodes statistiques* (qui calcule l'inégalité de la distribution des ressources), *méthode légale* (selon les niveaux du revenu minimum qui permet l'accès au programme), et *niveau de privation* (définition des biens et des services minima nécessaires). Toutes ces données sont des critères utiles pour déterminer, dans la recherche empirique, quand une famille est ou n'est pas pauvre. Les conclusions les plus significatives sont le constat des inégalités dans la distribution des revenus: à ce moment-là, la moyenne des ressources des familles ayant le plus de revenus était *10,6 fois supérieure* à celle des familles ayant le moins de revenus. Les revenus de 60% des familles soumises à l'enquête étaient inférieurs à la moyenne.

Une des conclusions des experts dans le rapport sur la pauvreté commandé par la Generalitat est que *la pauvreté et la précarité sont clairement concentrées dans certaines catégories sociales de la population*( ...) Dans la charte sur la pauvreté, quatre catégories de population sont mentionnées:

(...) *La pauvreté touche quatre catégories: les foyers dont la personne responsable est sans emploi, ceux dont le chef de famille est à la retraite, les familles en rupture et celles dont la*

---

41 Gómez i Serra (M.), "Els llindars de la pobresa a Catalunya: concepte, descripció, quantificació i territorialització", *Instruments de planificació dels serveis socials*, n° 4, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar social, 1994.

*femme porte le poids de la responsabilité, et enfin les foyers dont le chef de famille possède un niveau éducatif et professionnel très bas. En revanche, le risque de pauvreté est inférieur dans les foyers avec un salaire, et s'il y a deux salaires, le risque est presque inexistant.<sup>42</sup>*

Les conclusions de ce rapport présentent une série d'*indicateurs de risque* pour les familles, qui sont employés dans d'autres études et dans le monde de références des professionnels. Ces *indicateurs*<sup>43</sup> concernent les aspects suivants:

- *L'âge*: les familles dont le chef de famille est âgé de plus de 65 ans.
- *Le sexe*: les familles dont le chef de famille est une femme.
- *L'état civil*: les familles dont le chef de famille est divorcé, veuf ou séparé.
- *L'emploi*: les familles dont le chef de famille est au chômage ou en invalidité; la situation active réduit de beaucoup le risque de précarité.
- *Le nombre de pourvoyeurs de revenus*: le risque augmente à mesure que leur nombre diminue, et, inversement, le risque diminue à mesure que leur nombre augmente.
- *La qualification professionnelle*: le risque est plus grand quand le chef de famille possède un faible niveau de qualification: plus le niveau de qualification est bas, plus le risque de précarité est élevé.
- *Le niveau d'instruction*: davantage d'instruction signifie moins de risque de précarité. Plus le niveau d'instruction du chef de famille est bas, plus le risque de précarité est grand.
- *Le lieu de naissance*: les familles dont le chef de famille est né hors de la Catalogne, à l'exception de ceux qui sont âgés de plus de 65 ans.
- *La composition familiale*: les familles avec des personnes âgées seules ou en couple; les familles avec un adulte et une personne âgée; et les familles avec un seul adulte et des enfants.

Cette étude sur la pauvreté en Catalogne a été centrée sur les aspects de la vie des individus intégrés dans une compréhension du phénomène en termes de *facteurs et de causes*. Au niveau des politiques, les résultats de l'étude vont être utiles à l'élaboration d'un *Plan interdépartemental de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* inséré dans le *III Plan*

---

42 *Mapa de la pobresa a Catalunya*, op. cit., vol. 8, p. 1.

43 *Ibid.*

*d'action sociale* pour les années 1996-1999. Le rapport est encore aujourd'hui une référence importante pour parler des transformations sociales advenues depuis la publication des résultats et désigner les nouvelles formes de pauvreté et d'exclusion de la société catalane. Il s'agit de la principale source de renseignements pour la prise de décisions politiques de grande envergure, notamment le Programme interdépartemental du revenu minimum d'insertion (RMI).

Le rapport de Caritas<sup>44</sup> participe aussi de cette tradition d'études statistiques et d'une volonté de créer un système d'indicateurs<sup>45</sup>. Il y a une liste de facteurs de pauvreté: *l'analphabétisme, le faible niveau d'instruction, le faible niveau de formation professionnelle, le chômage, le travail précaire, ou d'autres situations dites fortuites comme la maladie ou l'accident*. Le pauvre, situé en bas de la stratification sociale, aura un statut négatif.

La pauvreté est interprétée comme le résultat d'une série de conjonctions multifactorielles rassemblées dans une même situation individuelle et qui peuvent conduire jusqu'à *l'exclusion ou l'anomie*<sup>46</sup>. La marginalité est donc tantôt un facteur tantôt une cause dans l'analyse de la pauvreté comme problème de société. Les experts contribuent ainsi à la pratique administrative de séparation, de distribution et de division. Leur *méthode de classification* crée un cadre d'oppositions et de différenciations utiles à l'élaboration d'une politique qui s'adresse aux plus pauvres de la société en vue de leur intégration à l'ensemble et du rétablissement d'un *ordre social*. La lutte contre la pauvreté est l'une des priorités des différents programmes de politique sociale qui se succèdent; le bien-être social est associé à l'idée de progrès et au repêchage de ceux qui restent dans les marges de la vie sociale et économique du pays.

---

44 "Sociedad para todos en el año 2000", rapport sur la situation sociale dans l'Espagne du début des années quatre-vingt-dix daté de 1993 et commandé par l'organisation espagnole de Caritas à la Fondation Foessa.

45 Les rapports de la Fondation Foessa travaillent depuis des années pour établir des systèmes d'indicateurs. En 1967, elle avait déjà publié une étude intitulée *Tres estudios para un sistema de indicadores sociales*. (De Miguel (A.), Díez Nicolàs (J.), Medina (A.), Euroamérica, Madrid, 1967.)

46 EDIS, Fundación Foessa, *Las condiciones de vida de la población pobre de la diócesis de Barcelona*, Madrid, Foessa, 1996.

#### 1.4.2. Nouvelles données sur les transformations sociales en cours

Les données recueillies dans le dernier rapport de Caritas sur la pauvreté sont étroitement liées à la croissance du *taux de chômage dans la population active*: 22,6 %<sup>47</sup> dans le département de Barcelone en 1994, et 20,6% en Catalogne. Quatre chômeurs sur cinq de Barcelone ont travaillé auparavant, mais un grand nombre de jeunes (86 600) sont à la recherche d'un premier emploi. *Les nouveaux pauvres* –expression qui s'enracine pendant les années quatre-vingt, après la crise de 1973– sont ceux qui sont au chômage pour la première fois, ainsi que les jeunes qui n'ont jamais été employés. Le rapport sur *Les conditions de vie de la population pauvre à Barcelone* distingue quatre grandes typologies selon le degré de pauvreté: *la précarité sociale, la pauvreté modérée, la pauvreté grave et la pauvreté extrême.*

Dans ce rapport de Caritas, sont présentés comme problèmes sociaux et familiaux liés à la pauvreté, par ordre décroissant d'importance: *la carence alimentaire et sanitaire, la délinquance, l'alcoolisme, la solitude des personnes âgées et la toxicomanie.* Ces problèmes sont considérés comme résultants de la *pathologie multiple de la pauvreté.* Les problèmes de solitude des personnes âgées y sont interprétés comme le signe d'un isolement croissant et de l'affaiblissement des réseaux familiaux et relationnels de la vie urbaine. *Les personnes âgées qui habitent seules* dans les grandes villes sont de plus en plus nombreuses. Le Département du Bien-être social de la Generalitat déploient des actions adressées à cette catégorie de population dans le cadre d'un *Programme de promotion et de bien-être de la vieillesse.* Dans le dernier rapport de Caritas sur la pauvreté à Barcelone, les personnes de plus de 65 ans et habitant seules sont classées dans le groupe dit de *pauvreté relative.*

*L'extrême pauvreté*, selon les chiffres de ce rapport, est associée aux familles les plus nombreuses et dont la moyenne d'âge est la plus basse. Ce sont donc des critères économiques et quantitatifs qui permettent de désigner *le plus pauvre.* Dans une statistique sur les niveaux de

---

47 Ce sont des chiffres recueillis dans la dernière Enquête sur la Population Active (EPA) à la fin du troisième trimestre de 1994 et cités dans le rapport *Las condiciones de la población pobre de la diòcesis de Barcelona*, op. cit., p. 29.

pauvreté, les revenus provenant de l'aide sociale des personnes âgées et seules font qu'elles sont considérées parmi les *moins pauvres des plus pauvres* en Catalogne. Le rapport de Caritas met l'accent sur la *jeunesse* de la pauvreté et sur la corrélation entre *pauvreté et manque de culture*: 41,3% de personnes qui vivent en état de pauvreté sont des analphabètes. Il y a 11,7% d'enfants non scolarisés. Cette représentation des problèmes explique l'importance accordée au développement des programmes de lutte contre l'*absentéisme scolaire* du Département du Bien-être social et des mairies dans le cadre d'une prévention de situations de risque social. Dans ce programme, la typologie de l'absentéisme et de ses causes se centrent sur *l'enfant, la famille, l'école et le milieu*.<sup>48</sup> L'objectif primordial est de détecter les cas d'absentéisme en vue de prévenir et de réduire les risques et la marginalité qui peut en découler.

En Catalogne, les analyses parlent d'une profonde transformation de la famille, malgré les manifestations des politiques et les recueils d'enquêtes, toujours en faveur des valeurs de la famille<sup>49</sup>. La chute de la natalité<sup>50</sup> a été, ces dernières années, spectaculaire –le taux est passé de 19,7 naissances pour 1000 habitants en 1975 à 9,3 naissances en 1990 – en comparaison avec les chiffres de la moyenne européenne, beaucoup plus stables (avec un taux de 11,8 naissances en 1990). En Catalogne, comme dans l'ensemble de l'Europe, c'est la *famille nucléaire*, avec un ou deux enfants au maximum, qui domine. À partir de 1975, la fragilité se manifeste par l'augmentation des ruptures (*divorce et séparation*), qui tendent à se stabiliser depuis 1985. D'autre part, on assiste à une diminution du nombre de mariages: *les générations les plus jeunes se marient plus tard et dans une moindre mesure* (en 1989 le nombre de mariages en Catalogne

---

48 "L'absentisme escolar. Prevenció de situacions de risc social. Característiques i circuits", *Instruments de planificació de Serveis Socials*, n° 3, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, 1994.

49 Dans le plan intégral de soutien aux familles du département du Bien-Être Social de la Generalitat, une introduction du président du Gouvernement catalan conçoit la famille comme la base du progrès social et de la construction d'un pays. Dans le même document, on trouve les résultats d'une étude sur "Le système de valeurs des européens", centrée sur les catalans et réalisée en 1990 pour l'Institut Catalan d'Études Méditerranéennes. D'après cette étude, 99% des Catalans accordent une grande valeur à la famille, et 90% se considèrent satisfaits (30%) ou très satisfaits (60%) de leur vie familiale.

50 Toutes les données en chiffres sur la famille figurent dans l'article: Cabré (A.), Domingo (A.) et Miret (P.) du Centre d'Études Démographiques de Barcelone. "La formació de les famílies a Catalunya: la nupcialitat de 1975 a 1989", *Fòrum del Departament de Benestar social de la Generalitat*, N° 0, Barcelone, 1994.



représentaient 71,35% de ceux de 1975, le pourcentage comparatif étant, à Barcelone, de 69%). Une autre transformation de la vie familiale est le nombre croissant de *familles monoparentales* (la mère ou le père plus les enfants). La famille monoparentale est une des nouvelles catégories atteintes par la précarité économique. Les *jeunes femmes* (moins de 40 ans) seules (15% de célibataires, 70% de femmes séparées, 15% de veuves<sup>51</sup>) ayant des enfants à charge sont le deuxième groupe le plus nombreux de RMISTES en Catalogne, ce qui pousse les experts à parler d'une *féminisation de la pauvreté*. Cette réalité est tellement généralisée que la *monoparentalité* est considérée dans le *Programme d'attention et de bien-être de l'enfance et de la famille* comme un des indicateurs de *risque social pour l'enfance*, dans le cadre d'une politique adressée aux *familles en situation de risque social*.

Le *Plan Interdépartemental d'Immigration*<sup>52</sup> de la Generalitat signale un accroissement de 25,8% d'enfants d'étrangers scolarisés en Catalogne. Les étrangers en situation régulière sont au nombre de 2%, un chiffre bas en comparaison avec d'autres pays européens. Les mouvements migratoires et la politique répressive envers les immigrants font prévoir aux experts, dans les prochaines années, l'augmentation de l'immigration clandestine. L'école publique, ou plutôt certaines écoles et certains quartiers, ont une concentration d'enfants d'étrangers. C'est le cas d'une école du I<sup>er</sup> arrondissement (vieux quartier du centre ville) où les *élèves d'origine étrangère atteignent 50%*<sup>53</sup> Ces données, la dénonciation croissante d'attitudes racistes<sup>54</sup> et les prédictions d'une augmentation de l'immigration ont fait surgir avec force en Catalogne un discours et une inquiétude face aux *problèmes de l'immigration*. En réponse, il y a de plus en plus d'études, de conférences, cours et séminaires autour du sujet de l'*interculturalité* ; en outre, des programmes spécifiques d'éducation et des campagnes politiques sur le leitmotiv de la *tolérance* et du *respect de la différence* ont fait leur apparition.

---

51 Coll, (F.), "La renda mínima d'inserció. Balanç del present i visió cap a un possible futur", *Fòrum*, n° 0, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, Barcelone, 1994.

52 *Pla Interdepartamental d'Immigració*, Barcelone, Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya, 1994.

53 *Informe sobre immigració estrangera a Barcelona*, Comissionat de l'Alcaldia per a la defensa dels drets civils, Barcelone, Mairie de Barcelone, 1993. Les données du rapport sont extraites ici de l'étude de Masllorens (A.), *Informe sobre la Immigració*, Barcelone, Deriva Editorial, 1995.

Toutes les conclusions signalent qu'il se produit une transformation d'ensemble et une émergence de nouveaux problèmes sociaux. La clientèle classique des services sociaux se trouve débordée, et on voit apparaître une série de dimensions qui font problème, de même que les solutions proposées. La montée de deux formes de chômage: les *jeunes sans qualification* à la recherche d'un premier emploi et le *chômage de longue durée*, fait qu'il est réellement difficile de continuer à interpréter la réalité suivant les mêmes repères.

#### **1.4.3. Une vision fragmentée de la réalité sociale: ciblage des populations à problèmes**

En Catalogne, la loi sur les services sociaux, datant de l'année 1985, présente à l'origine un caractère universel (il concerne toute la population), normalisateur (tendance à normaliser la situation des citoyens) et démocratique (promouvoir l'accès de tous aux services publics, réduction des inégalités, promotion des individus, développement des protections, etc.). Mais au vu de son application réelle et des critiques formulées contre le fonctionnement des services sociaux, on est loin de l'universalité souhaitée. Les équipes sont souvent débordées par une demande croissante et les ressources disponibles ne sont pas suffisantes pour y répondre. Elles *ciblent des populations particulières et des zones singulières de l'espace social, et déploient à leur intention des stratégies spécifiques.*

Le ciblage et l'étiquetage de certains secteurs de la population est un des effets négatifs d'une vision qui promeut la fragmentation des problèmes et des réponses mises en place. En effet, il y a une tendance dans le champ social (de la part des experts, techniciens et professionnels) à définir une typologie des exclus pour mieux répondre à la situation de chacune des catégories selon la problématique qui lui est attribuée. La documentation, les fichiers des équipes des services sociaux et la liste des problématiques qu'elles dressent nous en fournissent un exemple quotidien.<sup>55</sup>

---

54 Par exemple dans les rapports de SOS racisme en Catalogne, qui auront de plus en plus de poids.

55 J'analyse plus en détail cette documentation dans le chapitre V.

De la même façon, la logique qui guide les experts de l'administration<sup>56</sup> et les conclusions de leurs études sur le contexte social est le classement des familles selon la problématique diagnostiquée par un professionnel (avec des indicateurs à caractère social, économique, culturel, psychologique...).

Le monde de références des professionnels de l'action sociale participe de cette volonté de délimiter, de cibler un objet social en vue d'une plus grande efficacité des interventions. Il n'est pas facile de trouver des rapports ou des analyses sur les transformations sociales en termes globaux, il faut se tourner vers les spécialistes de tel ou tel domaine. La recherche sociale s'oriente plutôt vers la spécialisation, suivant les logiques d'un système administratif déjà mis en place.

Les experts des rapports consultés établissent une distinction entre les problèmes de *nature économique* (considérés comme relevant du champ spécifique de la pauvreté) et d'autres problèmes de *nature sociale* (une longue liste où se trouvent mêlés la toxicomanie, les ruptures familiales, l'analphabétisme, la violence, la délinquance, etc.). Cette division entre les problèmes de nature sociale et de nature économique apparaît comme un des *allants-de-soi* qui organisent les classifications des problématiques et les typologies des clients dans les programmes et les diagnostics des professionnels des services sociaux en Catalogne.

Les transformations sociales font qu'il y a toujours **de nouvelles formes de classifications** selon le public qui a affaire aux services sociaux. Par exemple, dans un article sur l'application du RMI, le chef technique du Programme en Catalogne parle *d'un nouveau contexte économique et social*. Il énonce les problèmes en suivant le schéma d'une distinction entre ce qui est d'origine économique et ce qui est de nature sociale. On signale pourtant l'arrivée *d'un nouveau public*, des demandeurs du RMI qui ne sont pas des chômeurs de longue durée et qui n'appartiennent pas non plus à l'économie souterraine: "*Il s'agit de familles victimes récentes du chômage et de la dramatique réduction des allocations chômage (...) une population plutôt jeune (25/36 ans) avec un haut degré d'autonomie et des liens sociaux et familiaux raisonnablement correctes, avec un plus haut niveau de formation (...) Ils n'ont pas de*

---

56 Je parle ici des experts de l'administration, mais j'ai rencontré la même logique dans le rapport de Caritas et dans d'autres études universitaires.

*problématiques sociales associées à l'absence de ressources économiques (...) Ce sont des familles de plus en plus normalisées qui n'ont pas besoin d'une intervention sociale*".<sup>57</sup>

L'administration et les professionnels se trouvent confrontés à la *remise en cause d'une conception classique du social et de la ligne de démarcation entre la population dite marginale et la population des normaux*<sup>58</sup>. Les catégories plus classiques employées dans l'interprétation du phénomène ne sont plus valables: comment parler de la marginalité des intégrés et des normaux? Comment continuer à dire ceux qui sont hors la norme?

Les nouvelles expressions de la pauvreté ont remis en cause l'idée de l'existence d'une *pauvreté résiduelle*, ainsi que les formes classiques de l'assistance sociale. Aujourd'hui, les chiffres parlent et il est difficile de continuer à interpréter la réalité du nombre croissant de familles qui s'adressent pour la première fois aux services sociaux pour une demande d'aide économique comme s'il s'agissait d'un phénomène marginal ou résiduel. Le public cible de l'intervention des services Sociaux étant de plus en plus difficile à cerner dès lors que les marges se diluent, de nouvelles formes de classification sont à l'ordre du jour et une nouvelle catégorie fait son apparition: la *multipathologie sociale*.

Le constat de plus en plus net d'un éclatement des problèmes pousse les experts du rapport récent de Caritas à recourir au plus grand nombre possible de variables dans leur analyse. L'indéfinissable est combattu au moyen de nouvelles définitions, plus précises, plus exactes, pour mieux saisir ce qui échappait aux classifications préexistantes, et créer ainsi de nouvelles typologies.

Les experts ont décrit leur méthode, dans ce rapport, comme *analytique multivariable*, ce qui leur permet *de décrire en détail le phénomène de la pauvreté et de qualifier et déterminer les différentes formes de pauvreté existantes*. Ils visent à *cerner avec objectivité une situation de multipathologie sociale*.<sup>59</sup> Cette d'objectivité est comprise au sens d'une neutralité et d'une non-subjectivité des résultats, présentes comme un reflet des "faits réels". Les choix de l'échantillon

---

57 Coll (F.), "La renda mínima d'inserció. Balanç del present i visió cap a un possible futur", *op. cit.*

58 Cf. au sujet de la crise du social classique et du nouveau social: Donzelot (J.), "Le social du troisième type", dans *Face à l'exclusion. Le modèle français*, *op. cit.*

59 EDIS, Fundación Foessa, *Las condiciones de vida de la población pobre de la diócesis de Barcelona*, *op. cit.*, p. 183.

des 985 enquêtes réalisées ou des informations enregistrées ne sont pas mis en question. La personne et la subjectivité de l'enquêteur ne sont pas prises en compte. Celui-ci est invisibilisé dans l'entretien et se contente d'enregistrer les réponses aux questionnaires préétablis. C'est l'équipe d'experts qui décide des familles qui seront l'objet de l'enquête selon une définition préalable de ce qu'est une *famille pauvre* (*moins de 42.800 pesetas mensuelles par personne*). Ils justifient aussi selon leur critère la personne soumise à l'enquête: *le chef de famille ou son conjoint car—à notre sens— ils sont seuls à connaître en profondeur la réalité de la famille.*<sup>60</sup>

Ce souci d'objectivité va de pair avec la crainte de recevoir des réponses non valides pouvant fausser les résultats. Cette dissymétrie est redoublée par la nécessité d'*évaluer à la fin de l'entretien, selon le jugement de l'enquêteur, le degré de sincérité de la personne sondée.*<sup>61</sup> Pour maîtriser les effets inévitables de l'interrogation, ils ont fixé une quantification de *majeure à mineure de la sincérité* des réponses, de 1 à 4. Les sondés seront jugés: *non sincères, peu sincères, normalement sincères ou très sincères.*<sup>62</sup> Ils n'ont pas donné de détails sur la façon dont l'enquêteur s'y prend pour porter son *jugement* sur la *sincérité* du sondé. C'est donc l'enquêteur qui, de manière unilatérale et sans négociation possible, élabore les questions, enregistre les réponses et juge de leur degré de sincérité. On ne tient pas compte des présupposés, des a priori de l'enquêteur, qui pourraient déformer son jugement, pourtant érigé en vérité. Seules les réponses des sondés peuvent être soupçonnées de mensonge.

Malgré cette illusion de neutralité, ce rapport reproduit dans sa méthode d'enquête les inégalités qu'il dénonce. Tout le pouvoir y est donné aux experts, qui imposent leurs questions, qui jugent les réponses selon leur avis d'experts (souvent pétri des présupposés tacites du sens commun) et qui obtiennent finalement comme résultat ce qu'ils ont bien voulu enregistrer. Les rapports sur la pauvreté continuent à réaffirmer la division entre ceux qui sont à "l'extérieur" (à cause de l'inadaptation, l'exclusion ou la pauvreté) et ceux qui sont au centre, à "l'intérieur" de la vie sociale.

---

60 *Ibid.*, p. 227.

61 *Ibid.*, p. 227

62 *Ibid.*, p. 228.

Ainsi trouve-t-on dans un travail de sociologues espagnols dans le cadre d'un programme de RMI à Madrid, qu'ils ont établi, une *classification typologique* qui aboutit à 40 types différents d'exclus<sup>63</sup>. Dans cette étude, les auteurs ont eut délibérément recours à la notion d'*exclusion*, qu'ils différentient de celle de marginalité. Le titre de l'article qu'ils ont publié, "Approche théorique du concept d'exclusion", montre bien cette volonté d'inclure un concept qu'ils jugent pertinent pour aborder la réalité actuelle de l'État espagnol. On y trouve également d'autres notions empruntées à Castel, comme celles de vulnérabilité ou de précarité. Ils établissent une distinction entre:

- le phénomène d'exclusion: toujours accompagné de la pauvreté et de l'absence de ressources;
- et la marginalité: comprise comme une forme d'inadaptation aux normes de vie en société et de différence culturelle ou ethnique.

Les sociologues auteurs de cette étude ont signalé l'importance de la connaissance approfondie de chaque type d'exclus. La volonté qui guide leur travail d'experts est d'arriver à élaborer une classification et une typologie qui se voudraient précises. Une bonne approche de la réalité "objective" demande, selon leur analyse, un maximum de précision au niveau des indices et des catégories employés. Cette étude de la réalité a pour objet d'améliorer les solutions proposées, grâce à de nouvelles techniques d'intégration. Cela permet de développer des stratégies appropriées à chaque modalité d'exclusion: *femmes seules avec des enfants, chômeurs de longue durée, jeunes paumés, ethnie gitane, étranger, etc.*<sup>64</sup>.

La logique qui guide les appréciations et les conclusions de ces experts est à l'opposé de l'approche transversale et qualitative de Castel. Leur compréhension des problèmes sociaux passe par la définition de groupes spécifiques. L'approche préconisée par Castel est, en revanche, plus compréhensive que quantitative, orientée vers une vision des faits d'une complexité que ne permettent pas les seules opérations de classification et de chiffrage:

---

63 Gaviria (M.), Laparra (M.) et Aguilar (M.), "Aproximación teórica al concepto de exclusión", dans Auteurs divers, *Desigualdad y pobreza hoy*, Madrid, Ed. Talasa, 1995.

64 *Ibid.*, p. 167-184.

*On peut tenter deux sortes de réponses à ces questions. La première consiste à catégoriser, c'est-à-dire à caractériser des clientèles nouvelles et à apprécier leur différence par rapport à celles qui étaient auparavant traitées. Mais nous ne disposons que de renseignements fragmentaires sur les bénéficiaires des dispositifs récemment mis en place pour répondre à ces situations que l'on dit nouvelles, comme l'accroissement du chômage, la difficulté à trouver un emploi, la multiplication de situations de dissociation familiale, etc.<sup>65</sup>*

Pourquoi cette fragmentation des terrains d'étude? Qu'est-ce qui se cache derrière la pluralité des spécialisations? Quel est le rapport entre la multiplication des expertises et la désignation des populations à problèmes? La vision non globalisante est pour moi, précisément, un des symptômes du moment historique que nous vivons. Mon analyse vise à dévoiler ce qui est sous-jacent dans la prolifération d'un discours orientant les pratiques de l'action sociale administrative vers la prévention systématique des risques. À signaler l'enjeu social que recouvre la formulation des problèmes sociaux et la participation des Sciences Sociales à cet enjeu.

Les classifications et les typologies d'exclus employés dans le milieu des services sociaux correspondent à un besoin inquiet de catégorisation administrative. La pensée classificatoire, si présente dans le monde de l'action sociale; risque de confondre la nouveauté d'un phénomène avec sa mise en visibilité. Dans le travail social, le processus de désignation de la marginalité va de pair avec le "mandat" des travailleurs sociaux d'éliminer cette marginalité. Le travailleur social est l'un des fabricants de la marginalité, c'est son objet de travail: chaque nouveau service se trouve toujours une clientèle, dut-il pour cela la construire.

Barel parle du processus de visibilisation de la marginalité. Il pense que les fabricants de la marginalité sont au centre du rapport établi entre la société et ses marges. Pour cet auteur, c'est en étudiant le regard que la société porte sur l'objet marginal que nous découvrons son rapport avec la marginalité.

Je m'interroge donc sur la réalité occultée par les typologies auxquelles recourt l'administration municipale des services sociaux quand elle établit une classification des

---

65 Castel (R.), "De l'indigence à l'exclusion: la désaffiliation", dans Donzelot (J.) (coord.), *Face à l'exclusion. Le modèle Français*, Paris, Éd. Esprit, 1991.

problématiques. Quel est l'objet invisibilisé par la longue liste de catégories: *délinquants, emprisonnés, toxicomanes, malades du sida, alcooliques, prostituées, immigrés, gitans, familles à haut risque...*? Que cache cette catégorisation des problématiques? Quel est le rôle donné à l'expertise? Quel pouvoir est exercé par le diagnostic des professionnels? Ces questions touchent d'une façon centrale ma recherche sur le regard qui préside à l'énonciation des problèmes sociaux et à la construction d'une réalité sociale.

Ceux qui critiquent la technocratisation des problèmes reconnaissent la dimension politique qui caractérise le monde du social en général et la lutte contre la pauvreté en particulier<sup>65</sup>. Ils incitent à surmonter la stratégie actuelle, qui se contente, d'une façon complice de gérer la pauvreté avec une prétendue neutralité normative. Les conflits sociaux n'ont pas, dans cette perspective, de solution purement technique et ils ne sont pas résolubles dans des espaces prétendument neutres<sup>66</sup>.

Dans le contexte de la Catalogne, les rapports sur la pauvreté ou l'exclusion<sup>67</sup> consistent à cibler un objet social, à le créer et à lui donner un nom, tout en multipliant les catégories de populations à problèmes et les facteurs de risque. Cette approche actuelle de la "réalité sociale", loin de s'attacher au conflit et à la dimension globale des problèmes, tend à leur éclatement.

Les idées et la pensée qui sont le reflet de notre quotidienneté changent en fonction du contexte. Il y a donc un lien possible entre l'éclatement de l'unité sociale et l'éclatement des expertises et des analyses. La nouvelle conjoncture entraîne la spécialisation des institutions, des pratiques, et le ciblage des *populations à problèmes* auxquelles s'adressent les actions mise en oeuvre. Il s'agit, pour la plupart, d'actions spécifiques, ce qui révèle la difficulté à penser des mesures de portée générale. Les intentions d'une politique sociale à caractère universel ne peuvent être mises en pratique faute de moyens adéquats.

---

65 Cf. à ce sujet Ion (J.), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Ed. Privat, 1990.

66 Colectivo Ioé, "Desigualdad e integración social. Dispositivos de regulación y determinación política de las necesidades", dans *Desigualdad y pobreza hoy*, op. cit., p. 131.

67 Je me réfère principalement au rapport de Caritas le plus récent, *Las condiciones de vida de la población pobre de la diócesis de Barcelona*, op. cit, celui qui a eut le plus de repercussion en Catalogne au niveau médiatique et politique.



Mais la contradiction est encore plus profonde puisque les experts contribuent eux-mêmes à la fragmentation des conceptions en créant de nouvelles typologies pour mieux répondre à chaque réalité, dès lors particulière. Les professionnels, qui suivent l'orientation des experts, appliquent à leur tour des grilles d'analyse et des indicateurs sociaux. Il en découle une spécialisation des réponses et une approche fragmentée d'une réalité complexe. Le schéma interprétatif des luttes de classes et des inégalités ayant disparu avec certaines idéologies, la politique de gestion différentielle des catégories sociales désignées comme des "**populations à problèmes**" gagne du terrain. Politiques, experts et scientifiques cherchent à maintenir l'ordre et l'unité par la fragmentation d'un ensemble de problèmes manipulables et de solutions possibles: *or la fragmentation transforme la résolution des problèmes en travail de Sisyphe et l'invalidé comme outil créateur d'ordre.* <sup>68</sup>

---

68 Bauman (Z.), "Modernidad y ambivalencia", dans Beriain (J.) (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelone, Ed. Anthropos, 1996, p. 89.

## 2. LA PERTE D'UNITÉ DE LA VIE SOCIALE

### 2.1. Le grand intégrateur: le travail en crise

Le modèle proposé par Castel travaille la notion de *social* en mobilisant une approche historique particulière, celle de la reconstruction généalogique à travers la catégorie de la problématisation (M. Foucault)<sup>69</sup>. L'approche historique prend encore plus de sens, selon moi, à un moment où les analyses tendent surtout à faire des prédictions sur l'avenir dans une culture de **la prévention des risques**. En effet, l'analyse des phénomènes actuels à partir d'une approche historique montrant les continuités et les différences dans les transformations de la question sociale prend son sens du fait que le futur se construit aussi par l'héritage d'aujourd'hui.<sup>70</sup> Nous comprenons mieux le présent si nous comprenons mieux notre propre histoire. La connaissance du chemin parcouru et des options prises nous aident à choisir avec plus de conscience et de liberté le chemin à entreprendre. On voit par là l'importance, dans la culture du présent, du travail de la mémoire, des racines à partir desquelles on pourrait construire un avenir en tant qu'ouverture au possible.

Derrière la *nouvelle question sociale*, il y a celle du **lien social**, de la capacité à créer une cohésion sociale. Aujourd'hui la société salariale est en crise. Cette crise traverse toute la structure sociale et met en danger sa cohésion. *La question sociale est formulée dans de nouveaux paramètres quand le travail n'assure plus la capacité de maintenir l'unité de notre société.*<sup>71</sup> L'émergence d'une *nouvelle question sociale* prend la forme d'un *individualisme*

---

69 Karsz (S.) "Le social entre généalogie et histoire", dans *Déconstruire le social. Séminaire dirigé par Saül Karsz*, Paris, Ed. L'harmattan, 1992.

70 Castel (R.), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, op cit., p. 435.

71 Castel (R.), *op cit.*, p. 386.

*néгатif*<sup>72</sup>, négatif parce que la précarité, le manque d'attaches et l'absence de protections entravent la possibilité d'exister en tant qu'individu.

*La société* est le résultat d'un processus d'intégration qui se fait grâce à l'existence d'un *Grand Intégrateur*, ce qui donne un sens aux différentes intégrations d'un individu (scolaire, familiale, professionnelle, culturelle, etc.) selon un principe commun, qui est à la fois un *principe d'organisation* et un *principe de réflexion*.<sup>73</sup>

Le travail était le *Grand Intégrateur* dont une société ne saurait se passer, car il remplit une *fonction symbolique*. Aujourd'hui, la réapparition massive du chômage et les nouvelles formes de travail précaire empêche cette forme d'**intégration sociale**.

Cette crise du travail n'est pas conjoncturelle mais permanente. On ne peut plus considérer le chômage comme un risque parmi d'autres. Les nouvelles formes de travail dans la *précarité* et l'*irrégularité* ne sont plus nécessairement créatrice de *lien social*, et ne peuvent donc assumer le rôle d'intégrateur. La problématique de notre société telle qu'elle est énoncée par Barel est celle du *vide social*,<sup>74</sup> compris comme un phénomène de *blocage de notre société*: celui d'une *fusion entre la crise et sa solution*. Ce blocage du **sens social** se manifeste par l'incapacité à créer des projets et s'accompagne d'un repli des groupes et des individus sur eux-mêmes. Mais le vide est aussi, pour Barel, l'occasion d'une nouvelle naissance.

La *crise de sens* est donc en rapport avec la défaillance de ce *paradigme du travail*, qui se traduit par un retrait du social et de l'idéologie. En même temps, l'ensemble des valeurs, des critères et des rapports qui sont à l'oeuvre dans la vie quotidienne des familles, à l'intérieur de l'école ou dans la rue, continuent à être imprégnés par le travail. Comment à la fois dépasser et continuer le *productivisme* qui domine la vie sociale, constitue, d'après Barel, le *paradoxe central de la société postindustrielle*.

Dans toute l'Europe occidentale, les idéologies, la vie politique, et les mobilisations sociales gravitaient autour du travail. Les éducateurs rencontrés à l'occasion de cette recherche continuent, eux aussi, à considérer le travail comme le grand intégrateur.

---

72 Castel (R.). *op. cit.*, p. 461-475.

73 Barel (Y.), *La société du vide*, Paris, Éd. du Seuil, 1984.

74 *Ibid.*, p. 21-30.

En période de croissance et d'industrialisation, il y a toujours eu des conflits à l'origine de nouvelles formes de participation et d'intégration des travailleurs dans la vie sociale: *en effet, l'aspect le plus nouveau du modèle socioéconomique des années cinquante-soixante a été la conversion du travail salarial en mécanisme d'intégration sociale, au sens le plus fort de cette expression. C'est-à-dire, comme source de sécurité, de reconnaissance et d'identité sociale.*<sup>75</sup>

Dans la société industrielle, les diverses catégories sociales étaient définies par leur position dans le travail. Les catégories socioprofessionnelles délimitaient les différents groupes sociaux d'appartenance, ceux qui confèrent une identité aux individus.

Le travail était au coeur de l'activité humaine: il est plus qu'une valeur puisqu'il construit la vie en société et donne naissance au sujet. Le travail est en même temps la source des conflits et le moteur d'intégration d'une société, suivant le mécanisme décrit par Dubet et Lapeyronnie d'une *intégration conflictuelle*. La *question sociale* prenait un sens et une unité autour de la *question ouvrière* et des luttes contre la *domination et l'exploitation*. Mais à présent, les problèmes sociaux sont moins définis par les rapports de production que par les rapports dans le milieu urbain. On parle aujourd'hui de: *problèmes urbains, problèmes de distance sociale, d'identité et d'intégration*<sup>76</sup>.

François Dubet étudie les changements qui se sont produits ces vingt dernières années dans la société occidentale et il s'intéresse spécialement au monde des plus jeunes: il constate une dégradation du rôle intégrateur du travail. Les enquêtes de terrain sur la décomposition du monde ouvrier, la "galère" des jeunes de banlieue, la vie des immigrés et les conduites à l'école et au lycée ont dessiné l'image d'une société éclatée. Ces réalités traduisent le manque d'un *sens intégrateur* et la perte d'unité de la vie sociale dans les banlieues ou les écoles en France, mais aussi au-delà du contexte français: on peut facilement extrapoler ces faits à d'autres quartiers européens marqués par des expériences d'*exil*.

Le cas des jeunes sert à illustrer le dépérissement de cette culture ouvrière et l'absence d'une identité par le travail:

---

75 Gaviria (M.), Laparra (M.) et Aguilar (M.), *op. cit.*, p. 134.

76 Dubet (F.) et Lapeyronnie (D.), *op. cit.*

Enfin, ces jeunes ne perçoivent "la société" et les valeurs de l'autonomie que sous la forme de la domination brute, de la violence de la compétition sociale et de l'assistance. Exclue de la conscience de classe ouvrière, ils n'opposent aucune définition collective "fière" et autonome d'eux-mêmes à la domination subie. Le monde est une jungle où la domination n'est imputée à aucun groupe particulier, à aucun type de rapports sociaux; elle s'impose aux individus et n'a pourtant pas de sens.(...) elle (la galère) produit un monde qui neutralise les images dévalorisées de soi engendrées par les échecs scolaires et professionnels, plus largement par les stigmates associés à la mauvaise réputation de la cité<sup>77</sup>.

La crise de la valeur travail participe d'un phénomène plus large de désinstitutionnalisation, qui s'exprime aussi dans les crises de l'école et de la famille et qui traverse l'ensemble social. Les institutions donnaient des cadres objectifs et structuraient la vie des sujets<sup>78</sup>. Une institution comme l'école avait une forte capacité d'intégration fonctionnelle autour des valeurs centrale. Or, la crise de l'école amène à considérer que: *l'école n'est plus une institution*<sup>79</sup>. Ces institutions, hier solides et centrales dans la vie sociale, doivent aujourd'hui faire face au défi de gérer l'unité de l'ensemble, de construire une cohérence dans la dispersion des logiques et l'hétérogénéité des objectifs. En effet, l'école reçoit des demandes contradictoires et difficiles à assumer.

Nous vivons l'expression d'une déliaison de l'ensemble social, de son unité, qui fait que notre société devient de plus en plus une société d'individus: *notre problème aujourd'hui est de continuer à constituer une société de sujets interdépendants*<sup>80</sup>. La solidarité et les échanges se faisaient autour du travail, mais celui-ci ayant perdu sa centralité, c'est tout un modèle de société qui est entré en crise.

La question du sens est donc une question qui frappe au coeur notre société et la vie de chaque individu. *La désaffiliation n'est pas nécessairement une absence complète de liens mais une absence d'inscription du sujet dans des structures qui portent un sens*. C'est ici que la pensée de Castel rejoint d'autres auteurs, tel Barel lorsqu'il affirme que ce que nous vivons avec

---

77 Dubet (F.), *Sociologie de l'expérience*, op. cit., p. 190.

78 Castel (R.), *op. cit.* p. 468.

79 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 170

la crise du travail, c'est une *crise de l'avenir*. Cette crise de l'avenir est une crise du sens, de la capacité à créer de nouvelles perspectives, de nouvelles formes de cohésion sociale. Il s'agit d'une transformation d'ensemble qui se traduit par un fait majeur: celui de l'*individualisation*.

## 2.2. La croissance de la vulnérabilité sociale

Ce qui caractérise la *nouvelle question sociale* est la montée d'une *vulnérabilité de masses*. La vulnérabilité se traduit par la déstabilisation des stables et par une installation dans la précarité. Le noyau de la *question sociale* est l'existence d'*inutiles au monde*, avec une expansion des formes de précarité et d'incertitudes du lendemain. La nouvelle conjoncture fait apparaître une nouvelle catégorie sociale: les *normaux-inutiles*<sup>81</sup> (jeunes sans un premier emploi, chômeurs de longue durée, femmes à la recherche d'un emploi...) Ces d'individus ne sont pas spécialement inaptes, ni déviants ou déficients, ils n'offrent pas de caractéristiques personnelles pouvant les conduire à la marginalité. De plus en plus nombreux sont ceux qui font une demande d'aide économique au bureau de l'assistante sociale. Ils ne sont pas sous-qualifiés mais il n'ont aucun emploi . Il y a donc un élargissement des populations concernées par les pratiques des travailleurs sociaux. Cette vulnérabilité croissante changent les a priori et le monde d'évidences qui orientait l'action des éducateurs vers l'intégration, comme objectif à long terme.

Pendant les dernières Journées internationales des services sociaux organisées à Barcelone, des experts et des responsables du RMI (PIRMI en Catalogne) sont intervenus. Dans leur évaluation, ils ont opéré une distinction entre l'insertion sociale et l'insertion professionnelle. L'*insertion sociale* pouvait être un objectif du plan interdépartemental, mais ils s'interrogeaient sur les possibilités d'une *insertion professionnelle* de l'ensemble des bénéficiaires pris en charge Nous sommes donc en présence d'une nouvelle disjonction: on peut penser une insertion sociale qui ne passe pas par une insertion professionnelle. Mais,

---

80 Castel (R.), *op. cit.*, p. 387.

81 Donzelot (J.), *L'invention du social*, Paris, Fayard, 1984.

comme l'a dit récemment Castel, tout n'est pas clarifié car: *que peut signifier être inséré socialement sans être inséré professionnellement?*

*L'enjeu de ces pinaillages grammaticaux est, en fait, considérable. L'insertion sociale et l'insertion professionnelle représentent deux manières d'être inscrits dans la société, différentes, certes, mais plus ou moins homologues, présentant chacune une certaine consistance, quelque chose qui ressemble à un statut? Ou bien s'agit-il de deux registres différents d'existence, deux manières incommensurables d'être au monde dont l'une, qui passe par l'emploi, est reconnue et permet d'y occuper une place, tandis que l'autre représente un état nouveau dont personne n'a jamais pu dire clairement en quoi il consiste? Qu'est-ce qu'un inséré permanent? Dans quel "no man's land" flotte-t-il, ballotté qu'il est entre intégration et néant?<sup>82</sup>*

Le fait de dissocier le revenu du salaire peut conduire, comme l'ont dit Donzelot et Roman<sup>83</sup> à *séparer deux sociétés*: celle qui produit la richesse et celle qui en vit sans la produire. La question centrale est alors celle d'un conflit ouvert entre une *société de producteurs* et une *société d'assistés*. Il est certainement difficile d'imaginer que cette utopie ne se réduise pas au *misérabilisme*.

La *vulnérabilité* croissante est un phénomène plus large que la seule exclusion. La particularité de la situation présente par rapport à d'autres moments de l'histoire est qu'aujourd'hui la vulnérabilité touche aussi ceux qui sont intégrés socialement, ceux qui ont un emploi et un statut reconnu dans la société. Les nouveaux modes de production de richesse induisent de nouvelles formes particulières d'emploi qui se traduisent souvent par une réduction des protections et des sécurités jusqu'alors attachées à l'exercice d'un travail. La précarisation des emplois, les nouvelles formules de contrat et la fragilité des postes relèvent d'un phénomène aux conséquences plus graves que le chômage proprement dit. Le nombre de personnes qui vivent la fragilité d'un emploi instable, synonyme d'incertitude, de provisoire, d'insécurité, de vulnérabilité augmente. Cette vulnérabilité produit chez certains, en fin de parcours, une désaffiliation. Il s'agit des femmes et des hommes qui subissent les effets d'une incapacité de

---

82 Castel (R.), "Du travail social à la gestion sociale du non-travail", *Esprit*, n° 241, Mars-Avril 1998, p. 41.

83 Donzelot (J.) et Roman (J.), "1972-1998: les nouvelles données du social", *Esprit*, n° 241, Mars-Avril 1998, p. 7-25.

l'ensemble à créer de nouvelles formes de cohésion et de protection sociale. Ce sont des *surnuméraires*,<sup>84</sup> non intégrés et non intégrables, dans le sens donné par Durkheim, à une société interdépendante.

Un individu qui a une place reconnue dans la société n'a pas la certitude d'une stabilité durable. La même personne qui hier encore faisait partie des intégrés se voit soudain, par le licenciement, la maladie, un accident, l'échec scolaire ou l'expulsion d'un appartement, projetée du côté des assistés et vient accroître la liste d'exclus. Les enfants des familles bien situées, avec un bon poste et une bonne rétribution, n'ont pas les mêmes chances que leurs géniteurs de s'en sortir, d'avoir une place assurée dans la société. Dans le cas des jeunes non qualifiés, sortir du chômage est encore plus difficile.

La désaffiliation se caractérise par une absence de participation à la vie productive et une absence de relation: *la désaffiliation est l'effet de la conjonction de deux vecteurs; un axe d'intégration-non-intégration par le travail; un axe d'insertion-non-insertion dans une sociabilité socio-familiale.*<sup>85</sup> Il y a dans notre société des zones de vulnérabilité où se conjuguent la précarité du travail et la fragilité du support relationnel. En effet, il se produit sur le vecteur de *l'insertion relationnelle* une transformation due à la réduction des réseaux familiaux et à la fragilisation de la structure familiale, laquelle fait grandir la menace de l'isolement et la solitude. Du côté relationnel, les réseaux de solidarité et les diverses formes d'échange créant du lien social et du sens se fragilisent également.

Cette dynamique double –précarisation du travail et fragilisation relationnelle– nous amène à parler de processus plutôt que d'états. Les individus vont passer, dans leur vie, d'une situation à une autre, et c'est en raison de cette idée de *parcours* que Castel préfère le terme de désaffiliation à celui d'exclusion. Car la désaffiliation inclut l'idée de *processus*, contrairement à l'idée statique d'exclusion:

*(...) C'est en fonction de cette problématisation que j'ai voulu m'attacher à ces termes, précarité, vulnérabilité, désaffiliation..., plutôt que d'autres qui en tiennent approximativement*

---

84 Castel (R.), *Ibid.*, p. 42.

85 Castel (R.), "De l'indigence à l'exclusion: la désaffiliation. Précarité du travail et fragilité relationnelle", dans *Face à l'exclusion. Le modèle français*, op. cit., p. 139.



lieu, comme *pauvreté, marginalité, déviance, exclusion*: pour suggérer que l'on est en présence de processus plutôt que d'états, et peut-être aussi –si on est optimiste– pour se donner, grâce à cette mise en perspective dynamique, de meilleurs outils afin d'intervenir avant que l'instabilité de situation ne se fige en destin.<sup>86</sup>

Dans la situation que nous vivons, la désaffiliation est un fait qui prend de plus en plus de force: *aujourd'hui la zone d'intégration se fracture, et la zone de vulnérabilité (là où sont conjugués ensemble la précarité du travail et la fragilité relationnelle) est en expansion alimentant continûment la zone de désaffiliation (celle de l'absence de travail et de l'isolement social).*<sup>87</sup>

La notion de vulnérabilité de Castel complexifie le tableau des analyses qui parlent d'une forme de *dualisme social*. De nombreuses analyses semblent réduire la complexité sociale par une simple division en deux catégories: les gagnants et les perdants, ceux-ci étant assimilés à des exclus. Contrairement à d'autres auteurs, Castel soutient l'idée qu'il n'y a pas des *in* et des *out* dans nos sociétés européennes mais plutôt un continuum de positions sans une ligne de partage claire entre les zones d'intégration et les zones de vulnérabilité.

Le constat de l'émergence d'une vulnérabilité de masses remet en cause les idées de *pauvreté résiduelle* et de *récupération des laissés pour compte* du progrès qui ont guidé les pratiques des travailleurs sociaux. La désaffiliation n'a rien à voir avec les interprétations centrées sur les facteurs individuels de l'*inadaptation sociale* qui ont prédominé dans le domaine de l'intervention sociale. Aujourd'hui *les frontières de la marge se sont diluées* et nombre de ceux qui bénéficient du RMI et de l'intervention des services sociaux, hier ils auraient été intégrés.

Il est important de signaler qu'aujourd'hui la question de la production du lien se pose à tout le monde, et pas seulement à des minorités déviantes. Ce qui est en cause; en l'absence de modèles, c'est la pertinence de parler encore d'*inadaptés*. Il n'est pas non plus pertinent d'employer la terminologie générale pour se référer aux *marginiaux, pauvres, exclus*, comme

---

86 *Ibid.*, p. 167-168.

87 *Ibid.*, p. 148.

s'il s'agissait d'une population homogène. Faute de référent, la marginalité n'a plus en soi de véritable signification.

A l'encontre des raisonnements qui tendent à faire un couplage entre *la définition du problème et sa solution*, la question sociale est au centre de la société, même si elle souvent rejetée dans les marges. C'est une problématique qui touche la société dans son ensemble, devenue *étrangère à elle-même*<sup>88</sup> parce qu'elle ne peut plus assurer l'intégration de tous. Le vide social n'est rien d'autre que *la marginalité*,<sup>89</sup> qui est cette fois celle de la société toute entière. Cette étrangeté de la société est l'envers de ce qui est visibilisé par la multiplication des problèmes. Les problèmes qui sont désignés objectivent une réalité comme celle de l'exclusion ou de la marginalité: il s'agit alors des problèmes spécifiques d'une population spécifique. Mais il y a en même temps, dans la réalité, quelque chose d'invisible: l'incapacité à continuer à *faire sens ensemble*, la difficulté d'une société à se travailler elle-même.

### **2.3. La nature politique de la question sociale**

En période de calme et de croissance, la fabrication d'une marginalité sert à la société à confirmer son unité, à renforcer les valeurs et les normes de l'ordre social établi. Mais dans une époque de crise comme celle que nous vivons, la marginalité, loin de constituer une solution, est devenue au contraire un grave problème de société du fait même que la frontière entre le marginal et le normal est plus floue. La nature et l'ampleur du phénomène remettent en cause l'ordre social et l'unité de l'ensemble de la société. Castel dira que la dimension économique, loin d'être négligeable, n'est pourtant pas fondamentalement déterminante: *ce n'est pas la pauvreté qui fait question et qui mobilise les interventions sociales, mais plutôt la dépendance d'un secteur croissant de la population et le risque d'une dissociation sociale*. Autrement dit, la pauvreté comme telle compte moins que ce couplage rapport au travail-coefficient d'insertion

---

88 Barel (Y.), *op. cit.*, p. 26.

89 Barel (Y.), *La marginalité sociale*, Paris, PUF, 1982.

sociale dans le déploiement de mesures concrètes d'insertion dans le cadre d'une politique sociale qui voudrait réduire les inégalités produites par le système économique.

Les problèmes sociaux s'imposent comme une accumulation de difficultés spécifiques. Une nouvelle catégorie se fait jour et l'on parle d'une multipathologie sociale. L'éclatement des problèmes entraîne une décomposition du modèle unifié qui fondait la question sociale sur la question ouvrière. Cette transformation est, selon Castel, le résultat d'une absence de conflit et d'une perte de la dimension politique<sup>90</sup> qu'entraîne la question sociale. C'est une autre façon de parler de la perte d'unité du sens dans le social, qui se traduit par la fragmentation, la diversité et la multiplicité des problématiques et par l'individualisation des problèmes sociaux.

Les études les plus récentes de Castel sont utiles pour actualiser, mieux comprendre les transformations que nous vivons et cette *crise du sens* déjà annoncée dans les travaux d'Yves Barel. Les deux sociologues constatent tous deux le besoin de dépasser le travail, sans perdre de vue qu'il continue à être le principal fondement des droits des individus et de leur reconnaissance sociale. Il faut donc d'après Castel, continuer à chercher des réponses dans la question politique du partage du travail, en même temps qu'il faut voir dans les nouvelles formes d'intervention sociale des possibilités d'élaborer des solutions alternatives au travail capables de fonder une reconnaissance sociale. Barel ouvre également une perspective en mettant l'accent sur *la chasse ouverte au nouveau grand intégrateur* et sur l'importance d'avoir de nouvelles utopies, nécessaires à la vie des hommes et des femmes, sur *le besoin urgent de donner un contenu concret à l'après-productivisme*.

Même si nous continuons à interpréter la réalité sociale selon le paradigme du travail, le problème de *la direction sociale*, ne peut plus, aujourd'hui, être abordé seulement à partir du travail et de la production. Ce qui se pose à nous, c'est la difficile tâche de préserver le travail tout en le dépassant. Le travail est, en effet, un paradigme mondialement remis en cause. L'échec des réponses au chômage, des projets visant à le combattre, vient de la difficulté du

---

90 Cf. sur ce sujet: Donzelot (J.) et Roman (J.), "Le déplacement de la question sociale", dans *Face à l'exclusion. Le modèle français, op. cit.*

travail à se *transcender lui-même*<sup>91</sup>, c'est-à-dire à créer des projets différents remettant en cause la sujétion persistante de l'ordre social à l'ordre du travail et de la production.

Cette difficulté à avoir des projets, à prendre une direction sociale, sont les signes les plus clairs d'une défection du politique. Le vide social est le résultat d'une dépolitisation profonde, il est *l'expression de l'union sans principes de l'économie et du politique, un ensemble bloquant d'une efficacité apparente*.<sup>92</sup> L'économie se repolitise dans la mesure où les décisions politiques sont déléguées, ou prises directement par des gens qui n'ont pas été élus pour les prendre. On assiste, en conséquence, à une perte de complémentarité entre le social et l'économique. Barel a dénoncé une des transformations les plus significatives du politique depuis les années quatre-vingt, celle de son rapport à la technique: *il se produit une importante technicisation du politique et une politisation du technique*. Il démontre comment le politique se déplace et finit par affirmer que *c'est parce que l'économie redevient politique qu'il devient politique de nier qu'elle le redevienne*.<sup>93</sup>

Castel, dans son analyse de la *question sociale*, dénonce la conversion en un problème technique d'une question qui est plutôt de nature politique. Il faut insister sur le fait qu'il n'y a pas non plus de réponses possibles dans le seul domaine de l'économie, de la gestion ou de la technique. La problématique de la cohésion social, celle du maintien de l'équilibre et des régulations collectives à vocation universaliste, n'est pas celle du marché parce que *la solidarité ne se construit pas en termes de compétitivité et de rentabilité*.<sup>94</sup>

Une option pourrait permettre le maintien de la cohésion sociale: celle de *ménager une redistribution des ressources rares qui proviennent du travail socialement utile*:

*Il faut entendre les propositions pour un partage du travail comme la réponse la plus logique à cette situation: faire que chacun trouve, garde ou retrouve une place dans le continuum*

---

91 Barel (Y.), *La société du vide*, op. cit. Sur la crise de la transcendance: p. 91-108.

92 Barel (Y.), op. cit.

93 Barel (Y.) op. cit., p. 66-82.

94 Castel (R.), op. cit., p. 435-459. À la fin de son livre, Castel énonce quatre éventualités pour l'avenir. Celle que je présente ici est celle qu'il recommande de suivre.

*des positions socialement reconnues auxquels sont associées, sur la base d'un travail effectif, des conditions décentes d'existence et des droits sociaux.*<sup>95</sup>

Castel s'interroge lui-même sur la possibilité de s'en tenir à cette exigence. Il n'apporte pas de réponse mais il complexifie son analyse en montrant les différents enjeux que cela supposerait. En effet, le partage du travail n'est pas une idée simple, car il s'agit d'une *redistribution effective des attributs de la citoyenneté sociale*.

Nous ne pouvons pas négliger l'importance de l'héritage de la société salariale. Il faudrait inventer de nouvelles formes de protection. Les difficultés à exister en tant qu'individu sont en rapport complexe avec la possibilité de disposer de protections. Il est question ici du paradoxe annoncé par Castel: *on vit d'autant plus à l'aise sa propre individualité qu'elle s'était sur des ressources objectives et des protections collectives*<sup>96</sup>. Le sociologue français fait appel ici à la fonction essentielle de l'action politique de l'État en tant que *garant de l'appartenance de tous à une même société*. Face à la menace d'une fragmentation de la société, la redistribution des ressources et le partage ne soulèvent pas seulement des *problèmes techniques* difficiles, c'est avant tout une *question politique* de fond qui demande des réponses politiques.

La réponse par l'action politique à une absence du politique est aussi, en substance, ce que nous propose le sociologue François Dubet à partir de son diagnostic. Cette fois, le sociologue insiste sur l'importance de la création de *nouvelles formes de communication et de représentation* pour combattre la dépolitisation actuelle.

Les problèmes sociaux, dans le contexte actuel, sont souvent réduits à une forme de *pathologie*<sup>97</sup> qui escamote l'idée de conflit. Il s'agit d'une nouvelle forme de *domination sociale* liée à l'*exclusion* et à la *prise en charge publique*. Cette domination se traduit par la *destruction de la capacité à être sujet*. Cela veut dire que *le renforcement de la vie démocratique* est au centre du questionnement. Il faudrait s'impliquer dans la création d'un monde de *la parole* et de la communication, dans un contexte, le nôtre, caractérisé par l'absence d'écoute et le silence de ceux qui ne participent pas. Dans le secteur social, certaines initiatives, certaines

---

95 *Ibid.*, p. 453.

96 Castel (R.), *op. cit.*, p.473.

97 Dubet (F.), *op. cit.*,p. 256.

expériences nouvelles visent à promouvoir l'exercice de *la parole* . Souvent, les professionnels du terrain ont conscience qu'il est important de créer dans les quartiers des espaces de débat, de communication et de participation. Ce sont des actions qui prennent un caractère politique, et qui participent de l'exercice d'une démocratie.

La démocratie prend donc une signification qui va plus loin qu'un idéal ou qu'une forme institutionnelle particulière: quand la cohérence d'ensemble n'est plus assurée par l'**unité sociale**, la démocratie devient *le travail par lequel un ensemble qui n'est plus un système "naturel" parvient à construire une cohérence globale associant la communauté des individus*<sup>98</sup>. La société est alors le résultat d'une combinaison d'éléments dont l'unité tient à *la capacité politique des acteurs*, qui se traduit par la capacité à *combiner dans une expérience différentes logiques d'action*.

L'intervention sociale et les professionnels qui s'en chargent font partie de cette réalité qui demande un *travail d'unification du sens*, étant donné l'éclatement des expériences. Il y a donc une dimension politique qui se manifeste souvent dans les difficultés à gérer des demandes contradictoires. Le professionnel, malgré les limites de son intervention, prend des décisions et contribue, par la réalisation des projets, à donner une direction sociale ou une autre, un sens à l'action éducative. Il participe de la construction d'une réalité sociale. Nous allons voir comment son mode d'action est étroitement lié à la vision qu'il a des situations dans lesquelles il est engagé.

De même que nous avons défini ici la société et le sujet social par un jeu de tensions, par un travail et non par un être, nous serons amenée à parler d'une identité –sociale ou professionnelle– non d'un point de vue substantialiste mais en termes de construction, autrement dit de conflit, négociation, interaction, et **réflexion**, dans un travail de **réunification du sens** de l'expérience. C'est dans cette même perspective que j'aborderai maintenant l'idée d'une identité sociale éclatée.

---

98 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 261.

### 3. L'IDENTITÉ SOCIALE ÉCLATÉE

#### 3.1. D'une identité stable à une identité problématique

La crise du Grand Intégrateur nous a ôté le sens du progrès de l'histoire ou de la société dans son ensemble. Notre monde est hétérogène, les univers de références se diversifient et le sujet est éloigné d'un système de valeurs unique, d'un seul *univers symbolique*<sup>99</sup> qui organiserait une vision du monde. Ces constats débouchent sur la question de l'identité de l'individu, une identité circonstancielle, qui se construit dans un mouvement permanent inséparable des transformations sociales en cours. Après la modernité triomphante, il n'y a pas de référent objectif derrière les relations sociales, il n'y a plus de transcendance. Autrement dit, il n'y a pas un seul *sens*, à même d'unifier les différentes expériences dans une signification intégrative globale pour toute la société. L'*interaction* et l'*incertitude* sont aujourd'hui au coeur d'une vie sociale qui se définit par la confrontation entre des *logiques d'action hétérogènes*.

Dans un contexte de forte mobilité et de transformations, les identités deviennent *problématiques*: l'absence de modèles fait que l'identification à autrui soit faible, voire inexistante dans un marché de mondes disponibles et une conscience générale de la relativité de tous les mondes.<sup>100</sup>

La modernité introduit la valeur de l'autonomie et de la liberté de l'individu dans la définition de sa propre identité. Dans les sociétés anciennes, ce que nous appelons identité – entendue comme ce qui nous donne une compréhension de nous-mêmes, dans une unité, et qui nous permet de dire qui-je-suis – était établie par la position sociale de chaque personne et les fonctions qui lui étaient assignées.

---

99 Berger (P.) et Luckmann (T.), *La construcción social de la realidad. Un tractat de sociologia del coneixement*, Barcelone, Ed. Herder, 1988. Première édition: New York, 1966.

100 Berger (P.) et Luckmann (T.), *op. cit.*, p. 234.

Le grand apport de la modernité est alors cette liberté résultante d'une absence de modèles univoques. Une liberté qui ouvre à l'idée d'un **changement possible**, d'un devenir autre. L'éclatement de l'expérience sociale est vue comme le principe même de la modernité. La destruction de l'unité du monde ancien fait que les conflits de valeurs sont devenus internes aux acteurs. Il y a donc un couplage à faire entre la liberté d'options et de prises de décisions et l'accroissement des risques.

Dans un univers de mondes pluriels, la problématique de *la construction sociale de la réalité* permet de penser la socialisation dans une perspective de *changement social* et non plus seulement d'adaptation ou de reproduction d'un *ordre social*; comme dans le modèle fonctionnaliste. La socialisation n'est jamais terminée. Suivant notre réflexion sur l'identité dans cette perspective constructiviste, il y a des *altérations*, des transformations totales de l'identité ou des devenir-autre de l'individu tout au long de la vie. Chacun de nous s'adapte au milieu, en même temps qu'il participe de façon active au changement de ce milieu, ce qui veut dire que nous sommes des constructeurs du monde dans lequel nous sommes.

L'identité se construit dans et par **l'interaction avec l'autre dans un contexte particulier**. Le contexte introduit, dans une dialectique du social et de l'individuel, l'idée de *déterminations sociales*<sup>101</sup>. Dans chaque situation et circonstance de l'interaction, l'individu s'approprie et interprète ces conditions, ce qui suppose le *caractère réflexif* de l'action humaine.

Il y a toujours une négociation et une *distance subjective* par rapport aux rôles assignés et aux identités prédéfinies. Les individus se construisent des *identités pour soi*<sup>102</sup> qui ne sont pas le produit direct d'un *étiquetage* ou d'une catégorisation du fait qu'il y a une négociation entre l'identité pour soi et l'identité pour les autres. Cette négociation est le résultat d'une distance critique, d'une **réflexivité** qui définit l'autonomie des acteurs et qui fait que *l'identité sociale est plus un travail qu'un être*.<sup>103</sup>

Avec l'éclatement de l'unité sociale, l'identité n'est plus conçue comme *le produit d'un ordre social établi*, mais comme quelque chose qui se construit et se reconstruit tout au long de

---

101 Terrail (J.P.), "Construction et détermination du social", *Société française*, n° 47, 1993.

102 Goffman (E.), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1989. Première édition: New Jersey, 1963.



la vie. Quand il n'y a plus de conformité à un modèle prescrit, l'identité est plus un *problème* qu'un être. Chaque personne doit reconstruire le sens et la cohérence de son expérience, en même temps que les différentes sphères de l'activité et de la vie acquièrent une autonomie croissante qui produit une pluralité de formes d'identification. Dans cette même logique, la société dévient problème et sujet pour elle-même.

Dans le champ de la vie familiale et des relations personnelles, les avancées de la technologie de la reproduction ont fait surgir de nouvelles formes de parenté, de vie sexuelle, qui touchent directement la vie des familles et la notion même de famille. La pluralité des modes de vie est une réalité. Les individus explorent activement le nouveau champ de possibles dans la construction des formes nouvelles de relation, de vie familiale quand il n'y a plus un modèle traditionnel, stable et généralisable. L'absence d'une tradition solide élargit les formes d'engagement et d'appropriation de la vie familiale, du rapport au travail, et facilite l'émergence de nouvelles formes de religiosité.

L'idéal moderne de l'*authenticité* renvoie l'individu à sa propre intériorité; à son originalité en tant qu'objectifs de sa propre réalisation. Ils sous-tendent les différentes expressions que prend le libéralisme, fondé sur *la valeur de l'autonomie du sujet*. Une autonomie qui se traduit par la liberté du choix dans la prise de décisions, opposée aux anciennes formes de dépendance d'une tradition ou au contrôle social exercé par les institutions. L'individu autonome est celui qui est libéré des attaches et des formes de dépendance, celui qui cherche son bonheur et sa propre réalisation<sup>104</sup>.

La reconnaissance de l'autonomie et de la dignité de l'individu va de pair avec le fractionnement de la société moderne et la perte d'un lien d'identité. Dans un pluralisme qui convertit l'absence de liens sociaux en une liberté du choix; si l'individu peut en effet choisir, il est dépossédé des motivations qui pourraient justifier un tel choix, le rattacher à quelque chose.

---

103 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 16.

104 Díez (N.) et Inglehart (R.) (eds), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*, Madrid, Fundesco, 1994. Cité dans Castiñeira (À.) (dir.), *Comunitat i nació*, Barcelone, Centre d'Estudis de Temes Contemporanis-Proa, 1995, p. 16.

Ce pluralisme élargit donc l'univers des possibles, mais en même temps relativise toutes les normes de notre conscience et fait que toute décision est réversible, provisoire, ou gratuite<sup>105</sup>.

Le problème, en face de la diversité des options, devient alors celui de la cohérence du sujet, de *la réflexivité du je* dans chaque situation. C'est parce que la société n'est pas Une<sup>106</sup> que les individus doivent opposer l'unité d'un Je à la pluralité des options et des logiques de son action. Le *travail réflexif* est d'autant plus important quand les individus se trouvent sans modèles, dans des situations qui ne sont ni codées ni prévisibles. C'est là où il n'y a pas de réponses toutes faites qu'apparaît l'initiative du sujet et la question flagrante de la responsabilité. Toute délibération collective fait apparaître une diversité de critères, de principes et d'opinions. Chacun est alors tenu d'argumenter, de s'expliquer, de justifier ses critères, de donner un fondement aux choix qu'il opère, aux décisions qu'il prend. Plus la diversité des logiques et des critères est vaste, plus la réflexivité est nécessaire et approfondie.

*La responsabilité* se définit et se décide dans l'absence de règles préétablies: c'est la capacité de répondre à un surcroît d'interrogation. La *réflexivité* du je est le travail de l'individu sur lui-même qu'exige tout imprévu; elle est animée par un souci de non-contradiction et de cohérence personnelle qui donnerait une unité de sens à son engagement. L'*authenticité* est alors un élément fondamental dans la construction des identités modernes, qui invitent chaque individu à devenir *un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde*<sup>107</sup>.

Cette capacité à agir intentionnellement, selon des raisons mûrement réfléchies, est ce qui fait qu'un sujet peut être responsable de sa propre action, artisan d'initiatives pouvant s'inscrire dans le cours des choses et du monde. C'est en ce sens que le philosophe Paul Ricœur parle du *souhait d'une vie accomplie*, qui passe par ce qu'il appelle l'*estime de soi*, dont il fait l'origine de la constitution éthique de la personne: *l'estime de soi, ainsi conçue, n'est pas une forme raffinée d'égoïsme ou de solipsisme. Le terme soi est là pour mettre en garde contre*

---

105 Castiñeira (À.), *op. cit.*, p. 21.

106 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 254.

107 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 105.

*la réduction à un moi centré sur lui-même. En un sens, le soi auquel va l'estime –dans l'expression estime de soi–est le terme réfléchi de toutes les personnes grammaticales.*

C'est par l'*estime de soi* que l'on s'ouvre à la *sollicitude*, au mouvement du soi vers l'autre. C'est ici qu'entre en jeu la question éthique, celle de la **réciprocité** qui institue l'autre comme mon semblable et moi-même comme le semblable de l'autre.<sup>108</sup>

### 3.2. Culture psychologique et vide de l'auto-référence

La valeur de l'individualisme prend force dans son sens *positif et négatif*<sup>109</sup>. Positif, parce qu'il ouvre à la dignité de chaque personne humaine, au respect du pluralisme, à la diversité et aux choix des individus pour construire leur propre avenir dans un champ ouvert de libertés. Négatif, parce qu'il se caractérise par des manques: c'est la désagrégation de l'encadrement collectif qui s'exprime par l'absence de la collectivité, de la solidarité primaire, et qui livre l'individu à lui-même, au manque d'attaches, de supports. Il s'agit d'un rapport de soi à soi-même qui nie la dimension sociale de l'expérience humaine et entraîne différentes formes de désagrégation, faisant de notre société une société d'individus.

Barel affirme que dans la société du vide *l'individu devient à lui-même sa propre société*. C'est dire qu'il y a un rapport entre la crise de la production du sens social et les pratiques d'autonomisation des individus et des groupes. Il nous parle d'une recrudescence de l'individualisme lié à un phénomène d'*enfermement sur soi* de la société: l'expression d'une *autonomie du social* et d'une *autonomie dans le social* devient une *fermeture sur soi* de certaines *fractions du corps social*.<sup>110</sup>

Quelques images d'aujourd'hui sont révélatrices de cette relation de soi à soi-même: la prolifération des solariums, symptomatique d'un rapport au corps, au centre d'une ville comme Barcelone; le succès des nouveaux sports individuels; le culte du risque qui pousse aux limites

---

108 Ricoeur (P.), "Approches de la personne", dans *Lectures II. La contrée des philosophes*, Paris, Ed. du Seuil, 1992, p. 205.

109 Castel (R.), *op. cit.*, p. 462-474.

les plus jeunes; la recherche de gratifications immédiates à travers la consommation; les nouvelles technologies psychologiques... On peut en effet établir un rapport entre le désinvestissement social et politique et le surinvestissement du psychologique, le déploiement d'une *culture psychologique*<sup>111</sup>. Le rapport au corps et la montée de la *thérapie pour les normaux*, attestée par le développement des centres de conseil conjugal, de thérapie sexuelle ou de thérapie familiale, des groupes de rencontre et des groupes d'aide relèvent d'une *inflation du psychologique* dans notre société et remplacent d'autres formes de relation qui existaient auparavant dans la vie des gens.

La recherche d'une *authenticité*, quand elle prend la voie de la seule *auto-référence*, peut tomber dans le vide. En effet, le narcissisme a été considéré comme le résultat de l'individualisme porté à l'extrême. Il est décrit comme l'un des maux majeurs qui nous menacent, en tant qu'il menace l'existence même de la société et la démocratie: *l'individualisme ne promeut pas l'individu, il le menace car la référence à soi dévient vide*<sup>112</sup>.

Certaines pratiques nouvelles, au sein d'une culture psychologique de plus en plus accusée, risquent de conduire notre société en crise d'identité vers une fermeture dans la subjectivité et l'intimité:

*L'intérêt de plus en plus prépondérant pour les problèmes de la personnalité, la recherche d'une authenticité qui exige qu'un individu soit identique et comme transparent à travers tous ses actes, ont rabattu tous les intérêts sur la sphère du moi(....) Les exigences de cette "personnalité narcissique de notre temps" sont au principe d'une recomposition fondamentale des rapports que l'individu entretient avec son corps, les autres, la société. Ici aussi règne le moi, un moi à la fois pléthorique et insatisfait, velléitaire et exigeant. Une telle immersion dans la subjectivité est tyrannique. (...).*<sup>113</sup>

Dans une autre perspective, moins critique quant à la décomposition du social mais intéressante, le développement de la *culture psychologique* exprime aussi la volonté de l'individu de s'approprier des nouvelles formes de vie. Quand il n'y a pas de modèles, pas de

---

110 Barel (Y.), *op. cit.*, p. 20-21.

111 Castel (R.), *La gestion des risques*, Paris, Éditions de minuit, 1981.

112 Lasch (C.), *Le Culte de Narcisse*, Paris, Lafont, 1980.

formes d'autorité préétablies, la thérapie vient pallier chez certains l'absence de liens, de tradition, d'engagement plus profond. En ce sens, certains auteurs<sup>114</sup> voient dans les nouvelles thérapies une forme possible de recherche d'identité, l'expression d'une réflexivité du je en quête de cohérence personnelle, étant donné l'éclatement des principes.

Le succès et la place que prennent dans notre société les technologies psychologiques et relationnelles sont, d'un côté, l'expression d'un désinvestissement collectif, mais, de l'autre, elles peuvent être également interprétées comme de nouvelles formes de *sociabilité programmée* qui jouent le rôle de *substitut d'un social en crise*<sup>115</sup>.

### **3.3. Destruction de l'expérience sociale: l'émergence des inutiles au monde**

Le paradoxe est que, alors même que notre société valorise la dignité et l'autonomie des individus et une conception de la vie comme projet à construire, la *vulnérabilité* rend tout projet difficile, voire impossible pour certains, notamment ceux qui sont projetés dans une forme d'*autonomie sans supports*, ceux qui sont rejetés dans les marges de la vie sociale, les victimes de la crise des formes de solidarité qui donneraient une cohésion à l'ensemble social.

Ce qui était perçu hier comme une forme de sujétion à un ordre social qui menaçait l'autonomie du sujet, la liberté de ses choix et de ses décisions, est aujourd'hui, en raison de l'absence de liens sociaux, ce qui se dérobe, et c'est la possibilité même de choisir, de prendre en main sa vie, qui est remise en cause. Une autre forme d'individualisme se manifeste de façon plus cruelle et plus douloureuse et ce n'est pas le *souci de soi* qui s'exprime dans la *culture du narcissisme* ou le *culte de la performance*.

Dans la société que nous avons connue, la collectivité conférait une identité sociale, aujourd'hui éclatée en raison du manque d'attaches au travail, à la tradition de la famille, aux

---

113 Castel (R.), *op. cit.*, p. 192.

114 Giddens (A.), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelone, Península, 1995

115 Castel (R.), *op. cit.*, p. 197.

réseaux des solidarités de voisinage, aux droits d'une protection assurée. L'expérience des Rmistes ou des jeunes nés dans des *quartiers d'exil* montrent les limites auxquelles ils sont confrontés, comme tous ceux qui sont exposés à l'incertitude du lendemain, à la précarité et la vulnérabilité croissante. Quand le tissu social s'effiloche et que les solidarités s'évanouissent, c'est de *lui-même* que l'individu cherche à obtenir ce qu'il attendait jusque-là du *collectif ou social*. Ce nouvel individualisme, que le sociologue Castel appelle *individualisme négatif*, menace la société de fragmentation ou de bipolarisation entre ceux qui peuvent encore associer l'individualisme à l'indépendance et à la liberté et ceux qui sont surexposés *aux risques et aux difficultés d'exister en tant qu'individu*, c'est-à-dire de choisir, décider et devenir les acteurs de leur propre vie.

Mais la nouvelle question sociale –suivant l'énoncé de R. Castel– est celle de l'*invalidation sociale* plutôt que celle de l'exclusion. Elle se traduit par l'émergence de nouvelles catégories de populations qui sont des *inutiles au monde*, celles qui sont privées de leur raison d'être et renvoyées à elles-mêmes par l'absence de liens et de formes de protection.

Parler de la question sociale c'est donc parler des *risques*. Nous pouvons penser aux risques de *désaffiliation* que courent certaines populations. Un risque qui se traduit par une menace de *fracture sociale* irréparable. La notion de risque est aussi liée à l'inquiétude quant au maintien de l'ordre social, un ordre menacé par la seule existence des populations qui restent dans les marges de la vie sociale et économique, des populations qui n'arrivent pas à s'insérer, celles qui ne sont pas bénéficiaires du droit social commun, et qui posent des problèmes concrets de plus en plus nombreux. C'est le cas des jeunes, de plus en plus jeunes, qui "posent problème" à la société parce qu'ils deviennent incontrôlables dans un monde qui ne sait pas, ou ne s'en donne pas les moyens, redéfinir leur intégration. Aujourd'hui, ce sont les jeunes qui se trouvent dans la *galère*, conduits à des formes de violence sporadique ou à une vie qui se passe de stage en stage et de petit boulot en petit boulot. Ils sont confinés dans l'incertitude du lendemain, obligés à vivre *au jour la journée*. □ L'image du jeune toxicomane est symptomatique de l'affaiblissement ou de la perte des régulations collectives susceptibles de conférer à l'individu une identité sociale, à savoir une place, un statut et une reconnaissance:

*Il est complètement individualisé et surexposé au manque d'attachements et de supports par rapport au travail, à la transmission familiale, à la possibilité de construire un avenir... Son corps est son seul lien et il le travaille, le fait jouir et le détruit dans une explosion d'individualisme absolu.*<sup>116</sup>

La toxicomanie est la disparition de l'individu, *le trou noir* de la Galère: *le toxico est celui qui n'a plus d'amis, qui ne peut plus être amoureux, celui à qui sa vie échappe*<sup>117</sup>. Dubet et Castel sont d'accord pour signaler la problématique, considérée comme théorique et pratique, des individus qui ne sont pas des acteurs parce qu'ils ne participent pas de la vie sociale: *s'ils ne sont plus proprement des acteurs, parce qu'ils ne font rien de socialement utile, comment pourraient-ils exister socialement? Au sens où évidemment exister socialement voudrait dire tenir effectivement une place dans la société. Car en même temps ils sont bien présents –et c'est tout le problème car ils sont en surnombre.*<sup>118</sup>

De l'analyse qui précède, l'on peut dégager une idée principale: il est impossible de penser la dignité humaine individuelle sans faire appel à la dimension sociale de l'existence. Sans une perspective de collectivité, les droits des individus ne peuvent pas être préservés. L'autonomie de l'individu ne peut pas être pensée pour un individu séparé de la communauté, sans aucune forme de lien, fermé sur lui-même, avec des soucis personnels mais sans aucun intérêt envers la vie collective, envers ce qui va au-delà de lui-même. Ces constats rejoignent une vision de l'identité comme quelque chose de *dialogique*<sup>119</sup> qui se prolonge tout au long de la vie. Nous avons besoin des autres, de leur *reconnaissance*, notre identité dépend fortement de nos relations avec d'autres personnes. Aujourd'hui, la domination se manifeste moins par la violence, le contrôle ou l'oppression que par la *destruction de l'expérience sociale*, par la difficulté d'y devenir sujet. C'est l'absence de reconnaissance et de dialogue qui est devenu le vrai problème des collectifs, tels que les jeunes ou les chômeurs, qui n'ont pas leur place dans la société et qui ont du mal à se confronter à un adversaire contre lequel ils pourraient se

---

116 Duet (F.), *La galère: jeunes en survie*, Paris, Ed. Fayard, 1987

117 Dubet (F.), *op. cit.*, p. 193.

118 Castel (R.), *op. cit.*, p. 21.

119 Taylor (Ch.), "Multiculturalisme: la política del reconeixement", dans Castiñeira (À.) (dir.), *Comunitat i nació.*, p. 202.

construire. L'identité des jeunes se construit moyennant un sentiment d'exclusion du marché de l'emploi et une intériorisation de l'échec scolaire.

Le problème rencontré par les jeunes aujourd'hui est l'impossibilité de se construire réellement une identité, une *subjectivité* propre, la subjectivité étant comprise comme la capacité à garder une *distance* par rapport au rôle social qui leur est imposé<sup>120</sup>. Les jeunes de la galère n'ont pas de référence idéologique ou culturelle pour transformer leur situation. *La rage* est née de cette incapacité à transformer le sentiment d'être dominé en conflit et elle est la source d'une violence sans objet qui aurait plutôt des effets autodestructeurs. Inversement, les jeunes qui vont sortir de la galère auront une identité qui ne sera pas le produit d'une attribution de la part des institutions et des agents qui sont en interaction avec eux. Ils vont construire une identité autre que celle qui leur est assignée, la construire précisément au travers de la lutte contre ce qui leur est imposé, contre le regard que les autres ont porté sur eux. Les jeunes vont se percevoir eux mêmes comme les auteurs de leur propre vie, vont cesser de se sentir ballottés d'une logique à l'autre par autrui sans avoir la capacité de choisir une direction à leur vie, de lui donner un sens.

Ce qui manque aux jeunes n'est pas *la communication ou interaction* avec d'autres au sein du quartier mais l'existence de *projets* à travers lesquels les interactions prendraient un *sens*. Cette difficulté à trouver du sens est celle-là même dont souffrent éducateurs et travailleurs sociaux en général lorsqu'ils ont conscience que les activités qu'ils engagent n'ont pas pour but l'intégration mais plutôt un accompagnement dans le désarroi et une *installation dans le provisoire* comme régime d'existence. Installation qui fait des jeunes d'éternels candidats à l'insertion et du provisoire un état et non plus une étape.

La croissance de l'individualisme dans son expression négative est le fruit d'une absence de liens solidaires entre ceux qui ont une place assurée au centre de la vie sociale et

---

120 Dans son analyse, Dubet rejoint ici, lorsqu'il parle de "la galère", les idées développées par Goffman au sujet de la façon dont les malades échappent au rôle qui leur est imposé dans un internat: Goffman (E.), *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1970. Première édition: Londres, 1961.



*ceux qui portent leur individualité comme une croix parce qu'elle signifie manque d'attaches et absence de protections*<sup>121</sup>.

L'absence ou la négation de la reconnaissance est au coeur du problème de l'*invalidation*. Un problème de justice qui dépasse le problème économique de la distribution des biens matériels: il s'agit aussi de la distribution des droits, des devoirs, des responsabilités, des charges et des avantages. C'est le problème de l'*inégalité* qui met la question éthique au coeur de la vie sociale.

---

121 Castel (R.), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, op. cit., p. 474.

## 4. LA NÉCESSAIRE TRANSCENDANCE: UN AU-DELÀ DE SOI-MÊME

### 4.1. Le paradoxe de l'altérité dans l'identité

La *culture de l'authenticité* est celle qui demande à chacun d'être lui-même mais elle n'est pas forcément déliée de la question éthique qui est celle de l'*altérité*. Il s'agit de dépasser l'idée d'un individu auto-réflexif qui ne serait qu'auto-référencié parce que livré à lui-même. Nous avons signalé comment le néoindividualisme porté à l'extrême aboutirait à l'atomisation de la société et menacerait l'expérience sociale et donc, en définitive, l'individu en tant que sujet libre et autonome.

Nous avons parlé de la recherche du je, d'une culture hédoniste qui, parce que le désir de réalisation est centré sur la seule satisfaction personnelle, produit des formes de destruction. Qu'est-ce qui peut, dans ces circonstances, nous encourager à penser de nouvelles formes de solidarité? Comment penser notre société démocratique, plurielle, individualiste et technico-scientifique sans nostalgie, sans tomber dans le pessimisme?<sup>122</sup> Une réponse est possible: la sortie de soi-même vers la reconnaissance de l'autre comme une valeur commune. Le passage de la reconnaissance au dialogue, c'est-à-dire le passage du *je* au *nous* et au *tous* comme une ouverture sur l'altérité. Cette façon d'entendre la réalisation personnelle ouvre un horizon du sens qui transcende l'auto-référence. Il s'agit de penser l'avenir comme possibilité et résultat de la nécessaire transcendance dont nous allons parler, reprenant la pensée d'Yves Barel. Une fois signalé le lien entre *le problème du sens* et celui de *l'absence d'une transcendance*, il faut aller plus loin. Jusqu'ici il s'agissait d'un constat: il n'y a plus de principe intégrateur pour la société en dehors d'elle-même. Mais l'immanence est un point de départ et les réponses sont à construire à partir de là. L'individu *est immanent, donné dans ses émotions, ses sentiments, son indignation, sa souffrance, sa distance et son engagement.*<sup>123</sup>

---

122 Question formulée par le théologien J.M. Rovira Belloso dans *Societat i Regne de Déu*, Barcelone, Ed. Cruïlla, 1991, p. 35.

123 Dubet, *op. cit.*, p. 255.

L'émergence de l'*autonomie* comme valeur, liée, nous l'avons signalé, à la croissance de l'individualisme, doit être considérée comme un acquis: il faut continuer à la revendiquer en tant que manière de voir le monde, de comprendre la vie et les relations sociales. Il ne s'agit pas de revenir en arrière et de se contenter de réponses extérieures à la vie des sujets ou de modèles préétablis. En cette période de crise de sens, de nouvelles formes de domination sont pratiquées par ceux qui voudraient imposer des visions univoques. Comment peut-on en sortir sans tomber, d'un côté dans l'autoritarisme, de l'autre dans l'absence d'unité et l'éclatement de la société?

Dans cette conception, qui prend au sérieux la pluralité des expériences, des histoires, des points de vue, le travail politique au sens large et noble du terme, ainsi que la *réflexivité* comme travail d'*unification du sens* de la part du sujet, acquièrent un rôle central. Il s'agit ici de faire un pas en avant et de dépasser le simple constat autour duquel est construit un diagnostic. Je pense, suivant en cela les raisonnements de Barel, que la crise de la *transcendance* dans notre société, est à l'origine de toutes les transformations que nous vivons, qui sont différentes formes d'expression de ce phénomène global. Prendre au sérieux la question de la production du sens conduit à parler de *la nécessaire transcendance* dans la vie des hommes et des femmes de tout temps.

Tout d'abord, qu'entendons-nous par "transcendance"? Elle est ce qui ouvre à un au-delà de moi-même comme fondement de ma propre vie. Un au-delà qui est une référence extérieure mais qui n'est pas dissociable du moi car je me construis dans et par le rapport à l'autre. C'est toute la question du *paradoxe de la présence de l'altérité dans l'identité*<sup>124</sup>, selon Barel, ou du rapport entre la *reconnaissance et l'identité*, dans la terminologie de Taylor. C'est aussi ce qu'exprime Ricœur par cette expression: *il n'y a de l'autre que s'il y a du même et vice versa*, lorsqu'il aborde la dialectique entre l'identité et la différence, qui est pour lui celle de l'identité et de l'altérité et dont fait partie le mouvement de la *reconnaissance* comme *décentrement dans l'autre*. Une question centrale qui est philosophique, anthropologique, théologique et spirituelle quand elle est traitée en profondeur.

---

124 Barel (Y.), *La société du vide*, op. cit., p. 221.

Le *sens* et la *référence* (l'autre en dehors de soi) sont indissociables car il n'y a pas de sens auto-référenciel possible. Selon le jeu de mots de Barel, *l'auto-référence est une façon de dire le sens qui n'a pas de sens*. Le paradoxe est dans l'impossibilité de choisir entre l'immanence et la transcendance. Les individus, les groupes, la société produisent et reçoivent le sens de l'intérieur mais aussi d'une instance qui leur est extérieure et supérieure<sup>125</sup>. C'est là une modalité du couple extérieur-intérieur, de la fusion-séparation entre l'universel et le spécifique: *il faut que l'universel s'incarne dans le spécifique et le concret pour exister vraiment, et il faut que le spécifique et le concret s'universalisent en quelque façon pour acquérir du sens*.<sup>126</sup>

La transcendance sociale est la capacité, à tous les niveaux de la vie sociale de l'individu, dans la famille, les institutions, la nation, le monde, de réaliser un projet. Capacité qui se traduit par l'exercice de la fonction politique, qui nous permet de transgresser une situation et d'exercer *la liberté des hommes dans une liberté de l'histoire*. Cette liberté ouvre la vie sociale et la vie de chaque homme et de chaque femme aux champs du possible. Dans l'analyse de Barel, l'accent est mis sur l'idée d'un *devenir possible* de la personne humaine et de la vie sociale. Celui-ci ouvre aux changements, idée fondamentale dans le champ de l'éducation. Cette vision d'un homme en constant processus donne un sens à l'action éducative, sens qui s'inscrit dans celui de l'histoire et du sujet. La confiance en l'éducabilité des individus est aujourd'hui revendiquée comme une compétence professionnelle nécessaire aux éducateurs<sup>127</sup>. *Le changement* n'est pas autre chose que le résultat visible d'un invisible potentiel des gens. Nous sommes ce que nous sommes et ce que nous pouvons être, et c'est à partir de là que l'éducation comme ouverture à l'avenir prend son sens. Cela signifie que la tâche éducative s'inscrit dans la question éthique de la reconnaissance des différences et des particularités des êtres pour *laisser chacun être* ce qu'il est vraiment.

---

125 Barel (Y.), "Le paradoxe : dix ans après", dans *Le paradoxe et le système*, PUG, Grenoble, 1989.

126 *Ibid.*, p. 320.

127 Bautier (E.), Bouveau (P.), Charlot (B.), Famery (K.), Hedjerassi (N.), Kohn (R.C.), Rochex (J-Y.), Spielmann (F.), *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Rapport remis dans le cadre de l'action "Université et ville", E.S.C.O.L., Département de Sciences de l'Éducation de l'Université Paris VIII, photocopié.

Derrière la crise, dans notre société, des cadres sociaux traditionnels: la famille, l'école, les partis, le travail, la culture, l'éducation, il y a une crise des racines. La difficulté actuelle des pratiques éducatives, à l'école et en dehors, à faire circuler le sens s'explique par la *rupture des transmissions sociales* et la *disparition de la mémoire collective ou sociale*. La récupération de cette mémoire donnera un sens à notre histoire, qui s'inscrit dans l'histoire de ceux qui nous ont précédé et de ceux qui viendront.

Dans sa profondeur, la *société du vide* nous ramène à la question de l'altérité: il faut sortir de soi en s'ouvrant à *une réalité autre*. Notre société souffre d'une incapacité à produire le *surplus symbolique* nécessaire pour que le social se mette à distance de lui-même. Le vide social est l'incapacité des êtres et des actes à faire sens ensemble, à relier leur sort à celui des autres. La transcendance est ici de l'ordre de l'humain.

Il y a toujours eu de petites et de grandes transcendances. Le terme désigne tout ce qui pousse notre société vers ce qu'elle n'est pas ou pas encore, ce qui donne un sens aux actes au-delà des actes. La transcendance *humanise la personne*, elle la conduit à s'engager dans la construction du présent qui pose les bases d'un avenir.

L'engagement est ici compris comme ce qui nous fait nous risquer, prendre position, prendre parti et reconnaître ceci: *ce qui est plus grand que moi, plus durable que moi, plus digne que moi, me constitue en débiteur insolvable* et fait que l'homme *découvre en créant et crée en découvrant*.<sup>128</sup> Il faut reconnaître et nommer la transcendance qui se révèle dans les comportements de la vie courante des hommes et des femmes d'aujourd'hui. Elle est présente dans les luttes concrètes qui s'engagent en faveur de la valeur de la vie, du respect de la nature, du respect mutuel...et qui traduisent l'émergence de nouvelles formes d'engagement: l'écologisme en général, les luttes des ONG pour la paix et la justice. Elle se manifeste également dans les nouvelles formes de spiritualité du quotidien comme attitude de vie. Ces expériences plurielles sont le signe d'un nouvel universalisme construit pas à pas, et toujours provisoire.

---

128 Je reprends ici l'idée d'engagement envisagée comme attitude-personne dans: Ricoeur (P.) "Meurt le personnalisme, revient la personne", dans Ricoeur (P.), *op. cit.*, p. 200.

## 4.2. L'ouverture au devenir possible

Le vide décrit par Barel n'est pas seulement un problème d'absence ou de destruction du tissu social. Il y a assurément une part de vérité dans les analyses qui voit une manifestation du vide dans les différentes expressions de l'individualisme, le déracinement et l'anonymat des foules dans les grandes villes, ou encore la solitude à l'intérieur de la vie familiale, la disparition des perspectives, le chômage, l'absence de liens sociaux... Mais le vide n'est pas pour Barel une question d'inexistence ou d'absence:

*La question du vide social n'est pas de savoir si, dans un espace quelconque, il y a quelque chose ou il se passe quelque chose, ou bien si au contraire il n'y a rien et ne se passe rien. Il y a toujours quelque chose, et il se passe toujours quelque chose. La question porte sur le sens de ce quelque chose et le vide social, s'il existe, est une absence de sens des choses, non des choses elles-mêmes. C'est pour quoi il est dommage que la discussion se passe trop souvent comme s'il s'agissait de savoir s'il n'y a rien ou quelque chose. Il se produit de ce fait une véritable invisibilisation du vide social<sup>129</sup>*

Le vide est l'incapacité à faire du sens ensemble, c'est-à-dire la difficulté à faire de l'universel avec du spécifique et du spécifique avec de l'universel<sup>130</sup>. Le problème de la production sociale du sens est lié à la crise des racines et de la transcendance dans notre société. L'éclipse de la transcendance est la difficulté à se reproduire et à produire du nouveau.

Ce qui est nouveau par rapport à d'autres analyses dans la description du vide social de Barel, c'est l'idée d'une intemporalité et d'une universalité du vide social. Il ne nie pas l'existence d'une série de circonstances et de causes contextuelles et historiques qui font du vide social un sujet spécifique de notre époque, mais sa compréhension du vide comme un processus d'invisibilisation le situe au-delà de la spécificité contemporaine et le met en perspective.

Il y a vide social quand il y a arrêt de la reproduction et de la production d'un sens qui va au-delà de nous mêmes: *quand il y a un couplage du problème et de sa solution dans lequel le*

---

129 Barel (Y.), *La marginalité sociale*, Paris, P.U.F, coll. "La politique éclatée", 1982, p. 159.

130 *Ibid.*, p. 167.

*problème lui-même devient la solution du problème, dans une fuite en avant et une récursivité dont on ne peut apercevoir une fin possible.*

Le vide est dans le non-sens de ce qui n'est pas moi, en même temps qu'il n'y a pas de sens dans la seule auto-référence. L'auto-référence, de par son incapacité à se transcender, devient, pour Barel, *arbitraire ou folle*. Et c'est ce qu'il dénonce dans la fusion de l'économie et du politique: *l'arbitraire et la folie auxquels nous nous exposons quand il n'y a plus d'instance suprême*. Cette auto-référence portée à l'extrême est l'autodestruction. Comme nous l'avons vu chez le jeune toxicomane en proie à un individualisme radical. C'est le *trou noir* de la toxicomanie, décrit comme le final d'un parcours où la galère a défait le sujet, qui n'a pas résisté à la destruction de son expérience sociale.

Barel a résumé cette réalité du vide par l'image d'une société étrangère à elle-même, de la même façon qu'il conçoit le marginal comme celui qui est différent, étranger à ceux qui représentent la normalité. Le vide social est alors une expression de la marginalité de l'ensemble de la société. Une marginalité invisibilisée par celle qui est officielle, la plus visible, et qui sert à cacher la difficulté de la majorité, de l'ensemble de la société, à travailler sur elle-même, à créer des projets, des utopies, de nouvelles formes de solidarité:

*L'éclipse de la transcendance est, dans son essence, l'effet d'un blocage du politique, c'est-à-dire du sentiment assez répandu qu'on ne voit pas quel remède apporter aux problèmes qui se posent, du sentiment d'impuissance qui fait qu'on voit bien que les choses ne peuvent pas continuer ainsi mais qu'on ne voit pas comment elles pourraient changer.*

C'est par ces raisonnements que Barel affirme la nécessité de penser aux utopies, autrement dit d'avoir un projet qui donnerait un sens, une direction à notre vie individuelle et collective et qui nous permettrait de dire qu'avec la remise en cause mondiale du paradigme du travail: *loin de se terminer, l'histoire est en train de prendre un sacré nouveau départ*<sup>131</sup>.

La question de la production du sens, si nécessaire à la vie des hommes et des femmes pour s'engager au niveau politique, professionnel ou familial, ou bien dans des études... est donc liée à celle de l'utopie. Si nous nous sommes impuissants à donner une réponse aux

---

131 Barel (Y.), "L'intégration, le sens et le lien social", dans Fabre (C.), Autès (M.) et Eloy (J.) (dirs.), *Agir sur le lien social en Europe. Actes du colloque national de Grenoble, Grenoble*, Éd. APASSE, 1990. p. 50.

problèmes qui se posent, comment continuer à penser l'avenir? comment ne pas retomber dans des réponses anciennes? La solution n'est pas simple. La volonté de création de sens et de valeurs nouvelles se heurte aux grandes menaces, vécues avec horreur, de catastrophe universelle—guerre nucléaire ou fléaux naturels.

Les risques sont majeurs et la volonté de maîtriser le futur, de planifier, de coloniser l'avenir s'affirme avec force. L'insécurité accroît le désir de sécurité et la prédiction des risques. Mais une réflexion s'impose: **avec les risques l'horizon s'efface**. Parce que les risques annoncent ce que l'on ne doit pas faire mais non ce que l'on doit faire. Avec les risques, ce qui domine c'est la nécessité d'éviter, de prévenir: *celui qui pense le monde comme risque se trouve, en dernière instance, incapables d'action*<sup>132</sup>. Les avancées dans la prédiction et la volonté de contrôle produisent ainsi un effet contraire. Les risques évoluent, ne sont pas statiques, et il faut donc beaucoup investir dans la prévision et l'évaluation des risques, en révision permanente. Nous pouvons parler d'une certaine probabilité, mais le risque est aléatoire, le calcul est lié à la chance, ce qui veut dire qu'il s'agit plus d'une question de fatalisme que de décisions prises et de responsabilité, car *la fatalité c'est personne, la responsabilité c'est quelqu'un*.<sup>133</sup>

La moralité et la prise de décisions sont remplacées par la volonté de contrôler à travers la pluralité des savoirs spécialisés. Nous sommes entrés, avec la crise des idéologies, dans une nouvelle expression idéologique: c'est le règne de **la raison technique et instrumentale**. Les désenchantés des utopies et de la révolution d'hier sont aujourd'hui les promoteurs de l'efficacité, ce qui donne un rôle majeur aux experts, au détriment des politiques et des idéologues.

Quand on n'arrive pas à fabriquer du sens, la porte est ouverte à des réponses dangereuses, qui contiennent en germe un retour à la barbarie<sup>134</sup>: *c'est la poussée des intégrismes politiques et religieux, des nationalistes agressifs, des xénophobes, des racistes. C'est là une vieille histoire, quand on ne parvient pas à fabriquer des transcendances de bonne*

---

132 Beck (U.), "Teoria de la sociedad del riesgo", dans Beriain (J.) (comp), *op. cit.*, p. 214.

133 Ricoeur (P.), "Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique", *Esprit*, n° 206, novembre 1994, p. 41.



qualité, on se rabat sur les produits de remplacement. Hitler prend la place de Weimar, et Salazar pousse sur le terrain où, auparavant, la Sainte Vierge a daigné réapparaître aux yeux de Portugais médusés.

Ces constats nous engagent nécessairement – pour ne pas tomber dans des idées apocalyptiques – à entrer sur le terrain de la réflexion utopique. Nous ne pouvons, par le seul diagnostic, continuer à défendre l'idée d'une utopie qui serait réalisable: il s'agirait alors d'une idéologie. Or, c'est la crise des idéologies qui a désagrégé l'unité sociale, ce qui se traduit par la disparition de l'identité collective, c'est-à-dire de la dimension sociale de notre identité. Une perte également liée à la perte du sens de l'histoire, de l'avenir, à l'absence d'un grand intégrateur et des formes de solidarité. Certains penseront qu'il y a de nouveaux intégrateurs dans la communication ou les loisirs, capables de prendre le relais du travail: c'est la chasse du grand intégrateur. Du point de vue de l'idéologie, le pluralisme bat en brèche la vision univoque du monde: il y a coexistence entre différentes façons de comprendre la vie, son sens, les valeurs.

S'il y a une *autre façon de penser l'utopie*<sup>135</sup>, elle ne relève pas du débat idéologique sur la réalisation possible de certains rêves. Il ne faut pas abandonner la pensée utopique au profit de qui est plutôt une réalisation historique concrète. On oublierait alors le *non-lieu transcendant* pour lui préférer une image enfermée, un modèle à reproduire, un temps présent ou futur immanent dans l'histoire.

Pour *penser autrement l'utopie*, il faut penser, non plus à une prétendue réalisation, à une évidence, mais à une ouverture à d'autres possibilités. C'est par ce qui n'est pas encore, ou ce que nous ne voyons pas encore, que nous pouvons penser et espérer la possibilité de ce qui pourrait être, d'un devenir-autre. Et c'est le choix d'un des possibles à prendre en compte qui fait *émerger le sens*, car un univers où tout est possible n'a pas de sens.<sup>136</sup> Cette attitude libre et créatrice est celle qui m'ouvre à la rencontre d'un au-delà, de l'autre, de celui qui me transcende. Si l'idéologie a un caractère intégrateur essentiel à la création d'un groupe, la

---

134 *Ibid.*, p. 53.

135 Castiñeira (À.), *Àmbits de la postmodernitat*, op. cit., p. 135.

fonction primordiale de l'utopie –au risque d'un repli sur soi d'un groupe historique– est celle de renvoyer *hors du réel dans un ailleurs qui est aussi un nulle part*.<sup>137</sup> L'idéologie préserve l'identité du groupe, la renforce, et en ce sens participe à la conservation du groupe. L'utopie, en revanche, *met en question* parce qu'elle est l'expression de toutes les potentialités d'un groupe, elle désigne des alternatives, un ailleurs, un *autrement qu'être*. Il y a aussi une dimension paradoxale dans la pensée de Ricoeur sur l'utopie, car il affirme que dans la logique de l'action *le réalisable et le souhaitable ne coïncident pas*, ce qui ne l'empêche pas de penser la *dimension positive* de l'utopie comme *invention d'un non-lieu qui ouvre le champ des possibles*. L'utopie devient une ouverture au champ du possible, inséparable d'une *logique de l'action* et de la *réflexion sur l'action*.

Cette réflexion sur l'agir humain manifeste, à l'âge des techniques modernes où les relations de l'homme et la nature ont profondément changé, *une relation sensiblement différente à l'esprit utopique*<sup>138</sup>. La nature est devenue vulnérable, elle se trouve menacée, c'est l'avenir même de l'humanité qui, par l'évolution des sciences et des techniques, est menacé, ce qui fait que : *l'utopie doit être déclinée au présent pour mieux protéger la fragilité de l'avenir, l'utopie n'est plus le principe espérance mais un principe responsabilité qui responsabilise d'autant plus le présent qu'il pèse sur l'avenir*.<sup>139</sup> Et c'est dans ce nouveau contexte que l'agir et le politique doivent être valorisés et mis en avant. Il y a donc un déplacement du principe utopie vers le principe responsabilité, qui se déploie dans le temps et l'espace, qui est la possibilité d'un avenir qui se construit aujourd'hui.

---

136 Barel (Y.), "Pour quoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien?", dans *Système et Paradoxe. Autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris, Ed. du Seuil, 1993.

137 J'ai suivi les réflexions sur la philosophie de Ricoeur au sujet de l'idéologie et de l'utopie de Mongin (O.), *Paul Ricoeur par Olivier Mongin*, Paris, Ed. du Seuil, Coll. "Les contemporains", p. 114-121. Cf. Ricoeur (P.), *Dutexte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Ed. du Seuil, 1986, p. 388.

138 *Ibid.*, p. 121.

139 *Ibid.*, p. 123.



**CHAPITRE II**

**LA PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE  
ET L'ANALYSE DU PARCOURS**



## 1. LA PERTE D'UNE VISION UNIQUE

### 1.1. La remise en cause d'une scientificité classique

Le domaine des Sciences Humaines et Sociales n'est pas indépendant de la perte d'une vision globale qui accompagne les transformations sociétales. Nous avons constaté comment, du fait de l'absence d'un sens intégrateur et de la crise d'un discours général et unificateur, les idéologies sont au centre de l'interrogation. Nous allons voir à présent comment, dans les Sciences Sociales et dans le cas particulier de cette recherche, nous pouvons faire aussi le constat d'un monde qui bouge, ouvert aux contradictions et à la remise en cause des fondements et des méthodes d'une scientificité classique. *La science* elle-même, prise au sens de savoir dernier et auto-fondateur, est entrée en crise. Sans un fondement absolu, nous voyons comment sont mises en interrogation les prétendues visions du monde globalisantes et les théories qui donnent lieu à une vision globale du sens:

*La vision d'un monde complexe ne peut, comme telle, se substituer à une autre vision scientifique du monde; c'est la notion même de vision du monde, de point de vue à partir duquel un discours général et unificateur peut être tenu qui, d'une manière ou d'une autre, doit se retrouver au centre de l'interrogation*<sup>140</sup>.

Les transformations qui se succèdent dans le champ des savoirs scientifiques, sont au centre de la démarche que j'ai engagée. Dans cette recherche, j'ai déplacé mon regard, il y a un changement de perspective par rapport à la compréhension du travail scientifique et de la théorie. J'ai vécu en moi-même la démolition d'une conception naïve et spéculaire de la connaissance objective en Sciences Sociales. Cette posture épistémologique part du postulat d'un réel objectif qui est à appréhender et à reproduire par le chercheur. Cette compréhension du

---

<sup>140</sup> Cf. à ce sujet: Stengers (I.) "Complexité, effet de mode ou problème?", dans Stengers (I.) (dir.), *D'une Science à une autre: des concepts nomades*, Paris, Ed. du Seuil, 1987.

savoir et de la démarche scientifique est héritière du modèle des sciences exactes du XIX<sup>e</sup> siècle. Selon ce modèle, le chercheur a une place extérieure de laquelle il étudie ce qui est là-bas, en dehors de sa personne. La subjectivité de celui qui mène la recherche n'intervient pas et n'est pas à prendre en compte dans la manière dont il sélectionne les faits, dont il les interprète, dont ils les transcrit.

Je montrerai comment je me situe dans un autre paradigme de compréhension de la science et de la production de connaissances, celui qui considère la personne du chercheur et sa *subjectivité* comme faisant partie de la recherche. Quelques-unes des questions formulées aujourd'hui sur le changement du paradigme ou la place donnée à l'expérience dans la recherche scientifique seront traitées dans ce texte à travers l'analyse de mon parcours. Nous allons voir qu'il s'agit d'un parcours singulier, d'une expérience et de la prise de conscience de cette expérience. Les connaissances auxquelles j'arrive sont le résultat d'un écart, d'une distanciation *réflexive* par rapport au vécu. Autrement dit, c'est *le mouvement de rapprochement et de distanciation*, le va-et-vient entre la prise dans le vécu et la reprise dans la recherche qui me permet de mieux prendre des distances et de reconnaître les apports pertinents de l'expérience pour la construction de l'objet de recherche. Distance accomplie par un exercice dynamique de dédoublement de mon écoute et de mon regard que je voudrais décrire par la suite. Je signale d'emblée que la cohérence de l'ensemble de mon parcours est le résultat d'un travail patient et réitéré sur mon implication. Elle n'est pas donnée a priori, elle est construite a posteriori par le travail d'appropriation et de construction de ma place de *praticienne-chercheuse*.

Il s'agit tout au long de cette recherche d'un travail réflexif et d'un effort d'appropriation du sens. Une appropriation qui ne se fait pas en solitaire mais avec les autres, dans un dialogue avec ceux qui sont en dehors de moi-même. Il s'agit d'un mouvement de va-et-vient entre l'action et la théorie, la pratique et la recherche. Les avancées autant que les reculs font partie d'un processus qui n'est pas linéaire et qui se fait en cercles concentriques prenant la forme d'une spirale. J'ai vécu cette expérience telle qu'elle est décrite par E. Morin quand il affirme que *la connaissance est une aventure spiroïdale qui a un point de départ historique, mais qui n'a pas de terminus*.<sup>141</sup> Il y a des éclairages mais aussi de nouvelles zones d'ombre qui

---

141 Morin (E.), "Épistémologie de la complexité", dans Alias (C. et J. L.) et Le Moigne (coord.), *Sciences et*

nous renvoient au problème complexe qui a été en partie éclairé mais qu'on n'en finit jamais de comprendre. L'épistémologie, dans une pensée complexe<sup>142</sup>, est ouverte, elle est le lieu de l'*incertitude* et du *dialogue*.

L'analyse de mon parcours fait l'objet d'un questionnement plus large autour de la perte d'une seule perspective et de l'éclatement des points de vue dans l'approche scientifique des phénomènes sociaux. Il s'agit, dans cette partie de mon travail, d'aborder concrètement, à travers l'analyse de la construction de ma place de chercheuse, ce que j'ai traité auparavant en termes généraux et comme une conceptualisation au sujet de l'éclatement de l'unité sociale, fortement lié à l'éclatement des identités et des points de vue permettant d'interpréter notre monde. Tout ce que nous avons vu d'un monde qui échappe à la compréhension habituelle— les pertes de références, l'absence d'un sens intégrateur, l'éclatement des valeurs — est en rapport avec le postulat épistémologique de l'abandon du point de vue unique de l'observateur. Quand différentes perspectives se confrontent, quand il n'y a pas de réponses définitives à des problèmes complexes, accepter l'existence de phénomènes *indécidables* met en crise le paradigme classique qui postule le point de vue presque divin du chercheur et qui rêve d'une science absolue et certaine. Dans les Sciences Humaines et Sociales, la scientificité étaient comprise selon le modèle des Sciences naturelles. C'est ainsi que Morin nous dit que l'on avait tellement réussi à *simplifier et réduire le réel* que l'on ne pouvait plus concevoir —et c'est tout le drame selon lui des Sciences Humaines— *l'être, le sujet, l'existence, l'autonomie, ou la responsabilité*.<sup>143</sup>

La recherche ici engagée met au centre le principe épistémologique de l'incomplétude et de l'inachèvement de toute connaissance. Je décris, dans mon parcours, l'exercice de réflexion continue comme une expérience d'ouverture, de dialogue et de négociation avec la complexité du réel. Principe qui guide l'aspiration à un savoir non réducteur, non cloisonné et non disjonctif, celui qui chemine vers une *pensée complexe*.

---

*Conscience de la complexité: échanges avec Edgard Morin*, Aix-en-Provence, Librairie de l'Université, 1984.

<sup>142</sup> Morin (E.), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, coll. "Communication et Complexité", 1990.



De mon expérience, de mon vécu, surgissent les concepts et les idées qui me situent dans une compréhension particulière du travail théorique et scientifique. Pour parler de mon positionnement théorique, je fais appel à la pensée d'auteurs qui participent de disciplines et de perspectives diverses; mais qui s'accordent à signaler *la complexité* du réel et l'importance de la *référence implicative* dans la construction de nouvelles connaissances. Je montrerai comment la subjectivité de ma place de chercheuse est construite, redéfinie et réinterprété à chaque fois: elle n'est pas donnée à priori.

L'objectif de l'analyse de mon parcours est double: je voudrais démontrer

- "comment" je change moi-même de perspective, comment, à travers le doute et le questionnement, il y a eu perte de vision unique. Ma propre vision des faits, mes questions, mon analyse changent avec mon changement de position;

- "comment" j'entre dans un certain registre d'écoute des éducateurs par l'ouverture du même registre à l'intérieur de moi-même.

Je veux continuer avec la question essentielle du *paradoxe de l'altérité dans l'identité*, cette fois appliqué à la construction de ma place de praticienne-chercheuse. Il s'agit d'un mouvement d'*oscillation* et de l'impossibilité à *dissocier le sens de la référence*. Mon écoute de l'autre, l'appel à l'expérience des sujets rencontrés, au sens (référence) qu'ils donnent aux actes engagés, se fait par l'ouverture et l'appel au registre de ce qui fait sens (auto-référence) en moi. Il y a donc une impossibilité à maintenir une relation d'extériorité du chercheur par rapport au sujet de la recherche.

C'est par l'effort de prise de conscience des limites et des contradictions de ma position que je découvre les questions les plus fondamentales de ma recherche. Et c'est par là que je me découvre dans l'entre-deux, oscillant entre la pratique et la recherche, la théorie et l'action, le professionnel et le chercheur. Une position qui m'oblige à prendre la voie d'une approche paradoxale: *celle qui est invoquée lorsqu'il s'agit d'aborder des contradictions inabordables, de tenter de dire l'indicible et l'ineffable, d'entrer quelque peu dans des sphères*

*jusqu'alors exclues de la science. Serait-elle la "sociologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle" comme le pense Jean William Lapierre?*<sup>144</sup>

## 1.2. Un angle de regard particulier: "dire le réel"?

L'absence d'une vision globalisante du sens nous amène à nous interroger sur la pertinence de notre point de vue et de notre approche de la réalité. Derrière ce questionnement sur l'appréhension de la réalité, apparaît une question philosophique fondamentale sur ce qu'il y a de réel dans la réalité. Nous retrouvons par là, à nouveau, le problème de *la dialectique de l'auto-référence et de la transcendance* de Barel, mais cette fois ce n'est plus seulement une question sociale. C'est aussi une question existentielle et épistémologique. Elle m'intéresse ici en raison de ses conséquences directes dans le domaine de la recherche scientifique. S'il n'y a pas d'objet qui préexiste à notre regard, cela signifie que la réalité—comme nous l'avons signalé en parlant de l'identité— est de l'ordre de *la relation entre un dedans et un dehors*. D'une relation entre le réel et sa représentation, qui est aussi une relation entre l'observateur et l'observé, les choses et les mots, les causes et les conséquences, la recherche et la pratique. C'est le caractère double de la réalité qui fait qu'on ne peut pas distinguer entre l'*extérieur* — ce qui est là— et l'*intérieur* — la réalité telle qu'elle se présente à moi.

Cela signifie qu'il n'y a pas une seule et unique représentation de la réalité; avec toutes les implications épistémologiques de ce constat, à savoir que notre monde *échappe de plus en plus à la compréhension habituelle et à la perspective unique*<sup>145</sup>.

Cette façon de comprendre le réel aura des conséquences dans l'étude de l'homme par l'homme. Nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas, dans ce domaine scientifique, de faits purement objectifs: *Théorie: le mot dérive en droite ligne du théoros, personnage de la cité*

---

144 Kohn (R. C.), *Démarche clinique et pensée paradoxale en Sciences de l'Éducation. Dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches*, Université de Paris VIII, Département de Sciences de l'Éducation, 1992.

145 Devereux (G.), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Éd. Flammarion, 1980.

grecque chargé d'observer des événements publics importants, et qui venait faire un rapport de ce qu'il avait perçu de son point de vue, c'est-à-dire de l'éminence où il avait grimpé. Ainsi la théorie n'est pas pure abstraction mais expression d'un système qui trouve sa cohérence dans l'explication de la perspective particulière, choisie par un observateur. En reconnaissant ce relatif, en suspendant la cohérence, en promouvant l'hétérogène, l'habitus vacille et une certaine scientificité se gagne. Le mouvement se marque par une entrée en incertitude, où une identité autre peut avoir chance de se révéler. Elle ne se construit pas sur un principe d'avoirs qui s'ajoutent. Son émergence renvoie plutôt à la définition que Michel-Ange donnait de son art: je ne sculpte pas, j'enlève.<sup>146</sup>

Suivant la pensée de Devreux<sup>147</sup>, ce qui est essentiel dans les Sciences humaines est l'analyse de l'interaction entre l'observateur et le sujet. Si nous acceptons que la *subjectivité du regard* de celui qui interprète, qui donne une signification particulière à la réalité telle qu'elle se présente à lui, est toujours à l'oeuvre, la distinction et la séparation entre chercheur et sujet cesse d'être évidente. Tout ce que le chercheur peut savoir et saisir de l'autre, celui qui est en face de lui, se passe auprès de lui-même. C'est alors un principe épistémologique que de prendre en considération *la perturbation* et de ne pas nier (comme cela se fait dans une approche classique) les ressentis, les affects, et les sentiments de celui qui mène une recherche. Il faut, au contraire, les prendre comme point d'ancrage, comme objet du travail de réflexion et de théorisation.

Parce qu'il y a plusieurs perspectives (points de regard), le travail scientifique, dans le nouveau paradigme émergent, est moins celui d'une recherche sur les faits compris comme quelque chose de réel, d'objectif et de délimité que d'une recherche sur *les sens multiples de la réalité et des faits* qui sont produit d'une subjectivité situé. Le sujet, celui qui observe, celui qui expérimente, est aussi celui qui interprète, qui donne un sens, une signification aux phénomènes. Nous pouvons dire alors que la tâche des Sciences de l'homme est d'*étudier les*

---

146 Nègre (P.), *La construction de l'observation en éducation spécialisée (éléments pour une approche paradoxale des représentations et des pratiques)*, Thèse de nouveau doctorat, Université François Rabelais, Tours, 1988, T. II, p. 377.

147 Devreux (G.), *op. cit.*

*significations et non les faits, ou plus exactement d'étudier les phénomènes en tant qu'ils sont porteurs de significations pour les êtres humains.* <sup>148</sup>

Toute interprétation de la réalité est le résultat d'un choix, il s'agit d'une signification donnée par quelqu'un. Comme dans les analyses de cette thèse, où il s'agit d'une lecture particulière indissociable de moi-même, de ma propre réflexivité, mes idéaux et mon éthique personnelle. Tout mon effort d'objectivité a été d'énoncer ma perspective particulière, qui se voudrait construite et raisonnée. Par mon travail d'analyse, je suis en train de me réapproprier certains concepts. Si je fais appel à certaines interprétations pour parler de ce qui est en train de se passer, c'est parce qu'elles m'interpellent, offrent une signification et un sens qui ne sont pas indépendants de ma propre expérience, de mon vécu. La vision n'est pas neutre et n'a pas la prétention d'être globale. Au contraire, parce qu'elle est construite dans le cadre de cette recherche, elle prend une orientation, une perspective, ce qui veut dire un sens<sup>149</sup>: à la fois *une direction et une signification*.

Interpréter le monde est donc lui donner une signification dans un effort d'*appropriation de l'existence*. Face à une réalité équivoque et paradoxale, *l'interprétation est indissociable d'une relation entre un dedans et un dehors, un sujet et un objet, une conscience et un monde*<sup>150</sup>.

Il s'agit donc de prendre en considération la question de l'*indécidabilité* des faits, ce qui nous demande de renoncer à la certitude du travail scientifique qui voudrait "dire le réel". Il s'agit, au contraire, d'échapper aux illusions de l'évidence par la conscience de notre propre subjectivité. Pour cela, il faut savoir quelle est la perspective particulière du regard et, partant, être ouvert à la référence implicite qui nous fait démonter les présupposés en vue d'une plus grande objectivité.

Plutôt que de vouloir échapper aux illusions et aux désirs qui nous engagent à chercher, il s'agit de les prendre en main, les étudier et plonger dans l'implication pour pouvoir,

---

<sup>148</sup> Barbier (R.), *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Ed. Anthropos, 1997, p. 155.

<sup>149</sup> Ricœur (P.), "De l'interprétation", dans *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Ed. du Seuil, 1986.

dans un second temps, en sortir avec plus de distance vis-à-vis de soi-même grâce à la reconnaissance de la nature et de la spécificité de son propre regard, à la *conscience de sa propre conscience*. Et c'est cette conscience qui permet de commencer à se laisser interpeller par l'autre, et à s'interroger sur celui qui est un au-delà de soi-même. Analyser mon parcours n'a pas pour but de mieux maîtriser mon processus ou mon expérience, de me l'approprier –même si cette dimension de formation et de croissance est importante au niveau personnel et en est une conséquence– mais d'entendre le sens qui se dit dans le discours et l'expérience de l'autre: les éducateurs qui sont l'objet de cette recherche. Pour écouter le sens qui se dit, il faut s'écouter et entendre l'écho dans sa propre vie, les résonances en soi-même de ce que l'autre a dit.

L'exercice de visibilisation de mon parcours passe inévitablement par un choix réducteur, difficilement fidèle à l'intensité et à la complexité du vécu. L'implication a un caractère fondamentalement indicible: je ne peux pas tout dire car la vie est beaucoup plus vaste et complexe que ce que nous pouvons en saisir par la raison. De la même façon, le sens ne peut pas être dit complètement. Il s'agit de faire émerger de l'ensemble des traces et des matériaux que j'ai laissés un *fil rouge conceptuel*<sup>151</sup> qui puisse m'aider dans cette difficile entreprise d'explorer la complexité de mon processus.

Ce qui rend scientifique ma démarche est précisément cet exercice d'explicitation du processus de fabrication de l'objet. Le travail scientifique exige la construction raisonnée et logique d'un regard sur le monde. Il s'agit d'un exercice de réduction de la complexité du réel pour arriver à dire, avec la construction d'un objet de recherche, quelle est la parcelle du réel que je veux mettre en évidence, celle qu'avec les questions de ma recherche je veux faire émerger du magma d'une réalité complexe: *le cadre conceptuel et le dispositif méthodologique créent les conditions explicites de visibilisation des phénomènes pertinents, et seulement ceux-là, soit en amplifiant certains aspects du terrain au dépens d'autres, restés dans l'ombre et*

---

150 *Ibid.* p. 33

151 Kohn (R. C.), et Nègre (P.), *Les voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en Sciences Humaines*, Paris, Nathan, 1991, p. 209.

*invisibilités du même coup (l'observation, l'enquête), soit en créant des phénomènes à étudier (entretien, questionnaire...).*<sup>152</sup>

C'est suivant ces raisonnements que, pour parler de la scientificité de ma démarche, je m'attache à l'idée que le chemin à prendre est de *remplacer une épistémologie de la vérité* par la volonté de faire au maximum une description fidèle et rigoureuse du processus suivi et des procédures d'une recherche<sup>153</sup>.

---

<sup>152</sup> Kohn (R. C.), *La recherche dite clinique, une recherche paradoxale*. Formation doctorale Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, polycopié, p. 5.

<sup>153</sup> Kohn (R. C.), *Le chemin c'est le marcheur, Perspectives documentaire en éducation*, n° 28, 1993, p. 40-41. Dans cette partie de son texte sur le processus de recherche, l'auteur fait référence aux travaux de David Bloor prolongés par Bruno Latour et Steve Woolgar.

## 2. L'IMPLICATION COMME MODE DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES

### 2.1. L'implication: un être-à-dire

Ruth Canter Kohn, qui prend comme champ théorique le changement de paradigme scientifique, pose la question suivante: *par quels moyens spécifiables créer l'inéluctable réduction du réel?, moyens qui ne découperont pas l'objet/sujet, qui ne lui enlèveront pas sa capacité à parler de lui-même?*<sup>154</sup> Dans mon parcours, j'ai fait l'expérience que la même question se pose à propos du chercheur lui-même: par quelle interprétation de son objet-sujet, en s'appuyant sur son expérience, le chercheur donne-t-il un sens à la vie qu'il écoute sans se priver du sens de sa propre vie?

Ces deux questions signalent qu'il y a dans la recherche l'expérience du sujet/objet et l'expérience du chercheur qui est-en-train-de-mener-une-recherche. Dans la construction d'un angle de regard particulier, toutes deux sont à prendre en considération, toutes deux sont sources de connaissances. Suivant ce principe, nous pouvons dire que les résultats, dans la recherche, passent par l'expérience, qui devient la frontière de la connaissance. Je partage donc la posture de ceux qui pensent qu'il faut prendre en considération l'expérience du sujet et l'expérience de celui qui mène la recherche dans la construction d'un objet.

Le chercheur est ainsi engagé à s'impliquer comme sujet, par son humanité, dans la recherche. Ses propres ressentis, ses avancées, ses reculs et l'ensemble du processus de recherche qu'il a mis en place, font partie de son objet. Il construit son objet en même temps

---

<sup>154</sup> Kohn (R. C.), "La recherche par les praticiens: l'implication comme mode de production de connaissances", *Bulletin de psychologie*, Actes du colloque "Recherche clinique-clinique de la recherche", Université de Paris VII, XXXIX, 377, 1986; p. 824.

qu'il construit sa place de chercheur. Suivant ces principes épistémologiques, la recherche est traversée par une double tension:

- celle qui met en relation le sujet et le chercheur ,
- et celle qui est vécue à l'intérieur du chercheur lui-même.

Cette double tension demande une double écoute: celle de l'intériorité du chercheur, de sa personne, de son être; et celle du sujet dans son être-à-dire. J'en parlerai plus tard à partir de mon propre parcours. Je voudrais maintenant développer un peu plus ce que signifie le mot *implication* dans la recherche pour pouvoir analyser, dans un second temps, la manière dont les implications ont joué par rapport à la construction de mon objet de recherche.

J'aime affirmer que mon idée de l'implication n'est pas distincte de ce que nous a dit Devereux sur l'importance de mettre à l'oeuvre sa propre humanité dans le travail scientifique:

*Une science du comportement authentique existera quand ceux qui la pratiquent se rendront compte qu'une science réaliste de l'humanité ne peut être créée que par les hommes qui sont le plus conscients de leur propre humanité, précisément lorsqu'ils la mettent le plus totalement à l'oeuvre dans leur travail scientifique.*<sup>155</sup>

En ce sens, je comprends l'implication comme *ce par quoi nous tenons à l'existence, aux événements, à notre propre vécu.*<sup>156</sup> Cela veut dire que lorsque nous nous engageons dans cette entreprise de travailler *l'implication comme mode de production de connaissances*, nous sommes amenés à expliciter ce qui nous attire vers l'existence, notre manière d'habiter et d'être-au-monde: *Objet possible et souhaitable d'analyse, parce que façon d'être, l'implication constitue en outre un mode spécial de production de connaissance dont elle deviendrait partie intégrante.*<sup>157</sup>

Mon travail sur l'implication m'a obligée à en savoir plus sur moi-même, sur mes inquiétudes; j'ai dû questionner mes intérêts, mon désir d'avancer dans la recherche, mon rapport aux autres, mon regard sur le monde. J'ai fait l'expérience d'une plus grande

---

155 Devereux (G.), *op. cit.*, p.21.

156 Ardoino (J.) et Berger (G.), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Paris, ANDSHA-Matrice, 1989, p. 217.

157 Ardoino (J.), "Le sens de l'analyse", *Pratiques de formation (Analyses)*. n° 4, Université de Paris VIII, 1982,



appropriation de mon être par l'appropriation de ma pensée. Il s'agit de s'engager sur la route difficile, et jamais achevée, d'écouter ce qui d'abord nous échappe de nous-mêmes: ce qui reste caché et invisible derrière les présupposés et les évidences de notre regard. Tout au long de ces années de thèse, je me suis fréquemment posé la question de ce qui me pousse à chercher. Mon effort pour y apporter une réponse a orienté mon travail vers ce qui m'engage, ce qui m'incite à continuer et à être fidèle à l'entreprise si longue et si lente de la recherche.

En choisissant de travailler l'implication comme un mode de production de connaissances, je fais, dans un second temps, un exercice de réappropriation de mon expérience: *l'opération de connaissance (...) est suggérée par l'action de plier, c'est-à-dire d'organiser et de transformer volontairement, artificiellement (par le produit de l'art) un matériau pour le rendre intelligible.*<sup>158</sup>

Pour le philosophe Paul Ricoeur, l'expérience précède l'acte de connaissance. Les connaissances sont, dans un second mouvement, le résultat d'une distanciation par rapport à notre expérience:

*C'est parce que nous sommes dans un monde et lui appartenons d'une appartenance participative irrécusable que nous pouvons, dans un mouvement second, nous opposer des objets que nous prétendons constituer et maîtriser intellectuellement.*<sup>159</sup>

L'herméneutique, dans l'arrière-plan ontologique postulé par Paul Ricoeur, présuppose la conviction que le discours n'est jamais clos en lui-même, mais qu'il veut porter au langage une expérience, une manière d'habiter et d'être-au-monde qui le précède et demande à être dite. Dans cette perspective, il y a un **être-à-dire** qui précède notre dire. L'option de Ricoeur<sup>160</sup> est celle d'une ouverture du langage à *une réalité qui va au-delà*, vers un autre, une réalité qui l'auto-transcende, ce qui veut dire que c'est par *la référence* que le langage est véritablement ce qu'il est.

---

p. 65.

158 *Ibid.*, p. 66.

159 Ricoeur (P.), *Dutexte à l'action. Essais d'herméneutique II*, op. cit. p. 28.

160 Calvo Martínez (T.), "Del símbolo al texto", dans Calvo Martínez (T.) et Avila Crespo (R.) (eds.). *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación. Simposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur*, Barcelone, Antrophos, 1991, p. 122.

Il y a donc, dans la relation entre sujet-objet, *un lien ontologique plus primitif que toute relation de connaissance*. Toute la thèse développée par le philosophe français de la non-immediateté de la réflexion affirme que *l'être comme acte est antérieur à toute reprise réflexive*.<sup>161</sup> La réflexion est donc un exercice de réappropriation de l'être qui ne finit jamais. Sa deuxième thèse est que la *réflexion* est nécessairement *interprétation*, laquelle ouvre au champ de l'*herméneutique*. L'interprétation n'est que le développement, l'explication, de la compréhension préalable, *interpréter revient à prêter du sens à quelque chose*. Parce qu'il y a pluralité de sens, il y a interprétation et possibilité d'une réflexion en tant qu'herméneutique. De l'herméneutique des textes, je reprends l'idée qu'il y a *deux subjectivités*: l'intention de l'auteur et celle du lecteur, les attentes avec lesquelles le lecteur aborde et reçoit le texte. A la racine de l'herméneutique de Ricoeur, il y a le fait que: *la parole est entendue avant d'être prononcée, le plus court chemin de soi à soi est la parole de l'autre, qui me fait parcourir l'espace ouvert des signes*. Nous nous comprenons devant l'autre: *la compréhension de soi passe par le grand détour, par les trésors des symboles transmis par les cultures au sein desquelles nous sommes venus à la foi, à l'existence et à la parole*<sup>162</sup>.

Nous recevons, dans le cas de l'interprétation des textes, un soi plus grand que le soi qui vient à la lecture: *se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le soi qui vient à la lecture*. Aucune des deux subjectivités, ni celle de l'auteur, ni celle du lecteur, n'est donc première au sens d'une présence originare de soi à soi-même<sup>163</sup>.

Dans le cas qui nous occupe, celui de l'interaction du chercheur (sujet) et de l'objet (sujet) de recherche, il s'agit de reconnaître que, quand l'homme étudie l'homme, il y a toujours une appartenance participative, qui joue son rôle dans l'entreprise de connaissance. Georges Devereux introduit dans les sciences du comportement ce nouveau paradigme qui présuppose *une prise de conscience créatrice de l'existence de l'observateur*.

---

161 Ricoeur (P.), "Réponse à Manuel Macciras", dans Calvo Martínez (T.) et Avila Crespo (R.) (eds.), *op. cit.*, p. 69.

162 Ricoeur (P.), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Éd. du Seuil, 1986, p. 30

163 *Ibid.*, p. 31.

L'observateur est la base des opérations et il ne peut étudier ce qui se passe là-bas, dehors, qu'auprès de lui-même. Ce constat de l'existence de l'observateur sur la scène fit sa première apparition notable, selon Devreux, dans le domaine des sciences exactes avec la théorie de la relativité, lorsqu'elle entreprit d'étudier des phénomènes survenant auprès de l'observateur. Dans les sciences humaines aussi, d'après l'auteur, *il faudrait abandonner l'idée –au moins dans son sens naïf– que l'opération fondamentale en sciences du comportement est l'observation d'un sujet par un observateur. Nous devons lui substituer l'idée que l'opération fondamentale est l'analyse de l'interaction entre les deux, dans une situation où chacun des deux est simultanément observateur pour soi-même et sujet pour l'autre.*<sup>164</sup>

Dans le paradigme émergeant en Sciences Humaines, celui de la référence implicative, il faut prendre en compte l'existence des deux subjectivités: *chacun ne peut travailler qu'avec ce qu'il ressent de ce que l'autre lui fait et lui dit, potentiel de toute circonstance au cours de la recherche.*<sup>165</sup> A l'instar de ce qu'affirme Ricoeur au sujet de l'herméneutique des textes, dans la recherche aucune des deux subjectivités n'est première, et ce qui est à étudier est leur interaction. La compréhension étant le résultat du passage par l'écoute de la parole de l'autre et des ressentis de cette parole dans la personne du chercheur. La distanciation du chercheur est la reprise réflexive.

Le dispositif de recherche est celui qui met en jeu la créativité pour établir le dialogue fécond entre la subjectivité du chercheur et la subjectivité du sujet de recherche, en faisant de la condition humaine, toujours constituée de rencontres avec l'autre, une de conditions de la recherche. Le chercheur récupère sa propre humanité parce qu'il rend la condition humaine, à part entière, à son objet-sujet de recherche<sup>166</sup>.

Ma compréhension du travail sur l'implication inclut donc, dans la recherche, la considération de l'existence d'attentes personnelles, d'affects, d'une relation, d'une expérience vécue à fond pour, dans un second temps, grâce à la distanciation, pouvoir en parler dans le but d'en retirer des connaissances. C'est ce que F. Saada appelle **se laisser affecter: accepter**

---

164 Devreux (G.), *op. cit.*, p. 375.

165 Kohn (R. C.), "Démarche clinique et pensée paradoxale en Sciences de l'Education", *op. cit.*, p. 88.

166 Devreux (G.), *op. cit.*, p. 227.

*d'être affecté signifie qu'on prenne le risque de voir s'évanouir son projet de connaissance. Car si le projet de connaissance est omniprésent, il ne se passe rien. Mais s'il se passe quelque chose et que le projet de connaissance n'a pas sombré dans l'aventure, alors une ethnographie est possible.*<sup>167</sup>

Il faut expérimenter, ce qui signifie, dans le cas de l'ethnologue, passer soi-même par l'expérience humaine d'accepter la place donnée par les autres, de se laisser affecter, d'occuper cette place comme la seule façon d'approcher le phénomène. La connaissance se produisant aussi dans un second temps. En effet, les deux objectifs du journal de terrain qu'elle écrit avec régularité sont d'*essayer de comprendre ce qu'on lui voulait.*, la place qui lui était assignée, et celle d'*organiser son journal dans le but qu'il serve plus tard à une opération de connaissance.* La tenue régulière du journal devient alors essentielle pour pouvoir faire la reprise des situations vécues, des imprévus, de la communication involontaire, essentielle dans la démarche et qui aura un statut épistémologique.

La production de connaissances dans la recherche scientifique est donc le résultat d'une volonté de maîtrise de l'expérience et cela signifie qu'elle est première et qu'il faut traverser cette expérience, la réfléchir, pouvoir en parler, l'analyser, dans le but d'en retirer des connaissances utiles aux autres. C'est parce que nous voulons expliquer, faire surgir un ordre de l'expérience existentielle, qu'il y a une distanciation entre la compréhension première et le second moment de l'explication. Cette distance permet d'explicitier et de développer la perspective particulière du chercheur, construite dans la recherche. Un passage se fait donc entre les deux moments. C'est l'exercice constant et patient décrit par Favret Saada comme un *mouvement de va-et-vient entre la "prise" initiale et sa reprise théorique* qui doit faire l'objet de la réflexion du chercheur.

---

<sup>167</sup> Favret-Saada (Jeanne), *Etre affectée*, Harvard, 1987, p. 13.

## 2.2. La double écoute ici-dedans là-bas-dehors

Mais par quelle voie pouvons-nous maîtriser cette implication qui est constitutive de notre *être-au-monde*? Comment faire émerger le sujet du chercheur, son *être à dire*? Comment devenir par la recherche un *sujet ayant la capacité de parler de lui-même*?

*Pour que le chercheur se situe dans l'implication comme mode de production de connaissances, le processus d'investigation par lequel il acquiert et interprète son matériel doit être doublé d'un processus de réflexion sur lui-même par rapport à ce qu'il veut et ce qu'il cherche.*<sup>168</sup>

Pour se dire il faut se réfléchir, la *réflexion* étant *cet acte de retour sur soi*, qui réapparaît tout au long de la recherche. La question est alors: comment se réfléchir soi-même? par quels moyens le je du chercheur se connaît-il ou se reconnaît-il lui-même?

Dans une approche implicative où l'objet des Sciences Sociales n'est pas extérieur au chercheur mais dans l'interaction du chercheur et du sujet, la méthode d'investigation considère qu'il y a des données implicites: il s'agit des *replis de l'im-plié*<sup>169</sup>. Cette approche cherche à donner un éclairage qui va tantôt *du manifeste au latent*, tantôt *de l'évidence première à l'éventualité d'autres possibles*. La prise en compte de l'implication s'oppose, par la problématique du sens et de la signification, à l'idéal d'une transparence et reconnaît une *épaisseur du discours*.

La capacité du chercheur à écouter l'essentiel de ce qu'il veut et de ce qu'il cherche – son être-à-dire –, est considérée comme la voie principale pour dévoiler ce qu'il y a d'essentiel dans l'expérience de l'autre. Cela signifie que le chercheur ouvre un registre d'écoute de soi qui lui permet d'ouvrir le même registre d'écoute des autres. C'est à partir du moment où j'ai cherché à prendre conscience de ma place, à me comprendre moi-même en tant qu'observatrice, que je suis entrée en recherche. Il s'agit d'étudier ce qui se passe auprès de moi-même, en tant

---

168 Touré (M.), "Problèmes et méthodologie de la recherche socio-éducative: représentations des partenaires et dynamique de l'implication", *European Journal of Psychology and Education*, 1990, p. 6

169 Ardoino, *op. cit.*, p. 82.

qu'observatrice, d'étudier les répercussions en moi-même des événements que j'étudie, d'en savoir plus sur la façon dont ils affectent et modifient les instruments que j'ai construits pour les appréhender. Les citations de mon journal montreront comment la rencontre avec les éducateurs m'a conduite à transformer mon point de vue, à dépasser le positionnement initial qui était celui de mes attentes personnelles:

*J'ai été attentive à mon écoute et à mon regard sur le discours et les pratiques que je devais analyser. Alors je me suis découverte en train de fixer l'écoute et le regard sur l'écoute et le regard des professionnels envers les familles et les enfants qu'ils rencontraient*<sup>170</sup>.

C'est par là, à nouveau, qu'est présente la question de l'*interaction* entre deux subjectivités<sup>171</sup>, du *phénomène d'oscillation entre un intérieur et un extérieur*,<sup>172</sup> de la *relation entre un dedans et un dehors*,<sup>173</sup> qui est celle du paradoxe comme phénomène relationnel: le *paradoxe n'est ni dans le réel ni dans sa représentation ou son expression mais "entre" les deux, dans le rapport nécessaire qu'ils nouent*.<sup>174</sup> Il y a une grande charge épistémologique dans ce constat car si le paradoxe est la manifestation de la relation entre le réel et sa représentation tout effort de les dissocier devient inutile.

La recherche modifie les deux sujets. Ils vont produire ensemble des connaissances qui auront des effets sur eux et sur leur milieu dans la mesure où ils se sont impliqués. La référence implicite est donc, pour moi, celle qui m'inclut, c'est-à-dire qui m'engage à réfléchir sur mon appartenance participative et sur la singularité de mon expérience, sur mon rapport avec le sujet/objet de recherche. Il y a donc, implicite, l'idée d'un *changement* que j'ai moi-même vécu et qui fait partie de cette compréhension de la recherche en Sciences Humaines. L'*appartenance participative au monde* se traduit dans une démarche implicite, du fait que le moi du chercheur est pris dans la situation à étudier.

---

170 *Journal de recherche*, juin 1992.

171 Ce que nous avons remarqué de *l'hérméneutique du soi* de Ricoeur, qui passe par les grands textes.

172 C'est le paradoxe de l'altérité dans l'identité de Barel, et tout ce que nous avons dit jusqu'ici de la référence et de l'auto-référence. Barel (Y.), *La société du vide*, op. cit. p. 184-247.

173 C'est à travers Devereux que nous avons introduit cette problématique dans le champ des Sciences Humaines.

174 Barel (Y.), *La société du vide*, Paris, Ed. du Seuil, 1984, p. 211.

Nous nous éloignons ainsi de la figure du chercheur qui se croit capable de *penser pour les autres, pas avec les autres, qui veut comprendre sans écouter la singularité de celui qui est face à lui*.<sup>175</sup> L'écoute demande cette attitude de non-savoir, de mise en question des présupposés et des théories rassurantes pour contempler l'incertitude et la complexité des pratiques, qui conservent toujours une part d'opacité.

### 2.3. Le dispositif de soutien nécessaire

Dans la démarche suivie pour cette recherche, le principe selon lequel *on ne peut pas connaître sans être bouleversé, transformé*, s'est réalisé. Leçon qui nous vient, paradoxalement, des Sciences de la Nature: *lorsqu'on analyse un rayon de lumière, celui-ci se trouve modifié. Il s'agit d'une conception opératoire de la connaissance, faite de moments actifs, dynamiques, qui transforment le sujet connaissant en même temps qu'ils transforment et éclairent l'objet*<sup>176</sup>. Il s'agit ici de l'histoire d'un engagement, dont je n'ai jamais su où il aller m'amener. Il n'est pas exagéré de dire qu'un jour j'ai pris ce chemin de la recherche et que j'ai vécu une transformation en moi en tant que sujet connaissant.

Du côté professionnel, le passage par l'université de Paris VIII m'a donné un nouveau statut et une nouvelle fonction à Barcelone. Tous mes travaux<sup>177</sup> ont été par la suite intégrés dans ma recherche. La recherche m'a donné les bases de ma formation professionnelle: tout ce que je fais maintenant comme praticienne est le résultat d'un apprentissage dans la recherche. Je ne peux pas non plus nier un des aspects les plus signifiants du passage par la recherche: la dimension de croissance personnelle de cette expérience. Si je devais définir en une seule phrase ce qu'a été pour moi la recherche, je dirais qu'elle est une expérience vécue, de même que les

---

175 Ferrarotti (F.), dans Jobert (G.), "Entretien avec... Franco Ferrarotti", *Éducation permanente*, 72-73, 1984, p. 31.

176 Ferrarotti (F.), dans Jobert (G.), "Entretien avec... Franco Ferrarotti", *Éducation permanente*, n° 72-73, 1984. p. 28.

177 Pour plus de détails, cf. le tableau des p. 118-119

efforts d'appropriation de cette expérience grâce auxquels je tire des connaissances qui me semblent utiles au monde de l'éducation sociale.

J'ai été formée à la recherche clinique, j'ai bénéficié du guidage et de l'accompagnement de ma directrice de thèse, dans un dispositif qui me renvoyait à mes propres réflexions, m'incitait à prendre conscience de ma pensée, de mes jugements J'ai gagné, tout au long du parcours, en incertitude, en doute, en capacité à questionner les évidences... Pendant ces années, j'ai été poussée à aller toujours plus loin, à me dire, me penser. J'ai été "appelée à m'engager fortement comme sujet", à m'observer en train de dire, d'agir, d'observer. J'ai été formée à l'écoute de l'autre et de soi-même au centre de la recherche. Ruth Canter Kohn insiste sur le fait que la particularité de la recherche en sciences humaines est cette étude de l'homme par l'homme, ce qui l'engage, elle et les étudiants qui voudraient travailler avec elle, à *considérer le chercheur, tout comme l'objet de recherche, comme un être humain, doué d'affects et qui "se laisse toucher" "intérieurement" par les personnes et les situations, par le thème et les matériaux*<sup>178</sup>.

L'idée que je me faisais de l'université et de la recherche m'éloignait d'un raisonnement où la production de connaissances tient compte des affects et de la sensibilité du chercheur envers l'autre. J'ai dû rompre mes schémas, de sorte que je me sens aujourd'hui capable d'intégrer et de mettre en rapport certaines expériences de ma vie et la recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation. Des questions philosophiques ont été ouvertes et j'arrive à sentir que la recherche en éducation est à la frontière de ces questions qui nous inquiètent, auxquelles il est difficile d'échapper. De même que nous ne pouvons éviter certaines questions éthiques fondamentales en abordant l'éducation.

La relation d'accompagnement et de direction de Ruth Canter Kohn et le travail d'écriture de mon journal de recherche ont été un dispositif de soutien indispensable pour m'engager sur ce chemin. C'est toujours de l'expérience de terrain et d'une volonté de comprendre cette expérience qu'il s'agit dans cette recherche.

C'est dans une *dynamique du questionnement*, qui m'ouvrait à l'ambiguïté et aux contradictions, que j'ai commencé à prendre conscience de mon regard et à m'approprier le sens

---

178

Kohn (R), *Démarche clinique et pensée paradoxale en Sciences de l'Éducation*, op. cit.



de mon discours. Par le questionnement, je prenais davantage conscience de mes valeurs, mes idées, mes représentations, mes sentiments... , en jeu dans mon analyse des pratiques éducatives. J'ai donc été poussée à faire le lien entre le savoir, le dire et le faire. Accompagnée, aussi, pour que j'implique ma parole, que je laisse entrer ma vie dans cette recherche, que j'aie le plus loin possible en ce sens.

L'exercice patient que nous avons fait ensemble, Ruth Canter Kohn et moi, –un exercice d'écoute et d'interrogation pour tirer de mes travaux un fil du sens, pour saisir la signification que prenait pour moi ce que j'avais écrit, ce que je disais– m'a donné les outils et les moyens pour reprendre moi-même cet exercice dans d'autres situations. Je fais le même exercice chaque fois que j'analyse mon journal de recherche, qui est aussi un outil de soutien important pour suivre le fil de mes raisonnements et mon implication. Dans la pratique professionnelle, comme formatrice ou consultante, j'ai pris conscience de l'importance de tenir un registre de questionnement différent de celui des éducateurs. Et je dirai aujourd'hui que j'ai surtout appris dans mon processus, par le questionnement, une *manière de faire* qui est à la base de ma compréhension de la formation des éducateurs et de ma propre formation personnelle, professionnelle et de recherche.

#### **2.4. L'inquiétude éthique**

La perspective épistémologique du paradigme émergent part de l'idée que *le chercheur est reconnu comme étant lui-même son "premier instrument de recherche", explicitement inscrit, en "chair et en os" dans le parcours scientifique, et que maints aspects de son expérience viennent sur la scène de la recherche engagée.* Nous sommes, dans une telle perspective, à la frontière de la recherche scientifique.

Si l'expérience du chercheur, au sens large, est son outil premier de recherche, des questions se posent quant aux frontières entre la construction rationnelle et d'autres types de connaissance. Cette perspective permet d'envisager la possibilité de jeter des ponts entre des domaines jusque-là différents et incommunicables. Ce que nous apprenons par l'expérience

poétique ou spirituelle peut-il être intégré dans une recherche à caractère scientifique? Quelque chose d'important est en train de se passer dans le milieu des Sciences Humaines. La force d'une rationalité comme valeur prédominante du savoir est remise en cause: *Ces différences notables de perception nous semblent tenir également à la mutation en cours de nos formes de pensée scientifique comme aux savoir particuliers résultant d'une réflexion sur l'exercice des pratiques sociales.* <sup>179</sup>

Nous revenons à la valorisation d'autres formes de savoir. La recherche telle que je l'ai vécue ne peut pas être apprise dans des cours, elle doit être expérimentée. C'est dans la pratique que chaque chercheur trouve son chemin: *il s'agit de mettre en oeuvre des facultés d'approche de la réalité qui sont du domaine de l'intuition, de la création et de l'improvisation, du sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, du rapport à l'inconnu, de la sensibilité et de l'empathie, comme de la congruence dans le rapport à la Connaissance introuvable en dernière instance.* <sup>180</sup>

Mon travail est aujourd'hui davantage de *l'ordre de l'expérientiel que de l'ordre de l'expérimental.* <sup>181</sup> Dans ce dernier, on cherche à faire la preuve des hypothèses. Dans le premier, on reconnaît que le travail avance par l'intuition, l'imagination, les affects autant que par les facultés logiques et cognitives. J'ai vécu –comme je l'analyse par la suite– un changement par l'ouverture au registre de l'incertitude; l'entrée dans le doute été pour moi la manifestation la plus significative de mon entrée en recherche. Je suis maintenant en voie de comprendre les associations, les combinaisons et les interactions entre les différents registres de connaissance que je possède.

Par la pratique de la recherche, j'ai réaffirmé mes inquiétudes éthiques et je me suis reconnue dans une tradition spirituelle. Par mon travail sur l'implication; j'ai compris qu'au fond j'avais rencontré un langage, une façon de faire qui m'était déjà familière dans ma formation chrétienne. Je suis de mieux en mieux capable de faire des rapprochements entre expériences de la vie quotidienne et expériences de la thèse. Je me retrouve dernièrement en

---

179 Ardoino (J.), "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique (L'articulation problématique des Sciences et des Pratiques sociales)", préface à Imbert (F.), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Éd. Matrice, 1991, p. 15.

180 Barbier (R.), *op. cit.*, p. 2.

181 *Ibid.*, p. 153.

train de réfléchir sur les mêmes choses dans l'un et l'autre de ces domaines, mes réflexions s'enrichissent mutuellement, de même que mon action sur le terrain professionnel et celui de la recherche. Je sais qu'il s'agit d'un chemin d'interactions et de juxtapositions dans ma personne, engagée dans une recherche qui va beaucoup plus loin de ce que je pourrais dire dans la thèse.

Gustavo Gutiérrez, théologien et maître de spiritualité péruvien, s'interroge sur le droit des théologiens à parler de et à interpréter la souffrance des plus pauvres en Amérique Latine. On peut établir un lien, au plan du sens, entre ce que dit Ruth Canter Kohn de *l'implication comme mode de production de connaissances* et ce qu'affirme Gustavo Gutiérrez sur *la connaissance qui naît de la proximité et l'écoute de l'expérience d'autrui*.<sup>182</sup> Il y a, selon lui, une forme de connaissance qui s'appuie sur l'expérience, et une autre qui s'appuie sur l'application de principes doctrinaux ou aprioriques, théoriques ou abstraits. Cette dernière conduit souvent à un discours bien ordonné mais vide, construit à partir de catégories plaquées de l'extérieur. Dans le cas de la théologie qu'il questionne, c'est un discours vide pour parler de la souffrance et de l'espérance des plus pauvres. Et il poursuit son raisonnement à travers la lecture du livre de Job qu'il interprète comme le rejet d'une certaine démarche théologique qui ne tient pas compte des situations concrètes, des souffrances et des espérances des êtres humains:

*Job prend conscience que la ligne de séparation entre lui et ses interlocuteurs est sur le terrain de l'expérience personnelle et dans la réflexion qui s'ensuit. Job ne voit pas avec clarté, mais il a l'honnêteté de chercher. Ses amis, par contre, préfèrent répéter les concepts qu'ils ont appris un jour, au lieu de s'approcher de la vie concrète des personnes, de se poser des questions et de s'ouvrir à une plus grande compréhension.*<sup>183</sup>

Gutiérrez prend les mots de Job pour dire qu'il y a une façon d'entrer en recherche qui signifie abandonner les certitudes et les généralités pour laisser parler et pouvoir écouter la vie, le cas singulier. Mon intérêt pour et mon approche de ce qu'est *l'implication comme mode de production de connaissances* se situent dans les mêmes coordonnées que les réflexions du théologien sur le savoir, l'engagement personnel et la compréhension de l'autre. Gustavo

---

182 Gutierrez (G.), *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente. Un estudio del libro de Job*, Lima, Éd. Centro Bartolomé de las casas, 1986, p. 81.

183 *Ibid.*, p. 80.

Gutiérrez, à partir de l'expérience du Pérou et dans le domaine de la théologie, nous parle aussi d'un rapport en spirale entre l'expérience et la connaissance. De la vie vécue en profondeur peut surgir une réflexion théologique. Il développe cette idée en parlant des deux actes: l'*acte premier* est celui de la pratique et de la contemplation, le *second acte* est la théologie<sup>184</sup>.

Nous voyons notamment dans le livre de Job une *sagesse biblique* comprise non comme l'apaisement des douleurs et des conflits mais comme un surcroît de *réflexion* et d'*intériorisation*. Reprenant cette idée, je me reconnais dans ce le philosophe Paul Ricoeur entend par *ontologie herméneutique*<sup>185</sup> quand il insiste sur le fait que le **questionnement** est ce qui détermine l'homme, ce qui l'appelle, sa vocation et son destin. Les questions les plus fondamentales sont importantes mais, le plus déterminant est le questionnement. Il y a dans l'homme quelque chose de plus fondamental que le fait de résoudre des *problèmes*, c'est le privilège de les poser. L'homme, dans son essence, pose des problèmes et de nouvelles interrogations. La *réflexivité* appartient à l'essence de l'*existence* : *l'existant est, dans sa racine, l'être qui questionne, il est pouvoir-d'être et désir d'être.*

La réflexion est avant tout réflexion sur soi-même dans une *appropriation de l'acte d'exister*. Et c'est ici que se joue la *liberté* comme *possibilité* de nier ou d'affirmer l'être. Il y a donc une circularité entre réflexion, existence et liberté. Notre existence est donc cette liberté fondamentale de reconnaître ou de ne pas reconnaître le pouvoir d'être. L'existence est désir et effort, tous deux étant *affirmation* et, d'emblée, *différence*, carence, vide, *désir de l'autre*. L'autre comme horizon d'attente, ou l'autre comme désir de l'absolument Autre.

Je ne veux pas m'éloigner des questions les plus fondamentales, celles qui nous attirent à l'existence, celles qui donnent un sens à notre vie, car elles sont le moteur de ma recherche. La thèse m'aide à révéler mon désir de mettre au centre de ma vie la valeur de la dignité de chaque homme et de chaque femme par l'affirmation de sa puissance d'exister, de se dire, de pouvoir être. La recherche a été pour moi l'occasion d'une plus grande cohérence vis-à-vis du positionnement éthique qui nous incline à prendre et à comprendre l'autre tel qu'il est,

---

184 *Ibid.*, p. 85.

185 Je reprends ici l'analyse de Navarro Cordón (J.M.), "Existencia y libertad: sobre la matriz ontológica del pensamiento de P. Ricoeur", dans Calvo Martínez (T.) et Avila Crespo (R.) (eds.), *op. cit.*, p. 145-179.

dans sa singularité, et qui devient en même temps une voie de connaissance. Dans mes pratiques professionnelles, je conçois la formation des éducateurs comme un processus dans lequel ils s'engagent à parler en leur nom, à se dire, à révéler le sens qu'ils donnent à leur pratique.

La dimension éthique n'est pas seulement présente par rapport à la méthodologie et à l'écoute, elle est devenue de plus en plus centrale dans ma recherche. Je pense que c'est une question à intégrer dans le questionnement de la recherche, une question à laquelle nous ne pouvons pas échapper aujourd'hui quand il s'agit d'analyser les pratiques éducatives et la formation de professionnels. Dans les dernières interventions que j'ai faites en tant que formatrice, j'ai relevé avec force le besoin et l'importance de reprendre au centre du débat sur la professionnalité la question des valeurs et celle de l'orientation, le sens donné à l'action qui est, en d'autres mots, une interrogation éthique fondamentale.

C'est aussi par mes inquiétudes éthiques que j'ai collé à cette perspective épistémologique qui met le chercheur et le sujet de recherche dans une relation de participation. Cette interaction transforme le chercheur et aussi son objet, le chercheur est sollicité dans son humanité de même que son objet d'étude. Ainsi, *l'écoute* de l'autre, de son être-à-dire, est du ressort de *la confiance absolue dans les possibilités d'évolution de l'être humain*.<sup>186</sup> C'est cette caractéristique qui fait de l'écoute, indépendamment de la recherche, une des questions centrales de la pratique éducative.

C'est plus tard qu'avec l'apport théorique et l'argumentation de mes options méthodologiques je pourrai dire qu'il ne s'agit pas seulement d'une question éthique mais d'une question épistémologique. Dans une approche centrée sur l'écoute, le rapport professionnel-client ainsi que le rapport chercheur-sujet est désigné comme un rapport de collaboration. Une collaboration qui, selon Franco Ferrarotti, n'est pas comprise, dans le cas de la recherche, comme un acte moral ou de charité: *c'est une participation strictement cognitive, elle a un but strictement scientifique de connaissance. Les chercheurs, comme techniciens de l'intelligence, ont été persuadés qu'ils étaient capables de penser pour les autres, pas avec les autres. Ils n'avaient rien à apprendre des acteurs mais simplement à confirmer les hypothèses*

---

186

Barbier, *op. cit.*, p. 154.

*qu'ils avaient déjà. Avant de comprendre, il faut écouter(...) faire un effort pour développer la technique de l'écoute, écoute du discours, écoute du silence (...) pour écouter il faut de la patience, du temps, ce qui manque souvent étant données les conditions dans lesquelles les recherches sont souvent commanditées. Nous sommes toujours pressés et nous n'avons pas le temps de laisser surgir les choses importantes qui souvent ne sont pas dites explicitement, sous une forme qui convienne au chercheur pressé.<sup>187</sup>*

---

187 Ferrarotti (F.), *op. cit.*, p. 31.

### 3. LES ALLERS ET RETOURS D'UNE ENTRÉE PERMANENTE EN RECHERCHE

#### 3.1. Le processus de recherche fait partie de l'objet

La recherche n'est qu'un chemin avec des allers et retours, des moments de doute, d'incertitude, d'hésitation sur la meilleure voie à suivre, avec des résistances et des difficultés à comprendre ce qui arrive, un chemin plein d'imprévus, une histoire de rencontres, comme dans n'importe quelle autre histoire humaine.

La pensée des auteurs qui, comme Gaston Pineau ou Franco Ferrarotti, travaillent avec la méthodologie de l'histoire de vie m'aide dans mon travail. Ces auteurs considèrent l'implication du chercheur comme une condition épistémologique du processus de recherche. Ils affirment que le chercheur devient, lui aussi, objet de la recherche. Ferrarotti pense aussi qu'il n'y a pas de recherche sociologique qui ne soit une occasion de développement de la personne, ce que j'ai vécu dans mon processus.

Le travail sur l'implication, ce que je raconte de mon expérience de praticienne qui fait de la recherche, est utile à la production de connaissances sur la manière dont on devient chercheur et sur la construction de la particularité de la place du praticien-chercheur. Il s'agit de la *méthodologie*:<sup>188</sup> d'une réflexion sur le processus, le chemin parcouru, la voie des transformations dans l'espace et le temps, d'une démarche particulière. Je développe l'idée que dans la *méthode* il y a la construction théorique du chercheur. Le travail sur l'implication joue donc, dans cette recherche, un rôle central par rapport à la construction théorique d'un objet.

L'objet de cette recherche, ce sont les pratiques éducatives, mais j'y inclus aussi le processus suivi. L'analyse du processus m'apporte les bases de ma construction théorique. C'est ce travail sur la méthode, sur la manière dont j'investis l'objet, qui m'oblige à prendre position, à clarifier le point de vue où je me situe: *la question de la méthode est celle de la position théorique du chercheur*. Le processus de construction de l'objet fait donc partie de l'objet lui-même. En savoir plus sur mon processus fait partie des avancées de la recherche. Les

---

188

Kohn (R. C), *Démarche clinique et pensée paradoxale en Sciences de l'Éducation*, op. cit., p. 14.

données sont les résultats en termes de produits mais elles ne sont pas le seul apport de ma recherche.

Et c'est le travail centré sur ma méthode, sur les moyens et les instruments de mon approche, qui m'a amené à transformer mon regard. Il s'agit dans mon processus, comme dans tout processus, *du passage d'un point de vue à un autre*. C'est ici que s'est opéré –par la méthodologie comprise comme processus– le changement de perspective qui me fait me situer dans un autre point de vue que celui que j'avais au départ. Mes avancées et mes reculs ont été faits en cours de route, en regardant de façon réitérée le chemin parcouru: *les passages et les parcours n'existent pas dans le monde préalablement, "actes épistémologiques absolus", ils sont à construire par la recherche, construction qui constitue elle-même les processus en voie de réalisation*<sup>189</sup>.

La problématique de recherche telle que je la formule est le résultat du cheminement que j'ai accompli, des différentes expériences et postures qui ont marqué mon parcours. Tout au long du processus, j'ai changé de place plusieurs fois: consultante, experte, ou formatrice. Ce sont mes expériences de praticienne, mais c'est à partir de leur reprise dans un questionnement autre, qui vise à produire de l'intelligibilité quant aux situations, que j'entreprends une recherche et que j'arrive à construire l'articulation théorique d'un double questionnement qui reprend deux des fils dégagés des matériaux: celui de la complexité de l'objet et celui de la réflexivité de l'acteur. L'opération de connaissances est alors le résultat de l'organisation et de l'analyse opérées dans un second temps, qui est celui d'une distanciation par rapport à la pratique. Ce processus n'est pas linéaire, il s'agit plutôt d'un travail en forme de spirale, d'une spirale d'interactions entre l'intellectualisation de la recherche et l'action de la vie, la production de connaissances et l'expérience.

L'exercice que je dois faire maintenant pour en parler est très révélateur du processus suivi. Je reprends ma propre expérience, tout au long du parcours, dans le but de la conceptualiser. L'exercice de réflexivité pour repérer les points de passage et les moments clé qui dévoilent mon processus a contribué à faire de la question sur le **processus de construction des résultats** un axe central de la recherche. Dans le présent chapitre, il s'agit

---

189 *Ibid.*, p. 91.



du processus de construction de la place du chercheur et de l'objet de recherche, mais les chapitres suivants analyseront le processus de construction des problèmes sociaux en rapport avec la construction des compétences professionnelles et la construction d'un dispositif d'intervention.

Je suis en train de dire ce que l'analyse du processus voudrait démontrer: que c'est le travail sur l'implication, l'exercice régulier de réflexivité, qui m'a conduite à la construction d'un objet de recherche particulier. L'expérience que j'ai faite d'un changement de place et d'un changement de perspective en est l'origine, c'est à partir de là que j'ai construit mon cadre théorique. Mon interprétation de la réalité, mon regard sur les situations rencontrées, est ancré dans cette expérience fondatrice, fil conducteur de la thèse. La question d'une **dynamique processuelle** et celle du changement est donc présente aux différents niveaux de la recherche, elle ne doit pas être traitée de manière indépendante car elle est au coeur de la problématique.

### **3.2. Echapper aux contradictions: la visée d'action sociale**

Lors de mon arrivée à Paris, en 1989, je voulais connaître des expériences et des méthodes d'intervention en France, parce que je pensais à la possibilité de transporter ces expériences dans le contexte catalan. Le champ de l'éducation spécialisée connaissait en Catalogne un moment de transformation et de décision des orientations à prendre. Dans le domaine de la formation professionnelle, c'était les années des rapports des commissions à l'Université sur le nouveau diplôme en Éducation Sociale. Au niveau des politiques, c'était le début d'une étape de réponses aux problèmes sociaux, avec la création par le gouvernement de la Generalitat de Catalogne d'un ministère des Affaires sociales (nommé *Conselleria de Benestar Social*, littéralement "bien-être social" – *l'estat del benestar* est le nom catalan de l'État providence). Il y avait donc une nouvelle structure administrative, avec de nouveaux services et de nouveaux postes professionnels qui voulaient mieux répondre aux problèmes sociaux tels qu'ils étaient définis. C'était un moment de réflexion et de changement dans le champ de l'intervention socio-éducative à plusieurs niveaux.

Je voulais que mes études soient au service d'une transformation de la réalité, d'une amélioration des situations des enfants et des jeunes du quartier où j'avais travaillé. Si recherche il y avait t, c'était la recherche d'*un modèle d'action préventive*. A Barcelone, nous avons eu des échos, par exemple, de M. Bonnemaïson et des nouveaux dispositifs de prévention de la délinquance qu'il avait mis en place. La connaissance des méthodes novatrices et du centre sur la prévention marque l'origine de ma recherche.

En analysant mon parcours, je sais que j'avais réussi à échapper, tout au long de cette première étape, aux formes de contradiction que j'avais rencontrées dans le discours de la prévention, pour continuer à chercher *ce que devrait être* une pratique éducative préventive. Après avoir travaillé sur la notion de prévention et ses implications idéologiques, j'en savais plus sur ce que je ne voulais pas, sur ce qu'il ne fallait pas faire. Les conclusions auxquelles j'arrivai étaient une réaffirmation de cette posture initiale. J'avais réussi à en savoir un peu plus sur le modèle d'intervention idéal, celui qui répondait le mieux à mes valeurs et à mes idées sur l'action éducative. Comme j'avais une volonté de mettre de côté, de ne pas laisser passer par la porte principale mes implications et mes valeurs, elles sont entrées par la fenêtre.

J'ai commencé par questionner la signification de *l'inadaptation sociale*, une des notions les plus présentes, comme nous le verrons par la suite, dans le milieu de l'Éducation Spéciale pour parler des enfants et des adolescents avec lesquels on travaille. Ce fut ensuite *la prévention*, mot employé très fréquemment pour définir l'objectif de l'action par les professionnels et qui apparaît également dans les textes légaux et le cadre de la formation de l'éducateur. C'était un travail sur le langage: décortiquer, analyser ces notions dans le but d'en faire une description, m'a montré que le monde et l'idéologie qui y étaient attachés n'étaient pas les miens. Je commençai à questionner mon emploi des mots pour essayer d'être plus cohérente avec mes idées, à en chercher d'autres plus conformes à ma vision du monde. Dans la même logique, je remplaçai, pendant une période; *prévention* par *développement*, ce dernier mot ayant des connotations plus positives pour l'action et moins stigmatisantes pour la population. Dans cette première période, les difficultés du travail intellectuel étaient résolues par de nouvelles argumentations sur les mêmes positions.

La lecture des conclusions auxquelles je suis arrivée à l'époque sert davantage à montrer mes a priori sur l'intervention éducative que les logiques guidant l'action des éducateurs:

*Le risque d'une intervention centrée sur les jeunes comme acteurs du conflit est d'oublier les formes d'exclusion existantes et d'augmenter une intolérance face aux jeunes adolescents de la part des institutions et des équipements, qui sont en principe ouverts à l'accueil de tous les adolescents du quartier. L'éducateur n'est pas là, tel que l'un d'eux l'exprimait, pour se substituer aux pompiers ou à la Croix Rouge, comme moindre mal à une intervention policière. Selon notre conception de l'action éducative, il est là pour rappeler que le jeune n'est pas seulement l'acteur du conflit, qu'il est aussi l'acteur de sa résolution positive. L'action éducative en prévention est en faveur d'une société où les jeunes ont une place et un rôle à jouer différent du rôle de celui qui dérange.<sup>190</sup>*

Je voulais éliminer les obstacles rencontrés, les incertitudes. J'étais encore dans une **logique d'action**: les présupposés qui régissent l'action n'avaient pas été mis en question. Je n'avais pas été capable d'intégrer et de reformuler comme *questions de recherche* les découvertes que j'avais faites sur les contradictions internes dans le champ de la prévention, parce que j'essayais encore de surmonter la tension que provoquait en moi le côté non-sens d'une action préventive.

Dans le texte du DEA, je démontrais moi-même que je *n'avais pas bougé*: nous avons fait un long détour pour revenir au point de départ: il y a un besoin urgent de formuler des réponses éducatives comme contribution au développement humain, social et culturel de ces groupes de jeunes, un besoin urgent de faire de la rue un espace éducatif<sup>191</sup>.

Ce n'est que plus tard que j'allais reconnaître comment, dans ce premier temps, l'acteur avait envahi la scène sans laisser aucune place au chercheur. Ce qui me poussait à faire des études – je n'avais pas pensé vraiment ce que signifie faire de la recherche – était lié à la volonté de justifier la figure professionnelle de l'éducateur, son action éducative et les effets positifs de celle-ci sur les jeunes. C'est cette même inquiétude que je retrouve aujourd'hui dans

---

<sup>190</sup> *Ibid.*, p. 131.

les commandes que j'ai reçues en tant qu'experte ou formatrice. En effet, j'étais dans le même registre de questionnement que les acteurs du terrain, et si je suis partie ailleurs, si j'ai changé de perspective, c'est grâce à la recherche.

Cette croyance dans les jeunes, les éducateurs et la possibilité de transformer la réalité, mes attentes par rapport aux pratiques éducatives, m'empêchaient d'aller voir comment les choses se passent pour les autres. L'accent mis sur le "comment les choses devraient se passer" m'empêchait de questionner les allants-de-soi et les évidences, remise en cause nécessaire à toute recherche scientifique. Je connaissais de l'intérieur, j'étais prise dans l'action et c'est à cause de mon implication que les analyses d'entretiens et les observations n'étaient qu'un mode de validation et d'affirmation de mes présupposés de départ. Je reconnais mon expérience dans le portrait du praticien-chercheur qui se trouve dominé par la visée d'action sociale dans la recherche:

*Je dirais, sommairement, que la prédominance de la visée d'action sociale conduit soit à des recherches-justifications de la pratique, où l'acteur-chercheur tient tant à mettre en valeur son action qu'il ne peut porter aucun regard critique, soit à des recherches-prescriptions, où l'inconfort de la situation et le besoin pressant de solutions concrètes forclosent très rapidement l'investigation. Le praticien chercheur est dans ce cas comme "enfermé dans les murs" de ses intentions et de son institution, et y enferme son objet d'étude.<sup>192</sup>*

Par mon expérience d'éducatrice, j'étais "prise", j'avais le même univers de représentation que les éducateurs, il y avait un contexte commun, je participais au fond des mêmes référents. C'est en écoutant les autres que je me découvrais ainsi "prise" dans l'interaction avec eux, que je prenais conscience de ma position fortement impliquée, je découvrais ma façon de voir le monde. En effet, j'étais très proche des éducateurs, et cette

---

191 *Ibid.*, p. 131.

192 Kohn (R. C.), "La recherche par les praticiens: l'implication comme mode de production de connaissances", *op. cit.*, p. 819.

proximité était à ce moment-là une difficulté à gérer: *comment maintenir la distance et l'indépendance du jugement lorsque l'on est soi-même une éducatrice?*<sup>193</sup>

J'avais débarqué à l'Université avec mes convictions, mais dès le premier jour elles avaient été mises en question, l'une après l'autre. C'était tout nouveau pour moi, ce discours de Paris VIII sur les nouvelles exigences de la recherche en Sciences humaines: le paradigme de la complexité, l'indétermination des phénomènes sociaux, l'implication de celui qui fait la recherche dans l'étude de l'homme par l'homme. J'avais de nouvelles questions à poser sur ce que j'avais appris de Durkheim et de sa façon de considérer les faits sociaux comme des choses. J'avais été formée aux axiomes fondamentaux du credo du scientisme classique. Autant dire que dans mon intention de connaître mieux le phénomène de la marginalité sociale, je ne doutais pas de la possibilité de mener un travail scientifique pouvant contribuer à comprendre la marginalité comme un fait objectif de notre monde. J'avais une idée toute faite de ce que devait être un travail scientifique. J'avais été formée à l'idéal positiviste de l'existence d'un réel objectif à appréhender: *un monde où les faits semblent ainsi en quelque sorte préexister à l'entrée en scène de l'observateur. Il faut les étudier "tels qu'ils sont", il est possible de les étudier sans aucunement perturber leur déroulement normal. L'explication scientifique est censée être la conséquence du maniement des faits relevés, et de ce maniement seulement*<sup>194</sup>.

Selon ma compréhension des choses, un mur se dressait entre la pratique ou la profession, d'une part, et les approches théoriques de la pensée, de l'autre. J'appartiens aux générations qui ont été socialisées au sein d'un monde scientifique et technologique, tel que le décrit J. Sáez:

*Mon intention n'est pas de faire l'histoire de la pédagogie espagnole pendant les années postérieures à la transition politique. Ce qui est évident c'est que, pour plusieurs raisons (opposition au modèle métaphysique de l'éducation qui régnait dans les étapes antérieures, refus de la vieille philosophie à caractère thomiste, acceptation de principes scientifiques que l'on dit issus des sciences naturelles...), le modèle scientifique et technologique de l'éducation prend*

---

<sup>193</sup> J'ai retrouvé par la suite le même questionnement dans d'autres expériences de recherche, comme celle de Latour (B.) et Woolgar (S.), *La vie du laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, Éd. La Découverte, coll. "Sciences et Société", 1988.

*forme dans notre pays, au moment même où ce modèle est remis en question et en révision internationalement. Plusieurs générations ont été "socialisées" selon les principes défendus par ce modèle (conception behavioriste) de l'homme et de son apprentissage, rationalisme critique d'une prétention méthodologique pour l'obtention de connaissances et la construction de théories, désir général de conduire les sciences de l'éducation au même niveau de scientificité, et donc de spécialisation, que d'autres sciences naturelles et même sociales,...), et cela est manifeste dans la littérature pédagogique publiée.*<sup>195</sup>

Mes soucis quant à la nécessité de professionnaliser la figure des éducateurs (que je pensais trop proche du militantisme et du bénévolat) venaient en droite ligne, comme nous allons le voir, du discours académique et de l'ensemble des efforts orientés, à la faculté de pédagogie de Barcelone, vers ce désir de légitimation et de professionnalisation du pédagogue et de sa discipline, la pédagogie. La description de J. Sáez du monde de l'université et de la pédagogie est un portrait fidèle du contexte dans lequel j'ai baigné pendant mes cinq années d'études à Barcelone. Il s'agissait d'établir une coupure, dans le langage universitaire, avec le langage courant que nous employions pour décrire les situations. L'objectivité du langage était une exigence pour évaluer le caractère scientifique du travail.

J'étais dans la perspective de la prétendue objectivité des instruments techniques de l'observation, autant pour la recherche que pour les diagnostics des éducateurs. Dans mon D.E.A., j'avais voulu justifier le fait de ne pas avoir un protocole d'observation: *une observation peut être structurée ou peu structurée. La méconnaissance du milieu de prévention et de la vie du club fait que, dans cette recherche, l'observation a été peu structurée. La phase exploratoire de la recherche n'a pas permis d'aller sur le terrain avec une grille d'observation bien définie mais avec quelques questions pour guider le recueil des données, à travers la participation dans des réunions, des activités, l'analyse des bilans, des projets écrits, et cinq entretiens enregistrés avec des éducateurs.*<sup>196</sup>

---

194 Kohn (R.) et Nègre (P.), *op. cit.*, p. 44.

195 Saez Carreras (J.) (coord.), *El educador social*, Murcia, Secretariado de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Murcia. 1993.

196 Jolonch (A.), *La prévention: éducateurs à la recherche du sens*, mémoire de DEA dirigé par Ruth C. Kohn,

En commençant à pratiquer l'observation de la vie quotidienne des équipes d'éducateurs, j'avais l'idée préconçue qu'il fallait avoir une grille d'observation. De la même façon, un des moteurs de ma recherche était l'affirmation du besoin de donner un caractère de *rigueur scientifique* aux diagnostics des éducateurs, des assistants sociaux, des psychologues ou des pédagogues. Je voulais échapper aux jugements et au langage moralisateurs: *En tant que chercheurs, nous sentons l'exigence d'aller au-delà des jugements qui naissent de l'expérience de praticienne, des questions idéologiques personnelles ou des convictions que l'étude et la réflexion nous ont apportées.*<sup>197</sup> Je retrouve aujourd'hui ces mêmes inquiétudes dans les rapports d'experts analysés dans la partie concernant la construction du risque social dans le domaine de l'attention à l'enfance.

Il fallait supprimer toute forme de subjectivité par rapport à mes jugements. Je croyais alors qu'il s'agissait d'échapper au registre du sens commun, qui relève de mes propres implications et a priori, en le remplaçant par langage d'expert, plus neutre et plus objectif. Le même langage qui devait être, selon moi, employé dans les fiches et les rapports des travailleurs sociaux, trop subjectifs et moralisateurs. Je cherchais toujours –dans la ligne des courants de pensée prédominants dans le milieu académique– à légitimer la figure de l'éducateur comme professionnel par la voie de la nécessaire distance que le savoir donnerait à sa pratique, un savoir théorique (rationnel, abstrait et objectif). Je reconnais aujourd'hui cette même posture dans la demande qui m'arrive des éducateurs que je rencontre, surtout quand ils parlent du besoin d'un modèle théorique et d'instruments techniques qui puisse fonder les critères de leur action. Les éducateurs cherchent une réponse externe à leurs conflits, des solutions à mettre en oeuvre, ils cherchent, par le savoir prescription, des orientations pour leur pratique. Ma compréhension de leur demande et leur positionnement vient –comme je voudrais le démontrer – du fait que je suis moi-même passée par là. J'ai dû écrire beaucoup de textes avant de commencer à trouver dans mes écrits, qui se voulaient universitaires, un langage plus personnel, ne niant pas la subjectivité de mon regard et de ma façon d'interpréter les faits. Il fallait pour cela avoir quelque chose de personnel à dire, en savoir plus sur ce que je pensais,

---

Université de Paris VIII, Département de Sciences de l'Éducation, 1990.

197 Ferrarotti (F.), *op. cit.*, p. 35.

commencer à expliciter le moteur de la recherche, ce qui m'avait engagée à suivre mes études. Il s'agissait de surmonter la séparation stricte entre le discours du chercheur et le regard de l'acteur.

### 3.3. De la distanciation au rapprochement: un mouvement

Mon parcours est fait d'un mouvement de *distanciation et de rapprochement* qui me permet de *distinguer ce qui de moi est plié dedans, c'est-à-dire ce qui se passe auprès de moi [praticienne], de ce qui se passe auprès des éducateurs [objet de recherche], sans écarter aucun des deux côtés*. Il y a alternance entre un niveau et un méta-niveau. La lente prise de conscience de mon regard et de la place qui m'était assignée par les autres m'a ouvert les portes à la recherche. J'ai pu faire la distinction entre la **logique de l'action** et la **logique de la recherche** à partir d'un travail centré sur leurs interactions.

En 1992, déjà immergée, en Catalogne, dans une expérience professionnelle, j'écrivais dans mon journal sur mes difficultés à sortir du cadre de références et d'évidences d'une praticienne: *j'ai peur de m'habituer à leur vision des phénomènes, peur de me poser les mêmes questions, d'avoir le même langage qu'ils ont pour parler des familles. Je voudrais avoir un regard différent, extérieur, continuer à m'étonner, à questionner les évidences....*

Commence alors une ouverture à une écoute de moi-même qui tente l'impossible: regarder et m'interroger sur mon propre cadre de questionnement. Au fur et à mesure que j'avance dans la recherche, les découvertes sur ma façon de connaître et de questionner la pratique des éducateurs sont liées à l'objectif de construire un objet de recherche. J'ai cherché de plus en plus à *questionner ma façon d'observer*, d'écouter, d'interpréter, de juger, de comprendre ce que font les autres. Le questionnement sur moi-même et mon expérience, la réflexion sur les conditions qui structurent mon appréhension des faits, est devenue le cadre d'interprétation, la prise de position d'où je peux analyser l'action des éducateurs. Un jour, j'ai écrit dans mon journal la question suivante: *en quoi les éducateurs que j'ai rencontrés ont-ils été un miroir pour moi?* C'est là que je situe le seuil de mon entrée en recherche. A partir de là, j'ai



continué à me questionner dans mon journal: *Qu'est-ce qui me dérange dans ce qu'ils disent? Pourquoi est-ce que je m'indigne en écoutant sa façon de parler des familles? Que faire de ce sentiment d'indignation? Comment le rendre utile plutôt que de continuer à le nier, à le neutraliser?*

En écoutant les raisonnements des éducateurs sur le travail de prévention, je pouvais écouter, avec de plus en plus de force, les résonances en moi de leur discours. C'est en questionnant le langage et les référents des éducateurs que j'ai pris conscience des miens. J'observais les éducateurs pendant qu'ils observaient une famille. Mon questionnement commença à être double: *Quels outils employais-je pour l'observation? Quelle était l'information que je retenais pour la recherche? Quels outils emploie, à son tour, l'éducateur? Quelle information retient-il des familles?*

J'écrivais sur la façon dont je pouvais essayer de regarder en face mon implication, au lieu de continuer à l'ignorer ou à m'en échapper, essayer de rendre utiles les obstacles entravant le processus de recherche; j'avais le même type de raisonnement sur l'exercice de la profession d'éducateur:

*Souvent, pour parler de professionnalité, les experts ont dit qu'il faut prendre de la distance par rapport à l'implication personnelle des éducateurs. C'est écrit dans le livre de Raimon Bonal sur les éducateurs. Il dit qu'il faut "éviter l'implication émotionnelle". Il ne dit pas qu'il faudrait la travailler, l'approfondir, ou se donner des moyens pour la transformer, il parle plutôt de la nier. C'est la même question qui se pose à moi dans la recherche. J'ai voulu éviter de m'impliquer, mais mon implication était présente, malgré mon aveuglement. Pourquoi ne pas faire avec les éducateurs comme dans la recherche? Pourquoi ne pas travailler l'implication, la transformer en outil de questionnement, de travail? C'est comme le médecin qui voudrait travailler sans se laisser toucher par la souffrance du malade au fond du coeur. Pouvons-nous échapper à la douleur des autres? A leur misère et à leur souffrance? Est-il possible de rendre la profession plus humaine? Pourquoi échapper aux questions qui nous aident à impliquer notre humanité, notre volonté d'être solidaires avec la souffrance des autres?<sup>198</sup>.*

---

198

*Journal de recherche, mars 1993.*

Les connaissances auxquelles j'arrive sont le résultat de l'interaction entre mon expérience et celle des éducateurs. Si je peux dire quoi que se soit sur eux et sur ce qu'ils font dans la quotidienneté des pratiques, c'est parce que leur expérience a parlé à la mienne. L'enregistrement et l'analyse de mes réactions à leur discours, ce que provoquait en moi leur façon de parler, d'observer et de diagnostiquer les familles, ont été une des clefs de mon entrée en recherche. Le journal a été en cela un outil précieux: je prenais systématiquement des notes sur mes sentiments et réactions:

*Pourquoi les éducateurs pensent-ils qu'ils ont la bonne recette pour cette famille? Pourquoi voudraient-ils éduquer les jeunes à partir de leurs carences? Pourquoi voudraient-ils corriger leurs conduites plutôt que d'essayer de voir ce qui engage les jeunes dans l'action? Pourquoi élaborent-ils leurs projets sans la participation des jeunes? (...) Le travail préventif est toujours réparateur et correctif, selon la représentation (le ciblage) que les éducateurs se font des problèmes. J'ai conscience aujourd'hui de l'existence de contradictions internes au travail social et surtout des effets négatifs de l'intervention des travailleurs sociaux sur la vie des gens: il y a le contrôle, l'étiquetage, l'imposition d'une normalité... Aujourd'hui je m'interroge sur le comment et le pourquoi de l'action des éducateurs, sans vouloir continuer à légitimer et justifier leur intervention et la prévention comme objectif de travail.<sup>199</sup>*

Je suis devenue une habitante de cette frontière changeante, imprévisible, entre mon objet de recherche et ma subjectivité. La recherche portait sur un objet qui n'était pas moi-même mais, paradoxalement, tout ce que je pouvais savoir sur l'objet était en fonction de moi-même. Il y a eu des distances à établir, à négocier sur le terrain, en cours de recherche, dans l'après-coup de la rencontre avec les éducateurs. La volonté de visibiliser et de réfléchir sur ma place: celle qui m'avait été assignée et celle que je voulais choisir, m'a donné les moyens de construire ma perspective singulière.

Je n'ai pas échappé à mes inquiétudes de praticienne, mais aujourd'hui, j'investis mes efforts dans une autre direction que celle de chercher à confirmer mes petites vérités (ce que je sais déjà) à travers un modèle d'action alternatif. La recherche m'a donné un nouveau statut, et j'ai changé de posture et de regard. Mes inquiétudes éthiques ont commencé à être présentes de

---

199 *Ibid.*, février 1992.

manière consciente comme noyau central de ma recherche, lorsque j'ai constaté, dans le champ des pratiques sociales qui m'occupent, la force de l'interprétation des éducateurs sur la vie des autres: les familles et les enfants qu'ils rencontrent. Il y a dans ce champ d'intervention sur autrui un *pouvoir-sur* qui s'exerce, une relation dissymétrique entre l'agent et son patient et *c'est toujours l'inégalité entre agents qui pose le problème éthique au coeur de la structure inégalitaire de l'interaction.*<sup>200</sup> La relation de pouvoir entre professionnel (qui interprète et agit) et le client (qui doit subir) m'a fait réfléchir sur une autre relation de pouvoir: celle que j'ai, en tant que chercheuse, avec les éducateurs que j'ai rencontrés et qui sont l'objet de ma recherche.

Je sais maintenant que le regard et, avec lui, la conscience de son propre regard envers les autres, sont un noyau de cette thèse. Un des points de départ de la recherche a été ce constat: *il y un rapport entre la vision que nous avons des faits et des problèmes sociaux et le langage que nous employons pour les nommer.* En perçant les concepts et la signification du langage des éducateurs, j'ai compris quelle était ma propre position et mon point de vue. Cette thèse centre son attention sur le processus de désignation des problèmes sociaux. Je veux analyser quelle est la logique qui guide le professionnel quand il fait le diagnostic d'une famille ou d'un quartier: *D'où parlera-t-il? Comment se situe-t-il? Comment la place qu'il occupe a-t-elle une influence sur sa perception? Quelle données retient-il? Comment donne-t-il un sens aux situations rencontrées?*

C'est à partir de mes expériences de praticienne et de la reprise dans un questionnement autre visant à produire de l'intelligibilité sur les situations, que j'entreprend une recherche et que j'arrive à construire l'articulation théorique du double questionnement sur la complexité et la réflexivité. L'opération de connaissances est le résultat de l'organisation et de l'analyse faites dans un second temps, temps de reprise théorique de mon expérience de praticienne.

---

200 Ricoeur (P.), "Approches de la personne", dans *op. cit.*, p. 217.

## 4. LA PRATICIENNE-CHERCHEUSE: UNE PLACE PARADOXALE

### 4.1. Habiter la frontière: entre l'action et la réflexion

A mon retour à Barcelone, l'été 1991, je me suis engagée pour la première fois, à partir d'une commande sociale de la mairie d'une des communes des environs de Barcelone, à penser l'identité professionnelle des éducateurs qui travaillent dans les Services Sociaux du quartier à côté de l'assistante sociale, dans une même équipe. J'ai continué à travailler avec eux sur cette question dans le cadre de la formation permanente des éducateurs, dans d'autres villes de la grande banlieue de Barcelone: Terrassa, Manresa, Sabadell, Rubí, Granollers. Mon expérience professionnelle constitue mon matériau de recherche:

- De novembre 1991 à novembre 1992, j'ai donc été embauchée par la mairie de Badalona comme "pédagogue: cadre technique supérieur", avec l'objectif fondamental d'obtenir des "connaissances pratiques" sur "*le profil professionnel de l'éducateur.*" J'ai été nommée "support technique" des éducateurs des équipes de services sociaux d'attention sociale primaire. Mon contrat de travail a été renouvelé de début mars jusqu'au 15 juillet 1993 pour écrire un rapport sur les éducateurs et faire un compte rendu de mon intervention aux politiques et responsables des Services Sociaux ainsi qu'aux équipes de professionnels.

- La revue *Crónica d'Ensenyament* du département de l'Enseignement de la Generalitat de Catalogne m'avait chargée de la coordination d'un dossier sur les éducateurs publié dans le numéro de décembre 1993.

- Pendant l'année scolaire 1993-1994, j'ai été embauchée par l'Université privée Ramon Llull comme professeur du séminaire et secrétaire d'un cours d'adaptation destiné aux Diplômés en Travail Social désireux de suivre des études supérieures à la Faculté de Pédagogie et Psychologie Blanquerna.

- De septembre 1994 à février 1995, j'ai été chargée d'une étude-rapport sur la qualification et la formation des professionnels des services sociaux de la province (région) de Barcelone. La commande émanait du directeur de l'Aire des Services Sociaux de la Diputació (administration régionale).

- Pendant le symposium sur *les Aires municipales de Services Personnels: analyse du processus et projets de futur*, organisé par CIFA du Patronat Flor de Maig de la Diputació de Barcelone, j'ai présenté **une communication sur l'éducateur: crise d'identité et redéfinitions des compétences professionnelles**. Publié plus tard dans la *Revue de Travail Social* (RTS), n.138, juin 1995.

- Je suis chargée de cours pour un séminaire de vingt heures destiné aux éducateurs des équipes d'attention sociale primaire de la mairie de Terrassa sur **le profil professionnel de l'éducateur**. J'ai préparé et réalisé ce séminaire avec un éducateur de Badalona (que j'avais connu pendant mon intervention). Il s'agissait d'un séminaire faisant partie des offres du "programme de formation permanente destiné aux professionnels des services sociaux" (octobre/décembre 1995), organisé par le département des Ressources techniques de la Diputació de Barcelone. Nous avons réalisé cinq séances de travail de quatre heures chacune, échelonnées sur cinq semaines.

- Trànsit Projectes, une association qui prend en charge des activités d'animation et de formation m'a commandé **trois séances de formation sur le profil professionnel de l'éducateur**: l'une à Igualada le 17 octobre 1995, la deuxième à Manresa le 8 novembre 1995, et la troisième à Sabadell le 5 décembre 1995, destinés aux éducateurs des équipes d'attention sociale primaire.

- Trànsit Projectes m'a commandé en février 1997 **une étude-évaluation sur les Projets éducatifs des centre ouverts** de la province de Barcelone. Les résultats de cette étude ont été exposés au cours des Journées sur le projet éducatif du centre ouvert, organisées à Rubí en avril 1997 par la Diputació de Barcelone.

- La Diputació de Barcelone m'a commandé une **séance de formation permanente** le 26 novembre 1997 sur **le nouveau contexte social et éducatif**, dans le cadre des *Journées sur l'intervention éducative dans la tranche 16-18 ans*, destiné aux éducateurs des équipes d'attention sociale primaire.

Au cours de ces expériences, j'ai recueilli des matériaux –notamment un bon nombre de matériaux élaborés par les éducateurs (fiches, projets, documents...)–, enregistré des entretiens, réunions de travail, séances de formation, écrit mon journal et des notes d'observation. Toutes les commandes que j'ai reçues de la part de responsables techniques et politiques depuis ma première expérience sont l'expression d'un même constat défini en termes de *problème à résoudre*. Il s'agit du caractère indéfinissable de l'identité professionnelle des

éducateurs et de leur objet d'intervention. Toutes ces commandes ont un point en commun: le désir de mieux définir ce que l'éducateur devrait être. Il s'agit de l'expression d'une insatisfaction quant à l'action des éducateurs et de la volonté d'améliorer leurs pratiques.

Une commande sociale que j'ai transformé en question de recherche est à l'origine de ma démarche. En tant que praticienne, je devais apporter une réponse aux problèmes qui m'étaient posés. Par la recherche, je m'éloignais du raisonnement de mes commanditaires; fondé sur l'idée d'un problème à résoudre. C'est la chercheuse qui est en moi qui m'aide à sortir du monde d'a priori et d'évidences des acteurs de terrain et à élargir mon cadre de questionnement.

La pratique est donc un moteur de recherche. La recherche, à son tour, alimente ma pratique. Mais il faut distinguer les objectifs poursuivis par chacune d'elles. En tant que praticienne –consultante ou formatrice– je m'engage dans une action qui voudrait transformer une situation initiale. Dans la recherche, en revanche, je suis engagée à faire un choix et à expliciter la particularité de mon cadre de questionnement, construit et argumenté en forme de problématique. C'est moi qui décide ce que je souhaite étudier, la perspective de mon regard, ce que je voudrais éclairer. L'objectif poursuivi est de mieux comprendre, d'apporter de nouvelles connaissances par rapport à mon objet, tel que je l'ai défini. Les résultats de la recherche doivent présenter un intérêt allant au-delà du cas particulier, du problème concret qui affecte les éducateurs rencontrés et leurs , commanditaires.

Pourtant, j'estime que ma recherche a pour origine une commande sociale qui m'a guidée et que chaque nouvelle commande a été intégrée comme matériau de recherche. Chaque fois que j'ai dû répondre à une commande, chaque fois que je suis engagée dans une tâche de formation, ou une consultation, de nouvelles questions m'ont fait avancer dans la recherche. Je ne peux pas faire autrement. Les liens entre ma pratique professionnelle et la recherche sont devenus, avec le temps, de plus en plus étroits. C'est dès le début de mon parcours que les questions qui émergent du terrain ont été la source de mon questionnement dans la recherche.

**Le processus de construction de ma place de chercheuse** passe par une dynamique de réflexivité sur ma pratique professionnelle. La réflexivité et la dynamique de questionnement que j'engage dans la recherche enrichissent à leur tour ma pratique

professionnelle car j'y introduis les éléments théoriques dégagés, selon un mouvement de va-et-vient entre le terrain et la théorie. Cette particularité m'oblige à me poser la question, déjà traditionnelle et travaillée dans le domaine de la recherche clinique, de la distinction/chevauchement entre pratique professionnelle et pratique de recherche.

C'est la commande qui a fait que la visée d'action sociale, celle qui prédomine en moi, soit plus visible et que je sois très attachée au terrain. Je suis préoccupée par la réponse que je donne et par les retombées de mon intervention. Chaque nouvelle commande en rapport avec les éducateurs et leur pratique m'a donné l'énergie et le courage d'avancer dans la recherche. Ce lien étroit entre le terrain et l'expérience aide à comprendre les contours de ma recherche et la difficulté de ma place: praticienne-chercheuse. Plutôt que de vouloir effacer et surmonter les contradictions et les obstacles, je prends le risque de maintenir ce double positionnement. L'évolution de ma pensée, mes avancées au plan de la recherche, ont transformé ma pratique. C'est au moment où j'ai été guidée par la volonté de maîtriser ma pratique que je me suis engagée dans un travail d'explicitation de mon processus, des certitudes qui guident ma façon d'appréhender la réalité. Les angoisses, l'incertitude et les difficultés à répondre aux questions que je me posais en tant que praticienne ont été reprises au niveau de la recherche. L'entrée en recherche a donc eu lieu, dans mon parcours, grâce à cet aller et retour entre l'action et la réflexion.

Je suis toujours dans une position frontalière et je passe d'un côté à l'autre de la ligne de *démarcation*.<sup>201</sup> Cette expression prend d'autant plus de sens pour moi que les allers et retours entre ma recherche et mon action se doublent, dans l'espace, d'allers et retours entre Barcelone et Paris. Plus j'avance dans la recherche, plus je clarifie les liens entre ces deux positions qui font partie de moi et de mon apport théorique et pratique.

C'est en acceptant d'être à la fois chercheuse et praticienne que j'ai pu pendant ces années rester à Barcelone tout en étant liée à Paris. Un sentiment d'*étrangeté* reste en moi et perdure, de quelque côté de la frontière que je me trouve, car je n'appartiens ni à un lieu ni à l'autre. Nous revenons ainsi, par cette réflexion, au paradoxe fondamental de la référence et

---

201 Je fais référence ici à Devereux, qui parle de la perturbation-démarcation entre l'ici-dedans de l'observateur et le là-bas-dehors de l'observé.

l'auto-référence énoncé par Yves Barel. Ma place est faite de la superposition entre le chercheur et le professionnel, dans le sens défini par Barel: *quelque chose semble appartenir à deux (au moins) univers différents. C'est ce que j'ai appelé ailleurs une superposition, et il est vrai qu'il existe une relation forte entre l'existence d'un phénomène de superposition et l'apparition de paradoxes.*<sup>202</sup>

Barel parle du paradoxe existentiel dans le cas du marginal, qui est à la fois dans deux cultures et extérieur à ces deux cultures:

*Pour qu'il y ait oscillation il faut qu'il y ait conflit, et conflit provisoirement indépassable entre deux cultures, sur tel ou tel point. Un conflit indépassable, renvoyant d'un niveau ou d'un lieu à l'autre sans arrêt possible du mécanisme de renvoi, n'est pas autre chose qu'un paradoxe existentiel ou un double bind (...).*<sup>203</sup>

De la même façon que Barel parle du marginal qui oscille entre deux cultures et n'est jamais dans l'une ou l'autre, je parle ici d'une expérience qui oscille constamment entre la recherche et l'action sans appartenir définitivement à l'une ou à l'autre. Le paradoxe émerge quand il y a quelqu'un qui occupe simultanément deux positions, le praticien-chercheur se situe dans le *conflit* indépassable entre deux logiques: celle de l'action et celle de la recherche. Dans le cas de cette recherche, il s'agit aussi de l'*oscillation* entre deux langues et deux cultures. C'est toute la question, déjà traité dans ce texte, de l'*identité dans l'altérité* ou de la présence simultanée de l'identité et de la différence.

Le praticien-chercheur est confronté à la tension et à l'oscillation car il doit aborder plusieurs fronts à la fois, suivant le principe qu'*il est plus simple d'accepter la complexité que de vouloir la réduire et la simplifier à tout prix.*<sup>204</sup> C'est la simultanéité de ces deux présences qui fait que l'on ne peut pas en choisir une comme étant la seule réelle. Ce qui fait que, dans le cas de ma recherche, je me situe entre-deux: en étant praticienne ou chercheuse, je continue à être "autre chose". Quand je suis à Paris –qui représente pour moi ma place figurative de chercheuse–, je ne peux me détacher de mon appartenance à Barcelone (et à ma pratique

---

202 Barel (Y.), *La société du vide*, op. cit., p. 205.

203 *Ibid.*, p. 206.

204 Barel (Y.), "Les enjeux du travail social", *Actions et recherches sociales*, n° 3, Paris, novembre 1982.



professionnelle), ce qui me fait transcender ma position de chercheuse à Paris. Quand je m'engage dans la pratique à Barcelone, la recherche est ma référence, ce qui me fait aller au-delà, ce qui m'engage à dépasser ma position de praticienne. Dans un constant mouvement d'aller et retour, ce qui fait sens pour moi c'est le passage de l'un à l'autre.

De la même façon, je suis toujours en train de passer d'une langue à l'autre, car les matériaux de recherche (entretiens, réunions, séances de travail) sont transcrits en catalan, ma langue maternelle et celle des éducateurs rencontrés (la plupart, car il y a aussi qui parlent le castillan). L'analyse et le travail théorique est fait dans ma langue académique, qui est en ce moment le français. Quand je me trouve dans le cadre d'une formation permanente, j'annonce aux éducateurs que le but que je poursuis est de jeter *un pont* entre la théorie et la pratique. J'investis mes connaissances et les interrogations auxquelles je suis arrivée dans le cadre de la recherche afin d'aider les éducateurs à mieux réfléchir et à comprendre leur action. En faisant cet effort, j'introduis des notions et des concepts appris en français, que je traduis en catalan.

En tant que chercheuse, je m'engage à penser la pratique des éducateurs dans le cadre de questionnement de la recherche, et je passe cette fois du catalan au français. Et je m'engage à faire de la difficulté spécifique de ma double appartenance la spécificité de ma contribution. Spécificité qui vient aussi de ma double inscription: l'inscription en recherche à l'Université de Paris VIII et l'inscription professionnelle à Barcelone. Ce qui fait que je me réfère à Barcelone dans un autre cadre de références : celui de la faculté des Sciences de l'Éducation de Paris VIII. C'est donc par la recherche que je peux sortir du cadre de ma pratique professionnelle pour élargir mon questionnement.

Parce que je me situe dans une position frontalière entre la pratique et la recherche, je n'ai pas abandonné, en tant que chercheuse, mes inquiétudes de praticienne et je continue à croire que la recherche a un sens parce qu'elle peut nous aider à avancer dans la compréhension et la maîtrise d'un monde qui subit des transformations accélérées.

## 4.2. Un problème de places et de placements

L'analyse de mon parcours m'enracine dans le terrain de ma pratique professionnelle en même temps que je m'intéresse à l'analyse de la pratique des professionnels du champ social. Les matériaux de recherche sont le produit de mon expérience avec les éducateurs, où j'occupe une place de consultante ou formatrice qui voudrait travailler avec eux sur l'analyse de leurs pratiques et, plus concrètement, sur leur professionnalité. On pourrait établir des analogies entre mon positionnement de praticienne-chercheuse et celui des éducateurs immergés dans une problématique actuelle, celle, comme nous l'avons vu à travers la sociologie de F. Dubet, de l'éclatement des logiques d'action qui nous font passer, dans la vie courante, d'un registre à l'autre, d'une position à l'autre en essayant de maintenir par le travail réflexif de l'acteur l'unité de l'ensemble. Nous verrons comment l'éducateur vise lui aussi au maintien d'une unité dans sa pratique professionnelle et comment il est plongé dans des contradictions qui comportent des injonctions paradoxales.

Cette commune, comme première expérience, a été un lieu d'apprentissage de cette perspective de consultante engagée auprès des éducateurs. *Le passage* par une initiation à la recherche avait déjà *changé ma position*, mes fonctions de praticienne. Comme première expérience, elle est faite de bricolage: je devais répondre à une commande et, en même temps, je voulais être cohérente avec une certaine méthode de travail apprise en cours de recherche. Je me souviens combien m'avait été utile, à ce moment-là, une identification avec la figure du *consultant*. Le dispositif que j'avais mis en place était guidé par ce que j'avais appris d'Ardoino et Berger<sup>205</sup> sur les principes d'une intervention d'évaluation. Dans la commune, j'ai commencé par retravailler la demande telle qu'elle m'était arrivée. J'ai suivi les pas de la définition qu'Ardoino fait de la figure de consultant:

*Le consultant, enfin, est un praticien; dans la plupart des cas un clinicien (au sens large de ce dernier terme). Même si, dans certains cas, la forme des relations contractuelles, et son mode de rémunération, le font effectivement dépendre, à son tour, d'un commanditaire, ce qui*

---

<sup>205</sup> Ardoino (J.) et Berger (G.), *op. cit*

*suppose déjà la négociation d'une telle "commande", l'essentiel de sa pratique réside dans le travail sur la (les) demandes que lui formuleront ses partenaires concrets, immédiats, "sujets" et "acteurs", individuels et collectifs, le plus généralement distincts du commanditaire, et dans l'obligation faite en retour à ceux-ci de travailler, eux-mêmes, cette demande pour la décanter, la faire mûrir et, par conséquent, la transformer.*<sup>206</sup>

Depuis le début, j'ai travaillé à négocier la commande qu'on m'avait faite: définir les fonctions des éducateurs dans les équipes de services sociaux. Avec eux, j'ai cherché à faire émerger les contradictions, les tensions et les questions qui se cachaient derrière cette demande. À la fin de mon intervention, je crois avoir sans doute réussi à décanter, complexifier et finalement transformer cette demande.

Mon client était, d'un côté, mon commanditaire: la responsable politique des Services sociaux de la mairie. Elle voulait que j'intervienne pour dire ce que les éducateurs devaient faire à leur poste de travail. Il y avait trop de confusion, à son avis, avec d'autres figures professionnelles. Elle déplorait également un manque d'initiative de la part des éducateurs. D'un autre côté, mes clients étaient les éducateurs eux-mêmes et les coordinateurs de zone, qui exercent le rôle de chef de projet dans les services d'attention sociale primaire. Coordinateurs et éducateurs n'ont pas bien accueilli, au début, ma présence dans la commune. J'ai dû en prendre conscience et travailler sur *la place qu'ils me donnaient*, avant tout une place de contrôle, pour y échapper et la négocier. J'ai dû, ainsi, me soustraire à la volonté du politique de me donner une *place d'expert* appelé à donner des consignes aux éducateurs. J'ai institué avec eux, en tant que consultante, une relation de travail dans la durée.

*Dès mon arrivée, j'ai demandé au directeur du service municipal et au chef du département des services sociaux d'explicitier la demande qui m'avait été faite . Leur demande n'est pas du tout la même. Le directeur a envie d'avoir un espace de réflexion avec moi, de provoquer la discussion, d'ouvrir des questions, et il me demande finalement d'écrire un "jugement" sur les éducateurs qui puisse être utile au politique. Le chef du département,*

206

Ardoino (J.), "Les postures et impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", dans *Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir, Colloque international francophone, AFIRSE/AIPELF, 1990.*

*s'opposant à l'autre, m'a dit qu'il ne me demande pas de faire "de la philosophie", il pense que ce n'est pas le moment d'ouvrir de nouvelles questions, il veut un peu "d'ordre et d'organisation": que j'organise les éducateurs, et puis un autre jour on parlera des "fonctions" des professionnels.*

Depuis mon arrivée dans la commune, j'ai continué, à travers mon journal, à réfléchir sur mon positionnement, à expliciter quelle était ma perspective, ma prise de position... Après chaque entretien ou chaque séance de travail, je m'interrogeais sur mon rapport aux politiques, aux éducateurs, aux familles, et sur les contradictions et les obstacles à surmonter pour répondre à la commande que j'avais reçue dans cette situation déterminée.

*Pendant la séance avec le directeur, le chef du département des services sociaux et l'auxiliaire, j'ai présenté mon travail comme un processus d'évaluation qui peut fournir des éléments à la prise de décision. J'ai dit qu'il fallait négocier avec eux les critères, les référents pour effectuer cette évaluation, qu'il fallait parler de l'éducateur dans un contexte beaucoup plus large. Je leur ai demandé d'explicitier les finalités des équipes d'attention primaire: quel était leur projet politique? J'ai dit que je ne pouvais pas travailler seulement avec mes propres critères, qu'il ne pouvait pas y avoir une délégation de cette responsabilité.*

C'est en cours de route, aussi, que j'ai élaboré mes outils d'intervention: *les outils mis en oeuvre par le praticien de ce type d'intervention (capacités et référents d'analyse, dispositifs, techniques) sont aussi élaborés par ses soins, fruits de son expérience clinique notamment. C'est bien pourquoi ils ne sont pas immédiatement susceptibles de transparence, ni aisément transposables. La "boîte à outils" du consultant se transforme en "boîte noire".*<sup>207</sup>

J'ai créé un dispositif de travail aux trois niveaux de la hiérarchie: les politiques, les coordonnateurs et les professionnels. Plus tard, je devais comprendre que ce n'était pas par hasard que j'avais travaillé avec les trois partenaires. Avoir réfléchi sur les procédures que j'avais employées ou sur les imprévus et les difficultés de mon intervention, devait me parler beaucoup de la nature du travail social et du cadre dans lequel les éducateurs interviennent.

*J'ai suivi trois dynamiques de travail: avec les décideurs-cadres politiques, avec les coordinateurs de zone et avec les professionnels des équipes de base. Chacun me met à une*

---

207

Ardoino (J.), *op. cit*

*place différente. Ils ont des attentes différentes par rapport à mon travail. C'est un des axes d'analyse à entreprendre: voir quelle est l'étanchéité, la fermeture, les points de passage entre les trois niveaux. Le fait que je fasse circuler les informations entre les uns et les autres est une façon d'intervenir, cela a des conséquences.*

Mes objectifs de travail n'étaient pas les mêmes pour les uns ou les autres. Une grande partie de mon travail s'est faite avec les coordinateurs, qui étaient plus facile d'accès pour moi. Il me fallait réfléchir sur ma démarche (ce que j'avais appris dans la recherche), je devais savoir quelle était ma place, celle que je voulais prendre, mais aussi la place que les autres me donnaient. C'est ici que j'ai commencé à réfléchir sur les inconvénients de cette dernière. Une des difficultés avait été de rendre compte de ma démarche au fur et à mesure. L'ensemble de mes partenaires suivaient la progression de mon travail, mais ils auraient voulu, surtout dans le cas des coordinateurs, que je montre dès le début quelle était ma proposition d'action concrète. Une démarche inductive n'était pas toujours bien reçue, surtout à l'intérieur d'une si forte culture hypothético-déductive.

Il s'agissait pour moi de questionner plutôt que de définir. Dans mon parcours, j'ai dû échapper au rôle de "l'expert qui sait déjà quoi faire", parce qu'à plusieurs reprises les éducateurs attendaient, de ma part, une clarification de critères capables de résoudre leurs conflits non résolus. Plutôt que d'apporter des solutions, ma tâche a été la création d'un dispositif où ils puissent confronter leur expérience et débattre à partir de celle-ci. Pour réaliser ma tâche de consultante, ma je recourais à la méthode que j'avais apprise par l'exercice de la recherche et qui ne doit pas être plaquée telle quelle puisqu'elle est faite, en grande partie, d'une construction permanente et singulière du questionnement. En contrepartie, l'expérience de consultant apporte au chercheur la connaissance du terrain. Expérience à reprendre et à interpréter dans un autre cadre de questionnement par la recherche.

- De la **place du consultant**, je travaille sur commande et mets l'accent sur la perspective plus praxéologique de mon intervention. Mon objectif est d'optimiser l'action, de la transformer dans le sens de l'amélioration. Il y a différents acteurs engagés, différentes attentes et niveaux d'intervention. Dans la façon de répondre, il y a une négociation de la commande et une redéfinition de la formulation initiale de la problématique. L'implication des professionnels

apporte souvent une dimension formatrice par la clarification des pratiques. Pour les responsables de services et les cadres politiques, il y a une dimension évaluative qui peut être utile et aider à la prise de décisions.

- Dans la **place du formateur**, la commande est souvent formulée en fonction des objectifs d'action (une plus grande efficacité, une distribution plus nette des rôles, une clarification du projet éducatif). Je n'interviens pas en tant qu'expert qui apporte des résultats et des solutions à appliquer aux problèmes des équipes. Je propose plutôt des moyens théoriques et méthodologiques. Il y a deux types d'activités formatrices auxquelles j'ai été engagée:

a) La séance de formation, où l'on donne un cours pouvant apporter des éléments de réflexion, avec l'objectif d'élargir le cadre de références et la perspective d'analyse des éducateurs. Plutôt que de formuler des conseils ou des prescriptions, il s'agit pour moi de partager quelques interrogations, enjeux, contradictions et défis que je relève dans mes lectures et mon travail d'analyse.

b) Les ateliers de formation, où je pars des questions posées par les éducateurs. L'objectif est de créer un cadre de travail où les professionnels puissent questionner leurs pratiques, clarifier leurs critères d'intervention et produire des connaissances utiles à l'optimisation des pratiques.

- De la **place du chercheur**, je reprends une perspective plus scientifique dans la recherche qui vise au développement d'une plus grande intelligibilité de la pratique. Je construis un cadre théorique et mon objet de recherche. Je n'ai pas de commanditaires, mes résultats en termes de production de connaissances devront pouvoir être transposés à d'autres contextes et situations particulières.

Le paradoxe réside dans le fait qu'aucune de ces positions –celle de chercheuse ou celle de praticienne– ne domine mon expérience. Je vais toujours de l'une à l'autre, un statut se superpose à l'autre, ils se confrontent, il y a des luttes internes pour faire émerger l'un ou l'autre. C'est ce que Ruth Canter Kohn appelle le cas limite du praticien-chercheur<sup>208</sup> qui a une double inscription dans l'action et dans la recherche. Il est question d'*explorer le sens pour soi*

---

<sup>208</sup> Cette notion et les principales idées que je développe sur le paradoxe du praticien-chercheur sont extraites de travaux de Ruth Canter Kohn sur la formation des praticiens à la recherche.

*de sa place double (ou multiple) en s'y plongeant, de s'en rapprocher pour mieux prendre ses distances, autrement dit, d'y reconnaître des apports pertinents pour la recherche*<sup>209</sup>.

Ardoino affirme que *la recherche-action remet bien en question l'affirmation d'A. Comte: on ne peut être à la fois au balcon et se regarder passer dans la rue*. En effet, comme praticienne-chercheuse, je suis toujours en même temps au balcon et dans la rue: la double inscription dans l'action et dans la recherche fait la spécificité de ma place. C'est à cause de cela que je ne peux que rester à la frontière qui sépare deux logiques en interaction et en confrontation tout au long de mon parcours. La caractéristique du praticien-chercheur est justement de *tenir simultanément les deux places en les distinguant*.

#### **4.3. Le questionnement comme méthode**

C'est par la recherche que j'ai appris une façon de questionner la pratique. Mon identité professionnelle se construit au fur et à mesure que j'avance dans cette recherche née d'une interrogation sur l'identité professionnelle de l'éducateur. Il y a tout une dynamique de travail, une méthodologie, une façon de m'y prendre face à la commande, qui relèvent de la logique de recherche.

Je réponds aux questions qui me sont formulées au sujet de l'optimisation des pratiques, avec le déploiement d'une méthodologie d'intervention qui cherche les réponses dans la création d'un nouveau cadre de questionnement sur l'intelligibilité de ce qui est en train de se passer. Cette démarche centrée sur le **questionnement** est celle qui m'a guidée jusqu'à mes dernières interventions. Les découvertes du chercheur sur les différents objectifs et logiques qui guidaient les pratiques des éducateurs, ainsi que l'existence d'une dimension paradoxale dans son mandat, ont été intégrées dans ma pratique de formatrice.

Mon intérêt, le fil conducteur de mon questionnement dans la recherche, portait sur le cadre d'interprétation et les références qui guident l'action des professionnels. Avoir un autre intérêt que celui de répondre aux problèmes tels qu'ils m'étaient présentés m'a beaucoup aidé à

---

209

Kohn (R.), *Démarche clinique et pensée paradoxale en Sciences de l'Éducation*, op. cit., p. 111.

prendre de la *distance* par rapport aux point de vue des éducateurs et à maintenir un autre niveau de réflexion me permettant de m'éloigner de mon lien immédiat à l'action. Ce que j'avais fait s'inscrivait dans la perspective méthodologique d'une intervention de type évaluation. J'employai l'expression *problématisation*, qui m'aidait à mieux comprendre l'orientation que je voulais donner à mon travail:

*Comme dans l'évaluation, pour une problématique les systèmes de références se construisent et s'élaborent au fur et à mesure, à travers le processus même. Problématiser c'est aussi entreprendre une démarche essentiellement qualitative et une attitude philosophique qui pose la question de la valeur en même temps que la question du sens et de la signification d'un acte donné.*<sup>210</sup>

La démarche engagée avec les éducateurs dans le cadre d'une consultation ou d'une formation aura donc des traits en commun avec la méthodologie de la recherche. Le travail de réappropriation de mon expérience, celle d'une praticienne-chercheuse confrontée à la difficulté d'apporter une réponse valide aux questions du terrain et de réfléchir à son tour sur la méthode de construction de ces réponses, m'a appris ce que je peux offrir aujourd'hui au collectif de professionnels engagés dans la pratique. J'ai un champ d'expertise, un dispositif, une méthode de travail pour aider les éducateurs à se comprendre, à prendre conscience de leur regard sur les familles, de leur manière de percevoir les choses, de leur position en face des clients, de leur pouvoir d'interpréter la vie des autres.

J'ai dû considéré quelle était la position des professionnels pour comprendre que je ne pouvais pas ignorer le besoin de réponses qu'ils exprimaient. Mais j'ai compris aussi que les réponses n'étaient pas extérieures. Le débat, la confrontation, les synthèses, l'élaboration de grilles, le journal de terrain, sont des moyens qui ouvrent au questionnement des pratiques. Mon propos était d'apporter des éléments méthodologiques aidant à construire en cours de route, avec les éducateurs eux-mêmes, une problématique de la question initiale telle qu'ils l'avaient formulée.

Le débat engagé par les praticiens de la première commune sur le *travail communautaire* et le *travail individuel* en est une illustration. Il y avait des défenseurs de l'un

---

210

Ardoino (J.), *op. cit.*



comme de l'autre, toujours en confrontation. Les politiques m'avaient également demandé de me prononcer en faveur d'une promotion du *travail communautaire*. Ils étaient contre un travail d'éducateurs se tenant de plus en plus dans leur bureau pour des entretiens individuels avec les mères de famille. Tout le monde attendait de moi que je me prononce en faveur de l'un ou de l'autre. Je crois avoir réussi à changer les termes du débat. Accepter cela n'a pas été facile pour tout le monde. Certains ont éprouvé un sentiment d'insatisfaction parce que nous avons abandonné le débat abstrait pour questionner ce qu'ils faisaient, au jour le jour, dans leur poste de travail.

*Une des commandes que l'on me faisait au début de mon travail était de promouvoir le travail communautaire face au travail individuel. Cette question a été problématisée, et aujourd'hui elle se pose différemment. La dichotomie entre le communautaire et l'individuel, en contradiction, ne relève pas de l'expérience quotidienne des professionnels. L'expression "communautaire" sème la confusion, personne ne sait à quoi elle fait référence dans le quotidien de leur pratique. Elle leur permet de ne pas se poser d'autres questions, plus pointues, sur leur action. Ils échappent par là aux difficultés d'avoir un projet, de donner une orientation de futur à leur action, de chercher des solutions dans l'immédiat aux problèmes de détresse des clients qui arrivent au service avec une demande. Au lieu de continuer à opposer communautaire et individuel, nous avons distingué un travail fait dans l'urgence, un travail à court terme pour répondre aux demandes individuelles des gens, de plus en plus nombreux, qui s'adressent au service, et un travail planifié à partir d'une connaissance plus large du quartier, des autres institutions et avec des priorités d'action que le professionnel se donne pour intervenir, avec un projet, sur l'ensemble du territoire.*<sup>211</sup>

J'avais vécu mes propres difficultés d'entrée dans le questionnement et je reconnaissais que cette dynamique n'est pas toujours considérée utile, mais peut, au contraire, créer du malaise: *Quel sens ça a de formuler encore des questions quand ce qu'on veut c'est des réponses?*<sup>212</sup> Les éducateurs m'avaient plusieurs fois transmis leur angoisse que je ne réponde

---

211 *Journal de recherche*, mars 1993.

212 Commentaires d'un éducateur que j'avais notés dans mon journal de recherche.

pas directement à leur demande. Parce que j'avais compris leur positionnement, je devais justifier pour moi-même ce que j'étais en train de faire:

*L'objectif de ces séances de travail est pour moi de réussir à ce qu'ils réfléchissent eux-mêmes sur les procédures d'intervention. Une des difficultés majeures que j'ai rencontrées aujourd'hui, pendant la réunion, est le fait de ne pas donner de réponses directes aux questions qu'ils se posent. Je ne voulais pas résoudre leur conflit. Ils voulaient se mettre d'accord, prendre des décisions ensemble, arriver au consensus. Mais à partir de quoi? Avec quels critères décider? Il s'agissait d'un débat sur le fait que les éducateurs ont commencé, dans certains quartiers, à faire des permanences au service un jour par semaine, suivant le modèle des assistants sociaux. Ils reçoivent les familles dans leur bureau. Ils défendent ce modèle qu'ils pensent être beaucoup plus efficace. D'autres ne sont pas d'accord sur cette orientation, ils voudraient continuer à distinguer la frontière qui sépare leur travail de celui de l'assistante sociale qui fait des permanences. Ils voulaient que je me prononce en faveur de l'un ou l'autre des modèles pour résoudre le conflit. Ils cherchaient une solution extérieure. Le fait que je n'avais pas donné cette réponse les incommodait. Ils considèrent que notre travail est stérile. Nous n'avancions pas.*<sup>213</sup>

Nous pouvions avoir de longues séances sur ce qu'est et n'est pas le travail communautaire sans jamais parler d'un exemple qui engage les personnes et fasse connaître ce que chacun faisait. Je devais toujours réorienter les discussions pour parler de *comment ça se passe*, pour savoir plus sur *qui fait quoi*, dans *quelles circonstances*, pour dégager la vision générale de ce qu'ils disaient faire. Mes questions étaient formulées pour renvoyer leur analyse et faire moi aussi, indépendamment, ma propre analyse.

Ce qu'on appelait *le problème de l'éducateur* cachait en réalité des contradictions plus graves: l'absence d'un programme municipal d'attention à l'enfance, les conflits entre les services spécialisés et les services d'attention primaire, le flou des compétences des services sociaux à l'intérieur du département des services personnels. J'ai traversé une problématique avec toute sa complexité pour, à la fin, la poser en des termes différents. Rien que le fait de replacer dans son contexte ce qui apparaissait comme un problème de l'éducateur, et qui

---

213

*Journal de recherche*, mai 1992.

s'exprimait comme une *non-définition de compétences*, un *manque d'identité professionnelle* ou encore une *hétérogénéité de critères*, et d'élargir le cadre de compréhension, permit de promouvoir un *changement des points de vue*.

À la fin de mon séjour dans cette commune, les questions n'étaient plus les mêmes. Le regard des politiques et des professionnels avait changé parce que nous sommes sortis du cadre et, dans un positionnement autre, la dichotomie des premières questions a disparu: travail individuel ou communautaire? permanences des éducateurs oui ou non? l'éducateur spécialiste de l'enfance ou plutôt une figure professionnelle polyvalente?

C'est de ce même changement que parle René Barbier, opéré cette fois chez les participants d'un groupe de "recherche-action-existentielle" d'un hôpital, où la recherche se faisait sur la souffrance des mourants:

*Il ne s'agit pas d'un changement décrété d'en haut, de la part des autorités quelconques. Le changement est rendu nécessaire, quoique difficile, aux yeux mêmes des participants du groupe de recherche-action. Pour eux il y a "problème à résoudre". Le résultat se traduit toujours par autre chose que l'attendu. Une adéquation relative entre les désirs, les intérêts, les valeurs de chacun et la réalité du monde qui oppose son inertie gigantesque (...) Ce qui apparaît assez clairement aux participants du groupe de R-A-E à l'hôpital, c'est que l'institution ne changera pas beaucoup et il faudra du temps, mais chacune d'elles peut déjà, réellement et quotidiennement, dans de simples détails de vie, changer son comportement en fonction de sa nouvelle vision du monde.<sup>214</sup>*

De cette expérience professionnelle, je dégage quelques-uns des axes d'analyse dans le cadre de la recherche: notamment la nécessité de traverser une problématique pour la dépasser. J'ai réussi, par mon engagement dans la recherche, à formuler dans un second moment une interrogation qui me permet de *sortir du cadre*, d'avoir un *autre registre de questionnement*, de suivre un fil conducteur: en savoir plus sur les éducateurs, comprendre comment la façon dont ils désignent les populations qui font l'objet de leur intervention m'aide à *changer de perspective*. Mon regard se déplace par le questionnement repris dans la recherche.

---

214 Barbier (R.), *op. cit.*, p. 5.

#### 4.4. Un mouvement en spirale entre: réflexivité-action-connaissance

Chaque fois que j'ai été confrontée aux questions qui relèvent de la vie et de la pratique, la recherche m'a fourni un méta-niveau. Il s'agissait d'un changement de registre qui m'apportait en même temps une issue aux contradictions qu'il y avait en moi et à la tension entre les différents plans de la recherche et de l'action. La spirale de l'expérience et de la connaissance n'en finit pas: quand j'avais déjà écrit les premières pages de ce chapitre, j'ai dû m'engager au niveau professionnel dans une nouvelle entreprise, ce qui m'a pris tout mon temps. J'ai abandonné la rédaction du texte et j'ai commencé un travail d'analyse de projets éducatifs des éducateurs. J'ai dû répondre à la commande de préparer un séminaire sur *les projets éducatifs des éducateurs qui travaillent en Centre Ouvert*. Cette expérience a été une nouvelle fois la mise en pratique de tout ce que j'avais écrit sur mon processus de recherche et sur la construction de ma place de praticienne-chercheuse. Il y avait dans le séminaire une soixantaine d'éducateurs auxquels j'ai donné une certaine vision de ce qui est en train de se passer dans la quotidienneté de leur pratique, à travers l'analyse des projets éducatifs du centre qu'ils avaient élaborés.

Je m'interroge aujourd'hui, dans le cadre de la recherche, sur les résultats de l'intervention que j'ai faite. Dans mon journal, je pense sur ma façon de penser, je me questionne sur mon procédé et sur les conséquences de l'action au niveau des éducateurs à la fin d'une séance de travail: *Mon analyse a mis à plat les différentes tendances, ils vont choisir. Est-ce que c'est bon d'ouvrir un débat à ce niveau? J'ai peur de contribuer à une décision plus affirmée, de la part des éducateurs, dans le sens d'une tendance que je pense contraire à ma vision des enfants, de l'éducateur et d'un centre éducatif. N'ai-je pas réussi à sortir du cadre d'interprétation habituel?*

*Qu'est-ce qui se passe avec ces professionnels? Je ne sais pas s'il s'agit d'une absence de critères de la part des éducateurs ou s'ils ont plutôt des critères différents des miens. Je pense que pendant le séminaire je me suis impliquée personnellement. J'ai dit aux éducateurs que j'allais parler en fonction de ma vision des choses et de mon idée sur ce que je considère une action éducative. J'ai pensé avoir donné des pistes pour l'action. J'ai signalé une orientation, un chemin à suivre en termes de possibilité. Qu'est-ce qui se passe si toute pratique est possible et*

*justifiable? Que faire en face d'un certain relativisme de valeurs? Quel est le rapport entre la théorie et l'idéologie au sein de mon travail? Je suis, ici, perdue.*

*Est-ce que j'ai laissé les choses trop ouvertes? Est-ce qu'il fallait être plus tranchante? Je ne sais pas. Je laisse aujourd'hui cette question en suspens. Je voudrais y réfléchir. Je pense que cette expérience est révélatrice du moment actuel des pratiques éducatives, elle est un signe du temps. Il faut que j'intègre mes réflexions dans le cadre du questionnement de la recherche.<sup>215</sup>*

Le souci de me positionner, d'en savoir plus sur ce qui me pousse à chercher, m'a aidé à fixer mon regard sur ce qui se passait en dehors de moi, à l'extérieur, dans la singularité de l'autre. Par mon écoute, j'avais commencé –après une longue séance d'observation– à me demander *quel est le sens que l'éducateur donne lui-même à sa pratique?*

*Tout ce que j'ai pensé hier à la sortie des permanences avec l'éducatrice doit être un matériau utile à la recherche. Le besoin des gens de raconter leur vie, le sentiment que j'avais, très violent, de me trouver en train d'entendre la vie intime d'une femme, en train d'observer. J'ai pensé à l'énergie que doit avoir une assistante sociale ou une éducatrice pour entendre chaque jour ces histoires des personnes, comment font-elles pour ne pas être affolées ou bouleversées?*

*J'ai pensé à l'éducatrice, elle avait l'air fragile, pas trop sûre de son travail, avec très peu de ressources, aussi fragile que les personnes qui sont arrivées au service pour parler avec elle. Quel est le sens de tout ça? Quel sens cela a qu'une femme maltraitée raconte toute sa vie à l'assistante sociale du quartier? C'est tellement impersonnel! L'éducatrice m'a fait réfléchir quand elle a dit qu'il y a des gens qui y vont chaque jour rien que pour parler avec elle. La pauvreté est aussi l'absence de relations, la solitude. Contre toute forme de solidarité, on a créé des bureaux, avec des "professionnels" qui doivent suppléer à toutes les formes d'injustice.*

*L'éducatrice me disait qu'elle aimait bien le rapport avec les usagers. Elle disait aussi que dernièrement elle avait beaucoup plus de familles en suivi, beaucoup plus d'entretiens chaque semaine. Elle m'expliquait comment, à une autre époque, elle n'avait pas ce type de travail, elle travaillait plutôt avec des groupes d'enfants ou de jeunes. J'ai pensé que peut-être*

---

215

*Journal de recherche, avril 1997.*

*maintenant elle sentait que son travail était plus utile, elle "aidait les familles". Peut-être donnait-elle à sa vie un peu plus de sens, quand elle écoutait les histoires des gens pour les aider.*<sup>216</sup>

Le travail d'écoute et l'observation du rapport des professionnels avec les familles m'amène à m'interroger sur la question du sens (toujours dans un double registre): *Comment je donne un sens à l'action d'un éducateur? Comment l'éducateur, lui, donne un sens à l'acte d'un adolescent, d'une famille?*

Suivant le fil de mes interrogations, j'entre dans le domaine de l'interprétation et de la perspective herméneutique<sup>217</sup> caractéristique des Sciences Humaines et des pratiques sociales et qui demande une méthodologie appropriée dans une dynamique plus inductive et heuristique. Le travail sur l'implication qui me fait découvrir les enjeux de mon positionnement a contribué à éclairer les enjeux de mon objet et à l'enrichir. La pertinence de ce travail réflexif et questionnant pour la recherche réside dans le fait qu'il m'a conduite à une plus grande intelligibilité des pratiques des professionnels.

Le mouvement se fait en forme de spirale: ma réflexivité sur la pratique m'engage comme professionnelle et formatrice à travailler avec les éducateurs sur l'exercice de la **réflexivité** et me fait en retirer des connaissances sur la profession d'éducateur aujourd'hui.

Dans le même mouvement, je découvre une **dimension paradoxale** dans mon positionnement qui me fait reconnaître l'existence d'une tension et de contradictions inhérentes à la pratique des éducateurs, dont le positionnement n'échappe pas non plus au paradoxe.

C'est par la réflexivité que je prends conscience de mes propres contradictions et cela est pertinent pour ma recherche car cela m'aide à considérer l'existence de **logiques contradictoires simultanément présentes et agissantes dans les logiques internes à la pratique**. Sur mon parcours, il y aura eu des allers et retours entre mon attitude première (plaquer un sens sur les discours des éducateurs) et celle qu'annonce Yves Barel: la logique paradoxale, qui ne nie pas le conflit et qui confronte les différents regards, en travaillant sur l'appropriation du sens par chaque individu.

---

216 *Journal de recherche*, juin 1992.

217 Ardoino (J.), "Le sens de l'analyse", dans *Pratiques de Formation (Analyses)*, n° 4, Université de Paris VIII, 1982.

Je distingue trois spirales qui interagissent dans un même mouvement:

- La première spirale m'a conduite à m'immerger dans mon expérience (celle de praticienne) en faisant un travail sur moi-même (auto-référentiel). Ce mouvement de l'extérieur vers l'intérieur est ce qui m'a permis une vision compréhensive de ce qui se passait en moi et m'a donné les moyens pour changer de perspective et entrer en recherche.

- La deuxième spirale m'a conduite vers une écoute de l'autre, au départ étranger à ma vie, mais dont je me suis suffisamment rapprochée par les ressentis et les résonances. Un mouvement vers l'extérieur pour accéder au sens du sujet, à la *position* du chercheur qui vise à la compréhension et à la connaissance. C'est la double écoute "ici-dedans" et "là-bas dehors".

- J'en arrive ainsi à une troisième spirale, celle qui fait l'objet de ma recherche. Il s'agit du mouvement qui se produit dans les situations professionnelles que j'analyse. C'est la spirale dans laquelle est prise l'éducateur qui est en *position* de professionnel: avec un savoir particulier et un langage formel, il décode et interprète la vie des familles auxquelles il doit prêter ses services. Je m'intéresse donc à sa double écoute: la façon dont il écoute la vie des autres et l'interprète, la signification qu'il donne à *ce qui est "là-bas dehors"* à partir de son expérience (point de vue particulier), fondatrice de son regard sur le monde et des connaissances qu'il acquiert.

Ces expériences de formation sont reprises dans le cadre de la recherche pour en tirer une plus grande intelligibilité de la position et de la pratique de l'éducateur, applicable à d'autres contextes

C'est de cette façon que mon expérience est également devenue un matériau de recherche. C'est en ce sens que je peux parler d'une place paradoxale faite de la *superposition et de l'interaction* entre la praticienne et la chercheuse. Tout au long de mon parcours, j'ai acquis des compétences pour aider les professionnels dans leur travail de réflexion et de production de nouvelles connaissances, à partir de la création d'un dispositif d'*analyse des pratiques*. Il s'agit souvent d'engager les éducateurs à tourner leur regard vers eux-mêmes, dans un mouvement questionnant qui conduit le sujet à une réappropriation de sa vie, sa pratique, son être. Ce qui est devenu pour moi, au-delà de la recherche, plus qu'une méthodologie: une épistémologie, une façon de faire, une éthique personnelle et une certaine spiritualité.

Par l'*analyse des pratiques*, je m'éloigne d'une vision de la Science selon laquelle elle étudie les faits de la réalité et je rejoins ce *nouvel esprit scientifique* tel que Jacques Ardoino le définit: *plus que sur des faits dans l'acceptation classique du terme, le "regard" de telles sciences porte sur des pratiques, infiniment plus complexes, impliquant tous les acteurs, parmi lesquels les chercheurs eux-mêmes. Par la force des choses, s'institue une analyse des pratiques, tantôt visant l'optimisation, dans une perspective plus praxéologique, tantôt privilégiant l'intelligibilité, dans une perspective plus scientifique.*<sup>218</sup>

Prendre en considération l'expérience du chercheur, impliquer tous les acteurs est une option épistémologique selon laquelle: *l'explicitation du savoir implicite est une oeuvre conjointe, nécessitant un co-investissement des acteurs impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé. Le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs. Mais pas plus qu'à l'analyse des chercheurs.*<sup>219</sup>

Tout au long de mon parcours, mon regard se déplace d'un point de vue à l'autre: du praticien au chercheur. Les questions que je me pose en tant que praticienne seront traitées dans un méta-niveau en cours de recherche. L'écriture du journal et les entretiens avec ma directrice de thèse étaient essentiels pour cette espèce de dédoublement, indispensable si je voulais poursuivre dans une voie de recherche ouvrant à la complexité comprise comme *épistémologie qui a besoin de trouver un point de vue qui puisse considérer notre propre connaissance comme objet de connaissance, c'est-à-dire un méta-point de vue, comme dans le cas où un métalangage se constitue pour considérer le langage devenu objet. En même temps, ce méta-point de vue doit permettre la considération critique de la connaissance, tout en enrichissant la réflexivité du sujet connaissant.*<sup>220</sup>

Il s'agit d'une dynamique en spirale entre l'expérience et la connaissance, d'une forme de tension et d'oscillation entre l'action et la recherche, plutôt que d'un compartimentage. Il s'agit d'accepter la confrontation sans tomber dans la confusion et d'arriver à faire de la *connaissance*, plutôt qu'un simple produit intellectuel, *la production d'un nouveau rapport à soi et*

---

218 Ardoino (J.), *op. cit.*, p. 7.

219 Pineau (G.) et Le Grand (J. L.), *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. "Que sais-je?", 1993, p. 102.

220 Morin (E.), *Introduction à la pensée complexe*, *op. cit.*, p. 61.



*aux autres qui accouche une unité nouvelle.*<sup>221</sup> L'expérience est frontière de la connaissance et la recherche est le lieu où *une partie de vie trouve son concept et où les concepts trouvent vie.*<sup>222</sup>

---

221 Pineau (G.) et Le Grand (J. L.), *op. cit.*, p. 103.

222 *Ibid.* p. 103

***DEUXIÈME PARTIE***

**CHAPITRE III**

**LA CRÉATION D'UN SECTEUR D'INTERVENTION:  
L'ENFANCE EN RISQUE SOCIAL**



## 1. L'ENJEU INHÉRENT À LA NOTION DE *RISQUE*

La notion de processus a été essentielle dans le développement de mon parcours de recherche et de mon positionnement épistémologique. J'ai parlé, en effet, de la construction de mon objet comme un processus, devenu, à son tour, un objet de connaissance. Cette question est encore présente dans le thème de la construction de l'enfance en *risque* comme objet d'intervention sociale. Mon point de départ est de considérer que la méthode, la manière dont les données sont construites, donc le contenu, sont le produit d'un contenant. Parler du contexte dans lequel les éducateurs travaillent, c'est parler du contenant dans lequel ils vont élaborer leur diagnostic, leurs rapports et leur connaissance des situations dans lesquelles ils doivent intervenir. Si, dans la recherche, le cadre conceptuel et le dispositif méthodologique créent des conditions explicites de visibilité des phénomènes pertinents, en amplifiant certains aspects du terrain plutôt que d'autres, il en va de même, dans un domaine d'intervention sur autrui comme celui des éducateurs, du cadre de références disciplinaires et du dispositif institutionnel. Les éducateurs disposeront d'instruments techniques, de grilles d'observation produites dans le cadre d'une administration et d'un programme politique particuliers.

L'action sociale est le produit d'une interprétation, ce qui veut dire qu'elle est un accomplissement pratique qui participe de la construction du monde. J'ai déjà développé cette idée que l'interprétation est l'acte de donner une signification, un sens, acte qui participe, dans le monde de l'intervention sociale, d'un enjeu de pouvoirs. Quand il y a interprétation, il y a conflit d'interprétations. Des intérêts se jouent pour les uns et les autres dans la prise de décision, un choix est implicite à toute interprétation. Dans le champ social, l'enjeu de l'activité interprétative se joue entre les experts, les techniciens, les politiques, les professionnels, les chercheurs, les populations et les acteurs sociaux engagés.

Par le diagnostic, les professionnels participent du pouvoir de donner une signification, de nommer ce qui est en train de se passer. Ce pouvoir leur est conféré, d'un côté par le mandat qu'ils reçoivent, de l'autre par l'expertise et le savoir qu'on leur suppose dans

l'exercice de leur mandat. Le produit de cet acte de prise de parole, du choix qui est fait, aura des conséquences sur la réalité des gens. En ce sens, le professionnel est un acteur du terrain qui participe à la construction d'une certaine réalité sociale.

L'interprétation inclut l'idée d'un choix qui se fait en même temps dans un contexte particulier. Le contexte introduit –comme nous l'avons vu– l'idée de déterminations sociales. La contextualisation est cette double dynamique par laquelle le sujet intègre le contexte et lui donne un sens. Parce qu'il s'agit d'un contexte particulier et de la subjectivité de celui qui interprète, différentes significations sont données aux faits. L'interprétation est donc une forme de réappropriation dans des situations et des circonstances particulières. Nous avons déjà énoncé cette idée de l'interprétation indissociable d'un dedans et d'un dehors, d'un sujet et d'un objet, d'une conscience et d'un monde. Il s'agit maintenant de voir comment, pour l'éducateur aussi, les actes d'interprétation se font dans un contexte et en vertu des expériences qu'il se réapproprie, l'interprétation étant le développement de la compréhension préalable. Il faudra aller voir dans quel contexte l'éducateur construit son interprétation des situations rencontrées, quel est son cadre de références. Autrement dit, réfléchir sur les conditions qui structurent son appréhension des faits.

Une approche de la notion de *risque* à travers le déploiement des principaux textes légaux montre quelques-unes des ambiguïtés et des contradictions qui lui sont inhérentes. L'émergence, dans la législation, de la notion de *risque* social n'est pas indépendante du lien entre **la vision de l'enfance**, la **désignation des problèmes** et les **réponses administratives** mises en place. Il y a donc un débat et des tensions –qui dépassent largement l'objet de cette recherche– entre les **Sciences Juridiques** et les **Sciences Humaines**.

L'étude de l'emploi de cette notion dans le contexte de la Catalogne dévoile tout d'abord l'existence d'un conflit de compétences, des enjeux et des difficultés spécifiques entre l'administration de la Justice des mineurs et l'administration des services sociaux. Dans l'histoire plus récente, les frontières entre les deux sont floues en ce qui concerne le domaine de l'attention à l'enfance et à l'adolescence, construit dans l'interaction des deux administrations dont relève un même objet: le *risque social*. Les termes des conflits se posent et les tensions se

centrent sur la difficile distinction entre l'*éducation surveillée* et la *protection*, qui font partie toutes deux du domaine spécifique de la juridiction des mineurs. Ce conflit reprend aussi un autre débat, déjà traditionnel dans ce domaine, entre la réponse judiciaire et la réponse éducative. Ce même débat est également formulé en d'autres termes: entre la logique de l'infraction des normes et la logique de l'assistance sociale, ou encore entre la logique de la répression et la logique de la prévention. Il s'agit de formes distinctes de tensions théoriques et éthiques qui se jouent dans le champ social et éducatif.

Le *risque* émerge comme un construit à travers le déploiement des textes légaux. Il deviendrait un motif de l'intervention des professionnels dotés d'un mandat de protection. Ces professionnels ont pouvoir de désigner une situation de *risque social* pour l'enfant. Il s'agit d'un processus complexe au cours duquel leur jugement aboutit au dépistage, à la désignation et à la construction du *risque social* dans une famille. La force émergente de la notion de *risque* conduit à la création d'un *secteur d'attention à l'enfance en risque*, avec de nouveaux dispositifs institutionnels qui seront chargés de définir, dans une population, un sous-ensemble qui motive l'apparition de programmes spéciaux d'intervention. La naissance d'un secteur d'attention à l'enfance en *risque*, avec ses dispositifs de détection, de prévention et de traitement du *risque social*, crée les conditions explicites à sa visibilisation par les équipes de professionnels. Les lois font partie de ce contexte, elles donneront un cadre de références et un mandat aux professionnels qui structurent leur appréhension des faits. Mais les législateurs, ceux qui doivent rédiger les ordonnances et les normes en matière de protection de l'enfance, construisent eux aussi leurs textes dans un contexte qui organise leur compréhension préalable de ce qui doit être appelé *risque*, ainsi que d'autres notions qui participent d'une certaine représentation de l'enfance dans la législation, comme *l'intérêt de l'enfant* ou *les droits de l'enfance*.

Les contradictions auxquelles le *risque* nous renvoie font partie d'un enjeu social que nous nous efforcerons de souligner. Les Sciences Sociales et les savoirs des experts, l'intervention de la rationalité technique jouent à leur tour, comme nous le verrons, un rôle déterminant à l'intérieur du conflit. La notion de *risque* contribue à donner une nouvelle représentation de l'enfant et des moyens d'intervention dans les familles de la part des

professionnels de l'éducation qui devront protéger l'enfant. La plupart des débats actuels sont marqués par la référence au savoir des spécialistes. Les derniers textes légaux en matière de protection de l'enfance, dont l'orientation est de faire valoir les "droits de l'enfant", argumentent leurs principes et motifs juridiques sur la base des apprentissages concernant le développement de l'enfant dans les Sciences Humaines<sup>1</sup>. On réclame des critères objectifs d'évaluation et de décision qui limitent l'arbitraire de l'instrumentalisation de l'enfant. L'avis de l'expert: psychologue, médecin, pédagogue, éducateur, assistante sociale, est déterminant dans la prise de décision des procédures légales sur la base d'acquis scientifiques. L'expert participe à la légitimation d'une représentation des problèmes sociaux de l'enfance qui est intégrée aux normes légales de l'assistance et de la protection de l'enfance et l'adolescence. Le *risque* est défini par la présence d'un critère ou d'un ensemble de critères d'ordre psychologique, médical ou social. L'enjeu à dévoiler est donc encore plus complexe si l'on tient compte des enjeux inhérents à l'objectivité des diagnostics et des rapports d'experts qui devrait guider ceux qui doivent prendre une décision judiciaire.

A l'arrière plan de cette problématique d'ensemble se profile toujours l'évolution et les changements subis par le contexte social: la loi, la protection, l'éducation, l'action sociale, sont, du fait des changements dans l'institution familiale, l'école, le travail, la vie sociale, dans une dynamique constante de remise en question et d'adaptation aux nouveaux défis. La perspective idéologique et politique traverse ces conflits et les différentes options qui se présentent comme voies de solution. Les réponses aux contradictions, les différentes formes d'adaptation, sont un choix qui laisse d'autres possibilités de côté. Ce choix participe en outre de différents types de références et d'idéaux dans un pluralisme éthique.

---

<sup>1</sup> Cf. à ce sujet les travaux sur la législation des mineurs en France d'Irène Théry: "La référence à l'intérêt de l'enfant, usage judiciaire et ambiguïtés", dans *Du divorce et des enfants*, Paris, P.U.F, 1985; Théry (I.), "L'enfant face à la séparation parentale "intérêt de l'enfant et "droits de l'enfant"", dans *De quel droit? De l'intérêt de l'enfant, Cahiers du CRIV. Documents de recherche*, n° 4, Vaucresson, Janvier 1988; Théry (I.), "Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique?", dans *Quels droits pour l'enfant?*, *Esprit*, Paris, mars-avril 1992.

*Le risque social* est une notion qui n'est pas sans effets lorsqu'on formule la question politique du rôle et de la place assignés à la justice dans une politique d'attention à l'enfance et à l'adolescence. Les tensions se jouent entre:

- une option qui voit la justice comme une réponse élargie aux problèmes sociaux de l'enfance

- et une option qui donne à la justice une place délimitée en tant qu'élément résiduel dans une politique globale de l'enfance et de l'adolescence.

Le débat sur le contrôle social qui s'exerce à travers l'intervention de l'État dans la vie des familles, érigé comme garant des droits des enfants est incontournable. *Le risque* comme objet de l'intervention des professionnels dans l'urgence d'un mandat social de protection de l'enfance, nous renvoie à l'ensemble complexe des rapports entre le public et le privé. Il s'agit toujours, à travers le *risque social*, de la visibilisation et de l'invisibilisation des problèmes dans le choix d'une solution. Dans le cas qui nous occupe, la place donnée à la justice n'est pas indépendante d'une tendance générale des politiques sociales –signalée et étudiée, comme nous allons le voir, par d'autres auteurs– à juridiciser les problèmes sociaux.

L'analyse et l'interprétation des conflits à travers la notion de *risque social* telle qu'elle est présentée ici sont également limitées par le choix opéré. L'analyse est orientée en fonction des intérêts de la recherche. Il y a donc une interprétation qui occulte d'autres façons possibles d'étudier le même objet. La prétention de donner une vision globale est remplacée par la volonté de chercher dans la pertinence des données l'enrichissement et la complexité de la problématique qui nous préoccupe.



## **2. LE RISQUE ET LE HAUT RISQUE SOCIAL DANS LA LÉGISLATION: LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE**

### **2.1. Les dates de création d'un secteur d'attention à l'enfance en *risque social***

Signalons les dates<sup>2</sup> les plus significatives dans l'ensemble des procédures de création d'un système de protection de l'enfance et l'adolescence en haut risque social:

- Le 5 juin 1981 les services de l'Etat en matière de protection sont transférés au gouvernement de la Generalitat de Catalogne. Un mois plus tard, la Generalitat assigne au département de la Justice les services et institutions transférés. La Délégation générale de protection et de tutelle des mineurs aura les compétences en matière de protection, de tutelle et d'éducation surveillée des mineurs.

- En 1985, il y a deux nouvelles lois importantes: la loi sur la protection des mineurs et la loi sur les Services sociaux. La loi sur la protection des mineurs distingue la protection de l'enfance (administration de justice) de la bienfaisance ou assistance (administration de Services Sociaux). Il y avait à l'époque un grand nombre d'internements d'enfants en raison des *carences économiques ou morales* des parents. Selon cette loi, seul le juge peut décréter l'internement. La loi sur les Services sociaux régle l'ensemble de la structure administrative de l'Assistance Sociale. Les deux lois introduisent la notion de *risque social*.

- En 1986, le cadre d'attention à l'enfance et l'adolescence en haut *risque social* est régulé. Il s'agit de décrets de coordination des deux administrations –celle de la justice des

---

<sup>2</sup> Voir en Annexe 1 une chronologie des lois et dates les plus significatives du secteur d'enfance en risque.

mineurs et celle des Services sociaux - qui ont pour objet d'intervention le *risque social*. Le Gouvernement catalan vote la création des **Équipes d'attention à l'enfance et l'adolescence en haut *risque social***. Ces équipes spécialisées devront coordonner l'ensemble des ressources existantes et les actions engagées dans le domaine de l'attention à l'enfance et l'adolescence. A à partir du décret de régulation, on crée également un Programme d'attention à l'enfance et l'adolescence en haut *risque social*.

- En 1987, il y a une nouvelle loi de l'Etat qui fait disparaître la faculté protectrice des Tribunaux de tutelle des mineurs (organisme dépendant du gouvernement central). Cette loi permet l'initiative de l'administration compétente en matière de protection. Les juges n'auront de compétences que dans la résolution des conflits que cette première intervention pourrait provoquer. Les juges n'interviennent donc que s'il y a opposition aux mesures adoptées par l'administration par les parents ou tuteurs des enfants et quand leur inexistence ou incapacité oblige à leur enlever leurs droits et devoirs comme parents. Cette loi introduit **la notion de *desemparament***<sup>3</sup> ainsi que l'idée de **tutelle automatique de l'administration**; l'absence ou l'opposition des parents doivent être communiquées au ministère fiscal, qui devra, s'il y a lieu, le communiquer à l'autorité judiciaire. La tutelle est incluse dans le cadre des mesures de protection et de prévention de la délinquance.

- En 1987, la législation et l'organisation de la structure administrative en Catalogne s'adapte en partie aux modifications de la loi de l'Etat. Il y a un décret de loi catalan auquel l'administration centrale fait opposition; Il y avait en Catalogne une orientation plus juridique qui limitait le terrain de la protection de l'enfance. La loi espagnole est critiquée du fait qu'elle ouvre les portes à l'intervention directe de l'administration par l'introduction de la très controversée *tutelle automatique*:

- C'est l'**Institut catalan de services sociaux (ICASS)** qui, selon la Loi sur les Services sociaux de 1985, aura les compétences en matière de protection au niveau de la garde des mineurs *desemparats*: **garde administrative**. Les rapports sur la situation familiale et

---

<sup>3</sup> Le mot *desemparament* signifie délaissement. C'est un terme générique, assez flou, qui englobe, comme on va le voir, aussi bien les situations de haut risque, de mauvais traitements, de carences graves, voire d'abandon. Diagnostiquer une situation de *desemparament* constitue un motif de procédures judiciaires.

l'enfant qui justifient cette mesure d'accueil ou d'internement seront faits par l'EAIA. L'ICASS devra informer des nouvelles gardes au Ministère fiscal.

- **La Direction générale de protection et de tutelle des mineurs** aura la compétence en matière de tutelle lorsque, en cas de *desemparament*, le juge intervient parce qu'il n'y a pas l'accord des parents, soit en raison d'un conflit avec l'administration, soit parce qu'ils sont disparus. Cette Délégation doit exercer les *tutelles automatiques* en raison de l'urgence et les *tutelles et gardes qui seront disposées judiciairement*.

- En 1988, est créé le **Département du Bien-Être social** et, en son sein, la **Délégation d'Attention à l'enfance et l'adolescence (DGAI)**. Il y a donc une nouvelle régulation des compétences en matière de protection des mineurs entre le département de la Justice et celui du Bien être social. La *DGAI* aura toutes les compétences en matière de *tutelle des mineurs desemparats*. La *Délégation générale de protection et tutelle des mineurs* du département de la Justice est dénommée: *Direction générale de justice juvénile*; elle s'occupe principalement de la prise en charge des mineurs qui font une infraction à la loi. Les deux administrations se voient assignées des compétences en matière de *prévention du risque*.

- En 1991, il y a une **nouvelle Loi catalane sur la protection des mineurs desemparats et l'adoption**. Cette loi déroge l'article VI de la loi 11/1985 sur la tutelle des mineurs concernant le manque ou l'exercice inadéquat de l'autorité parentale ou de la garde et éducation. Actuellement, cette loi est, dans la pratique, dérogée dans sa totalité. Elle reprend les principes de la loi de l'Etat et des textes internationaux. A partir de cette loi, la notion de *desemparament* est centrale dans l'application des mesures de protection à côté de la notion de *risque*. Dans l'ensemble des législations de l'Etat, cette loi est la seule à permettre, par l'application des mesures de tutelle, la continuité de l'enfant dans sa famille d'origine. Il y a aussi un effort de définition plus précis du *desemparament* de l'enfant et l'introduction de nouvelles mesures de protection.

- En 1992, de nouvelles compétences sont assignées à la DGAI en raison de la nouvelle loi 4/1992 qui attribue des fonctions aux administrations de protection des mineurs en matière d'attention aux mineurs de 12 ans qui auront commis une infraction pénale. Dans les

textes légaux, l'importance de la **coordination et collaboration des Directions Générales d'Attention à l'enfance et de Justice Juvenile** est soulignée.

- En 1994, la Loi 4/1994, du 20 avril d'administration institutionnelle, de décentralisation et de coordination du Système Catalan de Services Sociaux introduit la notion de prévention de l'*exclusion sociale (en rapport avec l'idée des carences et déficits sociaux)*. La notion de *risque social* est appliquée à l'attention et à la promotion du bien-être de l'enfance et l'adolescence pour décrire les cas dont l'entourage socio-familial et communautaire présente un *haut risque social*.

En 1995, il y a une nouvelle loi sur l'attention et la protection des enfants et adolescents en modification de la loi de 1991. Cette loi a pour objectif de fixer un **système général catalan d'assistance de l'enfant et l'adolescent et de protection de leurs droits**. Il s'agit d'une adaptation de la Convention des droits de l'enfant au contexte catalan. Il y a ainsi un nouveau régime des sanctions pour garantir l'efficacité et la capacité d'exécution dans l'application de la loi du 1991 dans le domaine de la protection. Dans cette loi, une nouvelle terminologie apparaît et il est fait référence aux *enfants en difficulté d'insertion sociale*. Les termes *risque* et *situation de risque* sont employés: dans l'article qui fait référence à l'*attention spéciale* dans le domaine de la santé et dans l'article qui parle des *parcs d'attraction* et zones récréatives.

- En 1997 le règlement d'application de la loi de 1991 est fixé et il provoque de nombreuses réactions négatives et des commentaires dans les médias en raison d'un article sur les *procédures d'accueil préadoptif ou d'adoption* qui exige un *certificat de stérilité* dans les couples qui n'ont pas d'enfants biologiques et font une demande d'adoption. L'article sera supprimé dans un nouveau règlement approuvé quatre mois plus tard. Le constat de la complexité et spécificité des problèmes sur les procédures d'adoption et d'évaluation des cas est à l'origine de la création de l'institut catalan de l'adoption. Le règlement cité inclut aussi un détail sur ce qu'on doit considérer comme **facteurs de risque qui portent à décréter une situation de desamparement de l'enfant**. Cette partie du texte est celle que nous reprendrons dans l'analyse.

## 2.2. Critiques envers la législation des mineurs et l'idéologie correctionnelle: premières années de mobilisation (1980-1985)

Nous allons suivre maintenant l'émergence et l'évolution de la notion de *risque* dans les principaux textes légaux qui ont été approuvés depuis le transfert –du gouvernement espagnol au gouvernement de la Generalitat de la Catalogne– des compétences en matière de services sociaux, en 1980<sup>3</sup>, et le transfert de la compétence sur la protection et la tutelle des mineurs au Parlement de la Catalogne, en 1981.<sup>4</sup> Je reprends dans mon analyse les différentes approches de la notion de risque pour les discuter, les confronter et les questionner: souligner l'ambiguïté et l'indicible du risque est un des objectifs de mon travail. A partir des lois et des décrets, cette notion prend des formes différentes, mais il n'y a pas –et c'est ici que s'enracine la problématique de la recherche– une *définition univoque* du risque.

Le département de la Justice de la Generalitat possède les compétences<sup>5</sup> en matière de protection de l'enfance. C'est alors qu'en décembre 1981 est créée, à l'intérieur du département, la *Délégation générale de protection et tutelle des mineurs*. Ce même mois de décembre, est approuvée la résolution du Parlement de Catalogne<sup>6</sup> sur les droits de l'enfance. L'article 1 de la résolution énonce:

*La protection de l'enfance doit se fonder sur les principes de la liberté et la dignité de l'enfant et sur le respect des signes d'identité et des caractéristiques individuelles et collectives.*<sup>7</sup>

Avec le transfert des compétences et la création de la *Délégation générale de protection et tutelle des mineurs*, commence une nouvelle période dans le traitement des problèmes de l'enfance en Catalogne. La résolution sur les droits de l'enfant est un premier pas qui sera suivi

---

3 Décret de loi 1949/1980

4 Décret de loi 1292/1981. Ce transfert n'inclut pas la fonction juridique que continuent à assurer les Tribunaux de tutelle des Mineurs (TTMM) dans la branche protectrice et réformatrice. Ce qui correspond à la Generalitat est l'exécution des mesures dictées par les Tribunaux.

5 Décret de loi 168/1981

6 Résolution 37/1 du Parlement de Catalogne

7 *La protecció de la infància ha de fonamentar-se en els principis de la llibertat i la dignitat del nen i en el respecte als seus signes d'identitat i característiques individuals i col.lectives.*

de nouvelles résolutions et de textes légaux donnant la priorité à *la garantie des droits de l'enfant*. Cela est issu d'un courant idéologique de lutte en faveur de *la reconnaissance de l'enfant comme sujet des droits*, un mouvement très large au niveau européen et international, qui prend de plus en plus de place en Catalogne. Ces critiques culminent en 1989, au niveau international, avec la *Convention des droits de l'enfant de l'ONU*. C'est dans ce contexte européen et international où s'affirme une nouvelle vision de l'enfant en tant que citoyen et sujet de droits, qu'il faut situer le mouvement de rénovation de l'ordre juridique dans le domaine de la protection de l'enfance en Catalogne. La dernière loi du 27 juillet 1995 sur l'attention et la protection des enfants et adolescents est imprégnée des *nouveaux droits* des enfants: il s'agit d'une application au contexte catalan des lignes et des principes définis par la Convention.

Il y avait, au début des années quatre-vingt en Catalogne, dans le secteur de la Justice des mineurs, un fort courant critique contre la Loi espagnole de 1948 sur le Règlement des tribunaux de tutelle des mineurs, dénoncée comme *anticonstitutionnelle*.<sup>8</sup> Il demandait l'élaboration de nouveaux règlements avec des prescriptions qui puissent orienter une politique de l'enfance. Les principes et règlements de la loi franquiste de 1948 étaient considérés comme absolument déphasés et inopérants. On dénonçait *l'absence de garanties et de libertés pour les mineurs* ainsi que le *caractère arbitraire et la discrimination de la justice "protectrice"* fondé sur le paramètre du *péril social*. Un exemple révélateur, très souvent critiqué, de la vision de l'enfance qui sous-tend cette loi est la terminologie employée pour parler des *conduites irrégulières* des enfants, ainsi énumérées dans le texte espagnol: "*prostituidos, licenciosos, vagos i vagabundos*" (art.9). (prostitués, licencieux, fainéants et vagabonds). Dans le domaine

---

<sup>8</sup> Cf. à ce sujet les successives publications du Centre d'Études et de Formation de justice de la Generalitat pendant les années quatre-vingt dans *Papers d'Estudi i formació*, CEF, Département de la Justice de la Generalitat de Catalogne. Il faut souligner aussi, pendant ces années, les publications suivantes: Giménez Salinas (E.), *Delincuencia juvenil i control social*, Esplugues de Llobregat, Circulo de Editores Universo, 1981; Fransoy (P.), Bellido (J.), Funes (J.) et González (C.), *Els nens de carrer*, Barcelone, Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona– Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1986.

de la délinquance, il régnait une forte **idéologie positiviste et correctionnelle**<sup>9</sup> qui considérait le mineur comme un être *pénalement irresponsable*.<sup>10</sup>

Le mineur étant un être à protéger et à redresser, le contenu de la loi et la réponse aux problèmes de l'enfance ne se veut pas répressif mais plutôt rééducatif. La terminologie employée était celle d'une application de "*mesures éducatives*" (*mesuras*) plutôt que de "*sanctions*" (*penas*). Les mesures à adopter par le juge n'étaient pas une pénalisation mais un traitement, et elles n'avaient donc pas de temporalité définie. Elles étaient choisies en fonction de la personnalité de l'enfant plutôt que de l'acte qu'il avait commis. Comme il ne s'agissait pas d'une action de répression ou de contrôle, **on n'envisageait pas l'idée de limites à l'action judiciaire**, le droit pénal n'étant pas censé sanctionner mais protéger. La réaction sociale devait donc avoir un **caractère thérapeutique** pour une catégorie de mineurs désignés comme des *anormaux* et des *inadaptés* ayant besoin d'un *traitement contre les causes génératrices de leur état*. Dans un premier moment on établissait un *diagnostic* et on étudiait l'étiologie de la situation de chaque jeune délinquant afin de traiter son cas individuellement. On adoptait, dans un pourcentage élevé, des mesures d'internement et d'admonestation, au détriment de mesures de "*llibertat vigilada*" (*liberté surveillée*) ou de "*vigilància protectora*" (*vigilance protectrice*). Les centres étaient de grands centres de redressement (*reformatoris*) où les enfants pouvaient passer des années auprès de gardiens dépourvus de formation spécifique. On multiplie les remises en cause d'une législation et d'une intervention auprès des mineurs fondées sur des *principes paternalistes et assistantiels*, *l'emploi d'un personnel non spécialisé en éducation; la méconnaissance du mineur, l'absence de toute base scientifique dans la manière d'agir auprès de lui et le recours à des traitements absurdes*<sup>11</sup> On souligne l'urgence d'une nouvelle législation des mineurs qui, entre autres choses, différencie la faculté "*reformadora*" (réformatrice) de la faculté "*protectora*" (protectrice)<sup>12</sup>.

---

9 Cf. à ce sujet: González (Carlos), "La justicia de menores en España", dans Gaetano de Leo, *La justicia de menores*, Barcelone, Ed. Teide, 1985.

10 Article 8.2 du Code pénal.

11 C'est le procureur général de l'État qui fait lui-même ces déclarations dans le Mémoire de 1979.

12 La *reforma* correspond, en Catalogne, à l'éducation surveillée, et la *protecció* à la protection.