



HAL
open science

Le défi d'une reprise pragmatiste des dispositifs de formation des travailleurs sociaux : Sept chemins pour enfin faire confiance à l'expérience

Bertrand Ravon, Patrick Lechaux, Sylvie Mezzena

► To cite this version:

Bertrand Ravon, Patrick Lechaux, Sylvie Mezzena. Le défi d'une reprise pragmatiste des dispositifs de formation des travailleurs sociaux : Sept chemins pour enfin faire confiance à l'expérience. Patrick Lechaux. Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles, Champ social, 2022, 9791034607372. halshs-03955738

HAL Id: halshs-03955738

<https://shs.hal.science/halshs-03955738v1>

Submitted on 20 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lechaux (Patrick), Mezzena (Sylvie) et Ravon (Bertrand), 2022 « Le défi d'une reprise pragmatiste des dispositifs de formation des travailleurs sociaux : Sept chemins pour enfin faire confiance à l'expérience », chapitre de conclusion, in Lechaux (Patrick) dir., *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social Entre universités et écoles professionnelles*, Champ social Editions, 541-572.

Notre contribution collective se nourrit d'un compagnonnage intellectuel qui, malgré des parcours professionnels et des positions institutionnelles actuelles contrastés¹, associe des approches communes dans nos façons de pratiquer la recherche et la formation. Ce qui nous conduit à nous définir comme des enseignants-chercheurs enquêteurs et artisans de la connaissance. Nous avons ainsi construit une expérience commune à partir principalement d'une démarche pragmatiste appuyée sur Dewey (ainsi que sur James pour S. Mezzena). C'est au cours de nos « conversations dialogiques », pour reprendre l'expression de Sennett (2014), que nous avons mutualisé nos lectures respectives d'un certain nombre de grandes figures intellectuelles contemporaines². Nous avons alors pris conscience que nos cheminements adossés au pragmatisme devaient être resitués dans une rupture anthropologique majeure -sur laquelle nous allons revenir- qui exige, selon nous, une mobilisation collective en vue de relever cet immense défi de repenser les pratiques de la formation et de la recherche au prisme d'une anthropologie pragmatiste.

L'ouvrage a fait le choix de privilégier un certain nombre de problématiques qui travaillent actuellement le dispositif de formation des travailleurs sociaux ainsi que des initiatives qui participent de sa métamorphose. Nous avons justifié en introduction ce parti pris de descendre dans la salle des machines, et d'emprunter le chemin de l'enquête, lampe de poche à la main, sur les traces de ce travail de l'ombre en train de se faire en formation et en recherche. Nous cheminons dans les pas d'Andrew Abbott dont le très beau texte inédit de 1995 (chap. 1) conserve une actualité étonnante pour au moins deux raisons : d'une part, sa distinction entre l'espace juridictionnel (les conflits de territoires entre professions en vue de leur reconnaissance) et l'espace pragmatique du travail des professionnels, dont les activités réelles sont, pour peu qu'on cherche à les cartographier, beaucoup plus dispersées et peuvent même être très éloignées de ce que la rhétorique de la profession défend comme le cœur du métier ; d'autre part, le fait que toute profession -le travail (du) social³ en particulier- n'est rien d'autre qu'une écologie en mouvement continu, se

¹ Exercice professionnel dans des pays différents (France, Suisse occidentale), à l'université ou en haute école de travail social, avec des responsabilités institutionnelles diverses, dans le cadre d'appartenance disciplinaire différente (sociologie, sciences de l'éducation et de la formation)...

² Nous les mettons en scène au fur et à mesure de notre déambulation par les sept chemins proposés. On peut juste citer à ce stade nos références principales : Michel Callon, Gilles Deleuze, Boaventura De Sousa Santos, Vinciane Despret, Elsa Dorlin, Arturo Escobar, Donna Haraway, Sandra Harding, bell hooks, Tim Ingold, Bruno Latour, Edgard Morin, Baptiste Morizot, Maria Puig de la Bellacasa, Isabelle Stengers, Eduardo Viveiros de Castro.

³ Nous reprenons ici à notre compte la position de Patrick Lechaux : « Le « travail social » étant en France une construction politico-administrative du tournant des années 70, je garderai cette locution lorsqu'il s'agit des usages qu'en font les différents acteurs. En revanche, dans mon écriture de chercheur, je considère essentiel de se détourner de cette notion indigène et de s'inscrire dans le lignage de Michel Chauvière (2004) qui a proposé de parler du « travail du social » en vue d'évoquer

recomposant au fur et à mesure qu'émergent de nouvelles problématique sociales, qu'elles se professionnalisent et que ces « sites de différence » (façons contrastées d'exercer et d'habiter un métier composite) sont assemblés et sélectionnés par les acteurs¹. Abbott a par la suite prolongé cette analyse en termes d'« écologies liées » (*linked ecologies*) afin de souligner les interdépendances entre les territoires professionnels. Ce que l'actualité confirme tant le travail (du) social, le travail du soin et celui de la formation sont désormais imbriqués sous l'effet des transformations de la question sociale et des politiques publiques de réhabilitation psycho-sociale et d'inclusion.

Voilà pourquoi nous avons engagé l'analyse des défis de la formation à partir de cette scène plus invisible du *travail réel* de l'intervention sociale et de la formation plutôt que de la scène politico-institutionnelle des débats publics sous les feux de la rampe franco-française, là où se livrent les luttes de territoires et de frontières et leurs joutes rhétoriques bien connues : une profession du travail social ou des professions liées aux métiers historiques ? Travail social ou intervention sociale ? Pratique ou discipline scientifique du travail social ? Quel modèle institutionnel et économique des institutions de formation : associatif et à financement public dominant ou une entreprise privée de formation et conseil ? A distance de l'université ou en son sein ?... Questions qui, dans leurs formulations mêmes, témoignent d'une conception fermée du territoire professionnel et aveugle à ces interdépendances qui font pourtant l'expérience quotidienne des travailleurs sociaux (Cf. par exemple Petiau, 2019).

Une fois présentées des analyses plus théoriques relatives à cette question du « travail de/des frontières » (1^{ère} partie), nous avons donné la priorité à la présentation problématisée d'expériences retenues pour leur façon d'incarner les principaux défis à relever par le dispositif de formation. Le fait même d'adopter une approche de type praxéologique nous a conduit à mettre à jour des dimensions habituellement occultées. C'est ainsi que ce qui est constitutif de l'activité vitale du travail, en particulier pour le travail de la relation, devient pour nous le cœur des défis de la formation pour la période qui vient : l'art de l'enquête pratique, l'exercice de sa sensorialité et la mobilisation de ses émotions, la position sociale incluant le genre, les dilemmes éthiques, la **construction** de la confiance en son expérience, les connaissances de la pratique, le travail de la relation comme co-activité, la co-formation et la co-recherche avec les personnes accompagnées... Ces enjeux ne sont pas des effets de mode, comme pourrait le laisser penser la formulation de certains d'entre eux. C'est le fait même de chercher à penser et pratiquer la formation et la recherche dans un même mouvement en l'arrimant à l'espace pragmatique du travail qui transforme en défis de la professionnalisation-formation ces mouvements naturels de l'activité qui nous font penser et nous guident en situation. Rappelons cet attachement des ergonomes à appréhender le travail avant tout comme une expérience, « une expérience de ce qui résiste » (Hubault, 2004), en conséquence une expérience d'engagement du sujet. On observera au passage que ces défis du travail réel (du) social ne connaissent pas les frontières géo-politiques à la différence de la scène juridictionnelle qui par essence est très marquée par les contextes sociétaux. Aussi avons-nous mobilisé des enseignants formateurs chercheurs de différents pays (France, Canada, Italie, Portugal, Québec, Suisse) pour qui, malgré des environnements socio-politiques des plus contrastés, se posent les mêmes questions en matière de professionnalisation des travailleurs sociaux.

« une formation beaucoup plus large » comprenant « entre autres développements le travail spécifique des travailleurs sociaux ». Pour ma part, j'adopterai alors la formule travail (du) social. »

¹ Ce texte d'Abbott et notamment sa conclusion sur les transformations probables du travail social pour les années à venir invitent ainsi à rejeter des oppositions du type travail social-intervention sociale (en usage en France depuis le tournant des années 2000) : ces distinctions prennent un sens dans l'espace juridictionnel où il s'agit d'établir la légitimité des frontières mais n'en ont plus si l'on se situe du point de vue de l'espace pragmatique du travail réel (du) social.

Si l'adoption d'une telle approche pragmatiste nous permet de visibiliser des dimensions habituellement occultées, elle produit à son tour des effets d'invisibilisation. Qu'avons-nous ainsi laissé dans l'ombre ?

Nous avons tout à fait conscience des effets classiques du parti pris pragmatiste consistant à mettre la focale sur le travail de formation en train de se faire. Il tend à invisibiliser les politiques sociales et les politiques de formation professionnelle dont on ne perçoit que l'ombre portée à travers leurs effets structurants sur la scène du travail de la formation, sur ce qu'elles font faire aux acteurs et ce que ceux-ci en font. Le monde en train de se faire que privilégie la perspective pragmatiste a donc tout intérêt à être articulé avec le monde déjà là qu'une perspective de type socio-historique peut alors significativement éclairer (Ravon, Laval, 2015 ; Ravon, 2016). L'ouvrage a fait le choix, en connaissance de cause, de ne pas donner une place significative aux politiques sociales et d'enseignement-formation, renvoyant aux travaux existants sur le sujet¹. Un autre point aveugle, surprenant à plus d'un titre, a trait aux pratiques de formation d'adultes et d'alternance en formation qui constituent probablement les deux marqueurs historiques de la singularité du dispositif de formation des travailleurs sociaux (Lechaux, 2021 a ; 2021 b). La rareté des travaux de recherche² sur cet objet dans le champ du travail social l'explique. Elle est à mettre en relation avec la rareté de ceux-ci sur les questions de formation de façon plus générale. Plusieurs chapitres l'abordent en réalité sans nécessairement se référer explicitement aux pédagogies de l'alternance lorsqu'ils se centrent sur l'analyse de l'activité en formation (ou recherche) à partir d'une reprise des expériences et des situations de travail.

Nous souhaitons en conclusion mettre en avant l'importance des mouvements de grande profondeur qui affectent le dispositif de formation des travailleurs sociaux, au même titre d'ailleurs que l'ensemble du système d'éducation, de formation et de la recherche. Ils dépassent en effet les débats publics institutionnels et politiques actuels, que nous qualifierons de surface, sans pour autant les considérer comme superficiels. Un grand nombre de chapitres ont opéré des coups de sonde sur ces mouvements tectoniques qui sont de deux ordres.

Tout d'abord des mouvements relatifs aux fondements historiques du dispositif de formation des travailleurs sociaux qui s'est construit en France comme dispositif professionnaliste d'écoles de/du métier (Lechaux, 2020). Les fondements « géologiques » de ce dispositif désormais centenaire se dérobent aujourd'hui au regard de la révolution conjointe qui affecte ses deux « matrices épistémiques » : celle des rapports science-société et éducation-travail d'une part et celle de la « question sociale » d'autre part. Concernant la première, le modèle dit humboldtien de l'université et de la recherche à distance de la cité et des savoirs utiles, opposant l'université académique aux écoles professionnelles, a perdu de sa légitimité politique et culturelle depuis la consécration au tournant du XXIème siècle du modèle européen néo-libéral de la société de la connaissance, nouvelle matrice de cette « dynamique d'universitarisation des écoles professionnelles supérieures sous professionnalisation de l'université » (Lechaux, 2022 b).

Pour ce qui concerne la question sociale, la matrice assistantielle de la réparation éducatrice, assurée pour l'essentiel par des institutions de suppléance et qui a émergé en Europe au début du XXème siècle, s'est radicalement reconfigurée sous l'effet des nouveaux paradigmes des politiques sociales dites inclusives que sont l'injonction à l'autonomie et l'activation capacitaire (Andrieu, 2017) et participationniste des « usagers » (Heijboer, 2019³). Les nouveaux paradigmes de l'action publique,

¹ Nous renvoyons en particulier à : Alix et al., 2020 ; Soulet, 2016 ; Vrancken, 2019,

² On renvoie aux travaux de Mezzena et Stroumza ainsi qu'à Molina et Monceau (2017) et Ravon (2012a).

³ Elle défend la thèse selon laquelle la politique de participation des usagers participe d'une « reconfiguration des rapports sociaux et de pouvoir dans les institutions sociales et médico-sociales » et peut être analysée « comme une refondation des modalités de construction de la

dans le champ du social comme du soin d'ailleurs, relèvent d'un nouveau régime de protection, non plus par solidarité étatique incarné par des prises en charge institutionnelles et l'expertise des professionnels du travail sur autrui, mais par déploiement d'une intervention dite du *care*, de « pragmatique de la présence, c'est-à-dire de l'être avec » les personnes (Ravon, 2016, p. 9). Ce nouveau régime de gouvernementalité institue de fait l'emprise de la situation d'incertitude et de l'interaction/transaction comme des constituants « naturels » de l'action des professionnels dans leurs façons de faire à la fois institution -à travers un accompagnement inscrit dans un mandat d'activation- et singularisation de l'intervention au fil de l'eau des événements, au nom d'une exigence de faire avec ce que les personnes leur font faire.

Faut-il en conclure comme Ravon (2016) que c'est ainsi un nouvel ordre de la connaissance et du travail qui s'impose, l'approche pragmatiste relevant alors tout autant sinon plus des reconfigurations politiques et institutionnelles de la question sociale que d'un parti pris théorique et méthodologique de chercheur¹ ? Ce point fait débat entre nous (Mezzena, 2019, Vrancken, 2019). En effet, l'emprise de la situation, son caractère incertain, le besoin de conduire l'enquête pratique, la construction d'une connaissance située en partenariat avec l'environnement sont au fondement de l'agir. En revanche, ce nouvel environnement sociétal d'affaiblissement des rôles sociaux et professionnels, ce nouvel environnement politique et social de « déclin du programme institutionnel » (Dubet, 2002) et d'injonction à l'autonomie transforment le régime de l'action : le régime des ajustements/adaptations en situation laissent la place à un régime d'expérimentation quasi continue au regard du règne de l'incertitude. De même le régime de la connaissance située acquiert une grande visibilité sociale, s'impose comme régime aussi légitime que le régime du savoir scientifique. Ce qui expliquerait le « tournant pragmatiste » de ces dernières années dans le champ des sciences sociales et la montée en puissance d'épistémologies non positivistes qui à leur tour font bouger les pratiques de recherche, de formation et de l'intervention sociale.

Une autre révolution géologique est en cours sur laquelle quelques contributions de l'ouvrage ont entrouvert la porte, révolution indissociablement liée à la précédente, mais beaucoup plus profonde encore. Elle affecte cette fois les fondements multiséculaires des rapports entre nature et culture, entre science, technique et société, entre hommes et femmes, entre le nord et le sud, entre les sociétés « civilisées » et les sociétés « primitives », entre savoirs dits scientifiques et savoirs dits profanes. On fait ainsi référence aux révolutions anthropologiques, à la fois écologique et féministe, qui questionnent les fondements de l'universalisme occidental -et leur suprématie- à propos du savoir, de la transmission, du pouvoir, de la démocratie, en dévoilant leur caractère situé et, pour les travaux féministes et intersectionnels, une fausse neutralité et universalité masquant la domination d'un ordre, mâle, blanc, patriarcal, hétérosexuel, prédateur de la nature et des autres humains, pour résumer de façon brutale l'analyse de ce nouveau régime anthropologique partagée par un nombre grandissant de chercheurs de disciplines multiples et appartenant à des continents et contextes sociétaux les plus divers.

Bien que ce courant général connaisse moult formulations et controverses internes², il partage un ensemble de principes qui convergent avec l'approche pragmatiste : le dépassement des dualismes hérités de la philosophie rationaliste européenne, une autre conception des rapports humains et non humains et plus largement homme-environnement, une épistémologie non positiviste donnant une place comparable aux savoirs de type nomologiques et protocolarisés (dits

citoyenneté, des formes institutionnelles de la dette sociale et l'émergence d'« un nouvel âge de la solidarité » (Duvoux, 2012) ».

¹ En effet, avec l'élargissement de la norme d'autonomie qui a favorisé un changement de cadrage institutionnel et professionnel des personnes accompagnées (démultiplication de dispositifs singularisés d'intervention, extension des pratiques de « l'aller-vers »), ce qui se joue dans la situation même de l'aide tend à être le seul et unique guide de définition de l'action qui convient.

² Cf. par exemple le débat entre Descola et Ingold (Lussault, 2014) opposant l'anthropologie structurale de Descola à l'anthropologie processuelle des déploiements du vivant d'Ingold.

« scientifiques ») et aux savoirs profanes ou expérimentiels, dits locaux ou d'en bas, du *standpoint* (Haraway) des groupes sociaux dominés ou disqualifiés pour certains de ces chercheurs¹.

On ne développera pas davantage ici cette nouvelle anthropologie, mobilisant par la suite ses figures les plus marquantes de notre point de vue, dans notre explication des sept chemins que nous proposons comme autant de points de passage obligés en vue d'une *reprise pragmatiste de la formation des travailleurs sociaux*.

Nous voudrions donc, en conclusion de cet ouvrage, partager avec le lecteur ces « lignes » ou ces « chemins » (dirait Ingold) que nous soutenons comme fondateurs d'une nouvelle façon de pratiquer la recherche et la formation, de contribuer à la professionnalisation du travail (du) social. En effet, en arrière-plan des différents défis de la formation dont l'ouvrage a cherché à montrer le bien-fondé et les effets, est en jeu un défi plus global que l'on propose de formuler ainsi : (re) professionnaliser aujourd'hui le travail (du) social et ses acteurs (les travailleurs sociaux mais aussi les autres professionnels impliqués, et bien entendu les « usagers », proches et pairs-aidants), c'est les armer pour pouvoir se situer et agir dans le cadre de cette anthropologie écologique des transactions humains-environnement selon laquelle l'action relève d'un engagement de soi « par le partenariat avec l'environnement » (Mezzena, 2018), pour se situer dans cette anthropologie féministe qui vise à réparer les injustices sociales et épistémiques des groupes dominés sans essentialiser pour autant leur *standpoint* ; c'est les armer pour faire avec l'ordre pragmatiste du travail (du) social.

Ce paradigme anthropologique et pragmatiste impose de relever un défi à première vue quasiment impossible pour nous qui avons été socialisés dans le cadre du rationalisme cartésien et de l'universalisme républicain. Ce cadre a en effet sédimenté la structuration des systèmes de formation actuels en France et dans une grande partie de l'Europe, à la différence du monde anglo-saxon davantage marqué par l'empreinte pragmatiste. Comment en effet se départir des dualismes structurants de nos manières de vivre et de penser : nature-culture ; sujet-environnement ; corps-âme ; passions-raison ; théorie-pratique ; réflexivité-action ; savoirs savants-savoirs profanes ; recherche fondamentale-recherche appliquée... ?

Nombre de contributions de l'ouvrage, qui ont fait le choix de valoriser l'expérience de formation ou de recherche sur laquelle elles s'appuient, montrent que c'est à portée de mains pour autant que nous sachions emprunter des chemins opérants. Nous voudrions conclure en mettant au débat et en proposant comme expérimentation sept chemins qui constituent pour nous, artisans de la recherche et de la formation, un cadre quasi programmatique en vue d'une reprise pragmatiste du dispositif de formation des travailleurs sociaux, par-delà les contextes sociétaux qui sont ceux des contributeurs de l'ouvrage.

Des savoirs situés en partenariat avec l'environnement

Premier chemin : d'une conception surplombante des rapports sujet-environnement à une approche relationnelle et transactionnaliste

Le chapitre 14 (Mezzena, Krummenacher) a développé ce principe clé, fondateur de l'approche pragmatiste, selon laquelle les entités individu et milieu n'existent pas séparément. L'individu n'est pas « être *en* relation mais être *de* la relation » pour Simondon cité par Morizot (2016, p. 254), la cohabitation individu-environnement résultant d'une transformation réciproque via l'action en tant

¹ Cette critique du modèle rationaliste et positiviste de l'universalisme est souvent dénaturée comme position relativiste (tout se vaut) et antiscientifique. Les auteurs de cette révolution anthropologique, auxquels nous nous référons par la suite, défendent au contraire la thèse selon laquelle l'universalisme passe par la reconnaissance de la diversité ainsi que par la production de la connaissance conçue comme une approche plurielle combinant, en fonction des objets étudiés, la démarche hypothético-déductive et la démarche « ambulatoire » (W. James).

qu' « engagement dans le monde » (Ingold, 2013, p. 186) et les réponses de cet environnement à cette action. La connaissance du monde en devient alors une résultante -et non plus une condition préalable à l'action selon la tradition rationaliste-, soit une connaissance par l'action, située et expérientielle depuis cet engagement dans le monde. Cette connaissance du travailleur social n'exclut pas des savoirs théoriques et des idées *sur* le monde, mais s'ils guident ou orientent l'action ce n'est qu'à travers leur expérimentation dans l'action à partir d'une pratique de professionnel-enquêteur à l'affût des signes du terrain et des réponses de celui-ci à son engagement. Le perspectivisme¹ de Viveiros de Castro (2009) est de ce point de vue particulièrement éclairant : il met l'accent sur l'enjeu d'accéder à la façon dont les personnes ou groupes sociaux en interaction pensent et agissent ce même milieu, ayant une autre perspective (depuis un autre environnement) que l'enquêteur ethnographe ou professionnel du travail social doit chercher à retrouver². On ne peut entrer en relation et contribuer à activer la puissance de normativité et de créativité de l'autre (dans ses propres rapports à la société, dans son environnement à lui) qu'en cherchant à emprunter son point de vue, à interagir avec lui depuis sa propre perspective sur le monde et sur le dispositif du travail social, depuis sa propre expérience du monde et du travail social. Dans cette optique, le « croisement des savoirs » des professionnels et des usagers du travail social ne relève pas d'une mise à plat et d'une juxtaposition ou d'une intégration qui peut conduire à les assimiler au sens de les invisibiliser *in fine*, mais au contraire d'un travail de confrontation, conscientisation et déplacement de perspectives en vue de produire une « objectivité forte » (Harding, 1993) et de renforcer l'expertise de chacun et la puissance de normativité intrinsèque et de créativité des personnes accompagnées. Nous préférons cette formulation à celle d'*empowerment* au vu de son détournement par les politiques néo-libérales (Hache, 2007 ; Stengers, 2003), ce que nous expliciterons par la suite.

Une « ethnographie » au milieu des professionnels et avec les personnes concernées ***Second chemin : l'art de l'enquête, « pistant » l'activité propre des personnes accompagnées.***

Ce type de rapport à autrui en situation ne relève pas à proprement parler d'un positionnement professionnel ou d'une posture selon les termes en usage dans le champ du travail (du) social. Ou alors d'une posture incarnée *in situ* à travers la façon dont le professionnel déploie son engagement dans la situation à partir de son expérience et de ses habitudes d'action s'il s'agit de situations familières. En revanche, en situation d'incertitude, en présence de situations dites problématiques, cet engagement dans l'action se manifeste à travers une intensification de la conduite de l'enquête à laquelle Dewey (1938/1993) a laissé son nom au regard de l'importance qu'il lui a accordée dans son œuvre³. De son côté, avant qu'il ne découvre sa profonde convergence avec Dewey, Ingold (2017, p. 31) a développé l'enjeu et les pratiques de « l'art de l'enquête » en récusant le schéma intellectualiste pour lequel l'enquête relèverait d'une confrontation entre des idées « dans la tête » et des faits « sur le terrain », selon la démarche dite hypothético-déductive, typique des diagnostics professionnels. Ingold promeut l'image de l'enquêteur comme « un éclaireur qui fraye un chemin et poursuit sa route pour voir où elle le conduit » en tirant profit des affordances ou des invites de

¹ Il est important de le distinguer de l'approche perspectiviste de James pour qui le monde est une perspective de l'individu qui, affecté par le monde, s'engage dans une recherche d'effets, et donc cherche à affecter en retour, en cohérence avec sa mission s'il s'agit d'un professionnel. (Mezzena, 2019, p. 245). Leur probable convergence mériterait d'être étudiée.

² Morizot et Ingold développent la même approche. Ainsi pour Ingold (2017, p. 43), les étudiants doivent devenir de « bons chasseurs » sachant pratiquer l'art de l'enquête qui consiste notamment à « penser à travers l'observation » et à « voir les choses comme elle les voit » dit-il en parlant de la bête poursuivie par le chasseur.

³ On renvoie aux travaux deweyiens faisant référence sur le sujet (Thiévenaz, 2019 ; Mezzena, 2018).

l'environnement, de même que le bûcheron repère le fil de la bûche et ses fentes en vue de travailler au mieux le bois. Morizot (2016, p. 212-214) a développé cet « art du pistage » qui consiste à reconstituer et extrapoler l'activité, des loups dans le cas présent, non à partir d'un savoir préalable, mais en expérimentant les chemins des « possibles » ou des « peut-être » prudents¹, en suspendant le jugement hâtif (« c'est cela » ou « c'est tel problème ») le plus longtemps possible². L'enjeu est en effet d'accéder à la perspective d'autrui, ce qui dans le cadre du travail (du) social signifie accéder aux façons de faire des personnes avec leur monde, leurs droits, les dispositifs sociaux, leur propre capacité d'agir.

On n'est donc absolument pas dans le registre intellectualiste ou rationaliste et expert du diagnostic social ou éducatif qui, partant d'un savoir de type nosographique, « pose » un diagnostic *sur* la personne et préconise un traitement. Si le professionnel s'est construit par expérience une connaissance fine de la richesse des situations qui peut le guider dans l'enquête et le pistage des signaux faibles, il lui faut à chaque nouvelle situation singulière mener à nouveau l'enquête tant le vivant se caractérise par son extrême variabilité et sa grande créativité, non réductible à un savoir strictement positif et prédictible au sens des sciences de la nature.

Le chapitre 18 (Ravon, Lechaux) met en scène la faisabilité et la fécondité de la mobilisation de la démarche d'enquête de type « ethnographique » en formation qui est en réalité en même temps un apprentissage de la recherche et un ré-apprentissage de soi du professionnel en professionnel-enquêteur.

Parler ici « d'enquête ethnographique », ce n'est pas seulement, comme dans son acception usuelle, s'inscrire dans un format classique d'enquêtes de terrain fondées sur le recueil de données qualitatives. Notre visée est plus radicale : il s'agit de mettre en œuvre un suivi ethnographique de l'activité, sans hypothèse posée *a priori*, à partir de la description fine des conditions (sociales morales, techniques ou politiques) de l'exercice professionnel, sans jamais oublier les enjeux (sociaux, moraux, techniques ou politiques) de l'enquête. La démarche est inductive : découvrir ce que l'on cherche en enquêtant, depuis le milieu des pratiques³ et au milieu des professionnels et des personnes concernées, c'est-à-dire au plus près des situations dans lesquelles sont plongés les étudiants en tant que stagiaires ou professionnels. A la différence de l'approche qualitative classique et depuis les pré-supposés pragmatistes, dans cette recherche dans et par le milieu nous considérons d'une part que les pratiques participent de la construction de la connaissance, et d'autre part que la connaissance des professionnels, leur savoir-faire, n'est du coup plus « révélé » par l'enquête scientifique, mais transformé/affecté par elle, tout comme le savoir-faire transforme la connaissance scientifique. En d'autres termes, on arrime la production de la connaissance à une rencontre entre monde scientifique et monde professionnel.

L'initiation à la recherche étant devenue une obligation des nouveaux référentiels de formation français pour les diplômés licence, les écoles de travail social, mais aussi les universités partenaires, doivent désormais assumer des choix clairs à propos de cet apprentissage : la conception hypothético-déductive de la recherche pour sa proximité avec le modèle professionnel de l'expertise (diagnostic social et éducatif) ou bien une approche plurielle associant à cette tradition positiviste l'approche ethnographique embarquant l'ensemble des acteurs concernés. Pour notre part, s'en tenir uniquement à la première option serait s'aveugler sur les révolutions anthropologiques en cours.

¹ Cette inférence constitutive du déploiement de l'observation se différencie des hypothèses construites *ex ante* à partir de cadres théoriques.

² Pour un exemple propre à des situations de vulnérabilité, voir Haeringer et Pecqueux, 2020.

³ Cf. Deleuze (1980) à propos de l'approche par le milieu. Nous nous inscrivons ainsi en plein accord avec les propos d'Ingold sur l'enquête dite ethnographique.

Le souci de l'attention

Troisième chemin : la mobilisation d'une sensorialité « augmentée »

Le chapitre 11 (Mezzena, Testini) a développé cette question en montrant comment, à titre d'exemple, la formation à l'autohypnose permettait de développer et cultiver une sensibilité professionnelle plus aiguisée en vue d'accéder à ces signaux faibles de l'activité et de la perspective d'autrui. Les anthropologues cités précédemment consacrent tous le corps, la sensorialité, les émotions, comme le fondement du rapport au monde et des façons d'habiter le monde, plutôt que la raison et la réflexivité qui viennent en second. Dans un registre différent, l'entretien d'explicitation mis au point par Vermersch s'appuie sur la phénoménologie et la place centrale qu'elle a donné au « corps explorateur » (Merleau-Ponty) dans les processus de prise d'information et de prise de décision que le chapitre 13 (Tardif-Bourgoin) présente avec l'exemple d'une formation de tuteurs de stage.

Dewey lui-même a récusé le modèle intellectualiste qui dissocie les opérations sensibles de l'observation et les opérations logiques de l'interprétation, modèle typique, dit-il, des sciences de la nature mais non transférable aux sciences du vivant car il est menacé par le double risque, celui de la stérilité de la compilation à l'excès de faits et celui de l'aveuglement qui en résulte en négligeant ce qui est important. Il appelle à « être sensible à la qualité de la situation globale. En langage ordinaire, il faut qu'un problème soit senti pour pouvoir être énoncé » (Dewey, 1993, p. 132). Joseph (2015) cite cet autre passage de Dewey selon lequel « observer intelligemment, c'est appréhender dans les deux sens du terme, prendre ce qui arrive et être en alerte devant ce qui va se produire, comme le forgeron contrôlant la couleur et la texture de son fer. » Dénouer une situation qui se présente, sans la réduire à un problème prédéterminé, ni croire qu'il suffit d'extraire des informations en vue de vérifier des hypothèses, tel est le défi de l'engagement en situation pour le professionnel. Il s'agit même de favoriser l'indéterminé, pour maintenir et rechercher une ouverture des possibles, en donnant ainsi sa chance à la réalité de nous répondre en venant à notre rencontre comme dirait James.

On est ainsi à mille lieux de l'approche essentialisante du métier autour d'un logos de métier comme savoirs et expertise qu'il s'agirait de transmettre et d'acquérir par la formation en vue de le déployer ensuite, associé à la posture adéquate fondée sur la bonne distance à l'usager, selon les termes consacrés encore en vigueur aujourd'hui pour nombre de formateurs. Pour l'approche pragmatiste, les savoirs des professionnels de métier, au même titre que les savoirs des personnes accompagnées, relèvent les uns et les autres de ce que Haraway (2007) appelle une « objectivité « incorporée » (*embodied*) », même si, au regard de leurs places différentes, les seconds sont davantage expérimentés et les premiers plus problématisés (Godrie, 2019). Viveiros de Castro (2009) va dans le même sens lorsqu'il écrit : « une perspective n'est pas une représentation car les représentations sont des propriétés de l'esprit alors que le point de vue est dans le corps. »

Dans cette optique, l'enjeu d'une épistémologie du point de vue situé constitue un véritable enjeu pour la formation et la recherche et plus largement pour la professionnalisation du travail social. C'est dans ce chemin que s'inscrit le chapitre 6 (Cadet et *alii*) à partir d'une entrée par l'approche du genre en formation au travail social. Pour ces auteur-e-s l'enjeu est de dégenrer les perspectives essentialisantes en vigueur qui associent par exemple l'autorité éducative à un éducateur de sexe masculin, et de valoriser les savoir-faire situés et incorporés des professionnels, indépendamment de leur sexe et de leur investissement du genre. Si ces savoir-faire sont *de facto* genrés, ce n'est pas au titre du genre d'appartenance associé au sexe biologique -la marque typique d'une approche essentialiste-, mais au vu de la façon dont chaque professionnel.e concerné.e a investi subjectivement le genre à travers sa construction expérientielle d'homme ou de femme et de professionnel-le. Le chapitre 5 (Lee et *alii*) illustre également l'enjeu d'une épistémologie du point de vue situé à partir d'une autre entrée, celle du « positionnement social » et des expériences de vie dans l'analyse des pratiques des formateurs cherchant à s'engager dans une démarche

d'« apprentissage transformationnel » et dans une approche anti-oppressive du travail social à laquelle sont attachés les travailleurs sociaux canadiens, québécois en particulier.

Dans cette valorisation d'une sensibilité à l'œuvre dans les pratiques du social, un intérêt nouveau est accordé à la place et au rôle des émotions dans les pratiques. A l'occasion de ce « tournant émotionnel », « la question des sensibilités et des émotions, plus qu'un objet, se constitue comme un champ de recherche à part entière » (Virat & Lenzi, 2018).

Kaufmann et Quéré (2020) constate que désormais les sciences sociales sont parvenues à dépasser une vision dualiste des émotions, issue de l'opposition entre nature et culture et à l'origine d'une vision « disqualifiante » de l'émotion, opposée à la raison et réduite à des passions à contrôler. L'émotion est désormais considérée sous l'angle de la cognition comme des évaluations, des jugements, des réactions normées à l'égard de situations ou d'événements, bref « des médiations cognitives et des appuis pratiques dont aucune action ne saurait se passer » (Kaufmann et Quéré, 2020, p. 10).

Pourtant, pour Origgi, « on est loin de disposer d'un nouveau modèle explicatif et unifié de l'action humaine qui puisse prendre enfin la place de l'exsangue homo économiques par la raison et l'intérêt » (2019, p. 8). De son côté, sur le versant de l'analyse du travail et des activités humaines, si Barbier relève que « la "problématique" de l'émotion pourrait apparaître comme un nouveau territoire à conquérir pour les disciplines académiques (psychologie, sociologie, biologie ou philosophie des émotions ; pour les neurosciences, rapport entre cognition et émotion », en même temps il constate que l'« on ne voit en particulier que fort peu se construire pour le moment en sciences sociales, en dehors d'une simple analyse de contenu des discours des sujets sur leurs éprouvés, d'outils d'approche des émotions "situées" » (2017, pp. 823-824).

Pour notre part, un défi que nous identifions consiste à se ressaisir des émotions et leurs rôles dans la pratique et la formation du travail (du) social depuis une épistémologique non-essentialiste, qui invite à explorer d'autres voies que la lecture biologique ou culturelle des émotions tendant à loger la causalité des phénomènes émotionnels dans les individus (Despret, 2001). Dans cette veine, en appui sur la pensée pragmatiste, de nouvelles voies s'ouvrent pour penser le travail des émotions dans l'expérience (Quéré, 2018 ; Mezzena, 2022 et Mezzena et al., 2019), en les considérant non plus comme accessoires ou consécutives à l'égard d'une pensée première dans le guidage de la pratique, mais comme portant la formation de l'intentionnalité de l'action d'une part et comme étant distribuées sur les relations constitutives des situations de travail d'autre part. Dans un geste de désobjectivation qui place les émotions dans le monde et ses rapports, tout en faisant des émotions « des moyens de l'enquête » (enquête comme « méthode intelligente ») (Quéré, 2018), nous sommes amenés à les considérer comme activités plutôt que comme états.

Dans les pas de James (2003) et Dewey (2005), elles peuvent être décrites comme relations actives sous forme d'un sentir et d'un faire sentir guidant le travail d'ajustement au déroulement de l'action. Elles ne sont alors plus considérées comme des phénomènes privés. En étant appréhendées comme énergie ou mouvement sensible, les émotions peuvent être décrites comme participant de la construction des activités et comme construites par elles dans la foulée. Elles sont ainsi au cœur de la construction d'une perspective d'intervention et indissociables de la construction de la connaissance, connaissance comme relationnalité et qui plus comme esthétique, s'accommodant de l'indétermination produite par les émotions et permettant de travailler les potentialités et le devenir des situations (de Jonckheere, 2016 ; Mezzena, 2022). Pour de Jonckheere, l'esthétique de la connaissance consiste « à ne pas diviser le monde entre des sujets connaissant et des objets de connaissance, à ne pas user de la connaissance pour catégoriser ou juger le monde et ses aspects,

mais pour l'expérimenter ou, ce qui revient au même, le vivre par le milieu » (de Jonckheere, 2016, p. 5)

Cheminer de situations en situations

Quatrième chemin: Réinvestir la professionnalisation-formation comme apprentissage par l'expérience

On a montré (Lechaux, 2020) que le modèle historique de professionnalisation formation aux métiers du travail social avait relevé d'une logique de transmission par le compagnonnage : d'où l'importance accordée à un parcours d'expériences de stages dans divers environnements professionnels sous l'encadrement de pairs expérimentés incarnant l'art du métier. La recherche d'une certaine scientification de la formation dans les années 60 et 70 couplée à une entreprise d'ingénierisation de la formation à partir des années 80 et suivantes et à une managérialisation dans le cadre des sites qualifiants depuis les années 2000 s'est soldée par une perte plus ou moins prononcée de l'apprentissage sensible du métier en actes et de ses « arts de faire » (de Certeau, 1990). D'autant qu'on assiste aujourd'hui à la multiplication de stages non encadrés par les compagnons de métier, sous l'effet de la pénurie de travailleurs sociaux expérimentés et de la dispersion des stages dans des environnements éloignés des cœurs de cible traditionnels des métiers historiques du travail social. A bien des égards, pourtant, le nouveau regard sur « le travail social sous l'œil de la prudence » réhabilite la dimension sensible et émotionnelle de la pratique du métier (Lenzi, Milburn, 2019 ; Kuehni, 2019).

Paradoxalement, alors que l'approche par les compétences est censée réinscrire l'intervention dans son caractère situé, la conception mentaliste de la compétence comme répertoire mobilisable de ressources théoriques, techniques et axiologiques, conduit à légitimer, qui plus est en pleine vague d'universitarisation, l'enjeu de disposer d'un bagage intellectuel de haut niveau assimilé plus à des opérations intellectuelles complexes qu'à l'accumulation de connaissances théoriques¹. Ces opérations sont de deux ordres : opération de généralisation par décontextualisation, les assertions ainsi formalisées de type représentationnel étant assimilées à des compétences transversales censées rendre possible leur transférabilité ; opération de réflexivité définie comme « réflexion dans et sur l'action » selon la traduction française de Schön², le maître à penser des écoles de travail social, et de façon plus générale en sciences de l'éducation. Cette recomposition du dualisme théorie-pratique en formation atteint son paroxysme dans la conception du « socle commun des compétences et des connaissances » dont on a montré (Lechaux, 2022 a) que sa construction par montée en généralité de type taxonomique et par décontextualisation s'inscrit dans un paradigme applicationniste, particulièrement problématique, ainsi qu'en font amèrement l'expérience les formateurs et les étudiants. Paradigme également des plus problématiques au regard de la révolution anthropologique écologique et féministe.

Celle-ci nous invite en effet à associer à l'ordre pragmatiste du travail social « un ordre épistémique de la connaissance située et des savoirs partagés » (Ravon, 2016). Les savoirs profanes et les savoirs expérientiels prennent toute leur place à partir du moment où l'on s'inscrit dans une « philosophie du vivant », adoptée par les différents courants pragmatistes contemporains, selon laquelle la puissance de normativité et de créativité du vivant -ce qui en fait sa singularité par rapport au monde minéral- s'incarne dans un « savoir faire » élaboré dans l'histoire de sa façon d'être habité et

¹ Dans la démarche de référentialisation par les compétences, les contenus de formation prescrits (référentiel de formation) deviennent secondaires et « indicatifs ».

² Le titre de l'ouvrage publié en 1983 *The Reflective practitioner. How professionals think in action* est ainsi traduit en 1993 : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques. La formule centrale de Schön « Reflection-in-action » devient en français « réflexion dans et sur l'action ».

d'habiter le monde, soit un ensemble d'expériences intégrées comme expérience tracée¹. Morizot (2012 ; 2016) assimile ce savoir-faire à des « cartes ontologiques » faisant fonction de « pôle configurateur de sa propre expérience » et de perspective sur le monde qui oriente et organise l'action du vivant et ses rapports à l'environnement, qu'il s'agisse d'espèces animales ou d'humains (avec ou sans réflexivité d'ailleurs). Dans le cas de ces derniers, les concepts sont alors assimilables à des « cartes » au sens où l'entendait Deleuze (1980), à savoir des opérateurs d'exploration et de découverte et non des formalisations représentationnelles du savoir sur un objet, façon d'engager un dépassement du dualisme théorie-pratique. Accéder à ces cartes avec lesquelles les usagers, mais aussi les professionnels, déploient la plasticité de leur normativité et créativité en présence de la variabilité des situations, devient ainsi un point de passage obligé pour interagir en accompagnement des usagers, pour élaborer par une démarche de recherche une connaissance incarnée des pratiques du travail (du) social, mais aussi dans une démarche de professionnalisation par la formation.

Il en résulte en effet une tout autre conception de l'apprentissage formel du métier.

Nous renvoyons le lecteur à l'article d'Ingold « Au-delà de l'art et de la technologie ; une anthropologie du savoir-faire » (2021) qui devrait devenir le « manuel ² » des formateurs. Il rappelle, et en fait la démonstration lors d'une expérimentation avec ses étudiants de l'Université d'Aberdeen, que l'enseignement des technologies d'intervention n'a jamais été le guide opératif de l'agir en situation. Si les savoirs théoriques ou méthodologiques peuvent constituer des repères, en termes d'intentionnalité et de fonctionnalité, ils ne constituent pas des ressources préexistantes à mobiliser mais de simples composantes de l'activité aux côtés d'une foule d'autres choses, l'activité étant d'abord couplage de pratiques d'observation, d'attention, de sensibilité avec des pratiques d'ajustement continu, d'« accordage » en fonction des effets de l'action en situation. La formation relève alors d'un apprentissage du « sentir les situations », de l'attention, et plus globalement d'une activité continue d'accordage dans le cadre d'un cheminement de situations en situations. Ce cheminement se déploie d'une part, à partir d'un guidage in situ de l'intervention du novice, et d'autre part, en centre de formation, en organisant un retour sur les moments problématiques de l'action en vue de retrouver le chemin de l'activité, d'en dénouer les fils et de refaire dans un cadre dialogique avec un groupe ou un guidant, à défaut avec soi-même, ce travail d'accordage. Les chapitres 12, 13 et 14 donnent à voir des situations possibles d'apprentissage de ce type mobilisant les démarches de l'entretien d'explicitation (EdE) pour le premier et du croisement de l'EdE avec l'analyse conversationnelle pour le second (Chapitre 13, Binet et Jondeau).

Ce travail de formation à partir de moments situés de l'intervention et d'une reconstitution du mouvement de l'activité dans ceux-ci n'a rien à voir avec les exercices de réflexivité sur l'action qui conduisent le plus souvent à des mises en récit en termes de rationalisation et de justification de l'action, engageant alors des échanges sur des registres théoriques et pratiques censés enrichir le bagage technologique enseigné antérieurement.

Délibération et narration

Cinquième chemin : ouvrir et animer des espaces dialogiques de formation et de recherche

¹ Cf. Rosa (2010) qui emprunte à W. Benjamin cette distinction entre les épisodes d'expérience (*Erlebnissen*) et les expériences laissant une trace (*Erfahrungen*) en termes d'apprentissage et d'enrichissement de notre rapport au monde et à nous-mêmes.

² « Ouvrage que l'on tient à la main ou à la portée de la main », « qui a un caractère didactique, qui découpe, explique, résume, adapte, oriente ». (souligné par nous). Cf. Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. Dans : *Histoire de l'éducation*. n° 9, p. 1-25.

On a précédemment associé à l'ordre pragmatiste du travail social un « ordre épistémique de la connaissance située et des savoirs partagés ». La littérature récente relative au caractère intrinsèquement prudentiel des pratiques du travail social (Collectif Métis, 2019 ; Kuehni, 2019) met l'accent sur ce nouveau régime de la connaissance induit par ce paradigme sociologique de la prudence. Tout d'abord, le travail (du) social est plus que jamais une expérience limite, aux limites de l'impossible au regard de plusieurs facteurs qui s'entrecroisent : la montée des situations de vulnérabilité des publics concernés, les transformations permanentes des dispositifs publics, notamment des mesures et des règles de plus en plus labiles, floues et tensionnelles, l'injonction à la participation des personnes à ce travail (du) social, les prescriptions managériales mouvantes, tantôt surabondantes tantôt insuffisantes. Il en résulte une montée des incertitudes et des risques en termes de conduites à tenir, et de bonnes conduites au regard d'une conception du travail bien fait dans le cadre du professionnalisme de métier. Les savoirs experts institués de la profession fondant sa légitimité et son mandat social, selon les principes établis de la sociologie des professions, en supposant qu'ils aient réellement existé pour les professions sociales, ne sont plus d'un grand secours sous l'emprise de telles situations aussi indéterminées et troubles.

Soulet (2019) a souligné les convergences et divergences des chercheurs à propos des types de savoirs mobilisés et produits par l'activité prudentielle. La présence et l'attention, la sensibilité (y compris émotionnelle), le savoir-faire de l'expérience concourent à une intelligence de la situation, de l'événement, totalement « tactique » selon la formule de de Certeau, dans le *hic et nunc* des situations de travail (de Certeau, 1990). Cette obligation de réactivité à chaud, intelligente et juste sur un plan éthique, n'est supportable qu'à la condition de pouvoir disposer de moments distanciés à caractère collectif et délibératif qui mobilisent des opérations d'analyse des situations, de problématisation, d'inférence et d'abduction, ces deux dernières étant plus particulièrement mises en avant par Abbott. Que l'on mette l'accent sur les savoirs insus de la présence sociale et des jugements pratiques dans le feu de l'action ou sur les savoirs professionnels construits dans les moments plus froids de la délibération, ces savoirs venant alors nourrir les savoirs insus, une chose est certaine pour Soulet : « La prudence n'est pas seulement une modalité de l'action, elle est aussi une modalité de connaissance (par l'action). » (2019, p. 299). On rajoutera : d'autant plus si des espaces délibératifs rendent possible la reprise de l'activité dans le cadre d'une « vision éclairante de la pratique » (Soulet). Dans des registres différents, les chapitres 14, 15 et 18 donnent à voir la fécondité de cette approche dans les démarches de recherche.

On ne développera pas ici l'enjeu des démarches de recherche « de plein air » (Callon, 2003), collaborative et multiréférentielle (Lyet, 2020), embarquant les acteurs dits de terrain, ni celui de développer des démarches similaires en formation avec les stagiaires (chapitre 18) ou en mobilisant les personnes accompagnées comme co-chercheurs (chapitre 7, Heijboer, Petiau, Rurka) ou co-formateurs (chapitre 8, Amaré, Bourgois). On souhaite en revanche attirer l'attention sur deux autres enjeux : celui d'espaces dialogiques organisant la circulation des expériences et des savoirs ; celui d'une posture épistémique et éthique dans l'animation de ces espaces dans le cadre de la formation et de la recherche.

Les chapitres 8 et 18 donnent à voir un exemple de ces espaces possibles dialogiques et délibératifs qui organisent ce que Joseph a appelé une « hospitalité de confrontation » et que Haraway et Ingold désignent comme art de la conversation (Cf. aussi Payet, 2020). Pour sa part, en référence à l'art de conférer de Montaigne, Sennett (2014, p. 355-356) oppose les conversations dialogiques aux conversions dialectiques qui procèdent par assertion, le débatteur n'exigeant qu'assentiment. Il rappelle que le dialogique est une vieille pratique narrative, ce qui fait écho avec le propos de Morizot qui propose de qualifier et promouvoir ces nouvelles épistémologies du vivant comme des « épistémologies narratives » (2016, p. 147)¹. La variabilité constitutive du vivant n'offrant pas de

¹ Il faudrait davantage approfondir le « narratif » comme dimension épistémologique mais aussi praxéologique : la mise en récit de toute approche historique ou socio-historique, la validation des acquis de l'expérience en formation. L'école sociologique naissante de Chicago, et plus globalement

« faits irréfutables au scientifique », il faut, selon lui, associer à l'approche nomologique et modélisante, celle des récits, voire des biographies. L'activité est en effet toujours engagement « en première personne » dans l'histoire événementielle des situations de travail au sein desquelles l'inattendu est sans doute ce qui caractérise le mieux le travail comme expérience de ce qui résiste. Cette conception des espaces dialogiques exige en outre une prudence de type éthique dans l'animation de la production épistémique ainsi visée. Il s'agit tout particulièrement de travailler les conditions de la symétrisation des places et des savoirs, prenant en compte les rapports de domination ou de disqualification (Ravon, 2012b) ainsi que les « injustices épistémiques » qui ont marqué l'élaboration de ces savoirs expérientiels. Cf. à ce sujet les travaux d'Escobar (2018), de Gardien (2019), de Godrie (2019) et de bell hooks (2019)¹. Celle-ci, en tant que féministe afro-américaine souligne l'importance de considérer ces savoirs comme un enrichissement des savoirs de la recherche et non comme des contre-savoirs -bien qu'ils puissent être des savoirs de résistance à l'ordre établi-. Elle récuse l'idée d'une autorité et légitimité supérieure de l'expérience de groupes sociaux opprimés qui alimente de fait, dit-elle, une dérive essentialiste.

Nous avons précédemment fait référence au détournement néo-libéral de la théorisation de l'*empowerment* qui fut initiée par le mouvement féministe américain. Celui-ci l'a en effet conçu comme un processus de « réempuissantement » de chacun par la force du collectif -et non comme une entreprise individuelle- qui permet de transformer les expériences individuelles en une condition commune et en problématisations partagées. L'implication des personnes accompagnées dans la recherche et la formation ne peut en conséquence se réduire à la mobilisation d'individus de bonne volonté ni faire l'économie de l'association de mouvements organisés et, à défaut, devrait travailler avec des groupes en vue de faire émerger des *Nous* ressourçants pour le *Je* de chacun des participants².

Expérimentation et professionnalité

Sixième chemin : rompre avec l'approche essentialiste et juridictionnelle de l'identité professionnelle

La construction de l'identité professionnelle de métier s'est imposée dans le champ de la formation professionnelle des travailleurs sociaux comme le fil rouge du dispositif de professionnalisation, le plus souvent en référence ouverte au cadre théorique de la double transaction biographique et relationnelle (Dubar, 1992). L'institutionnalisation en France du socle commun de compétences et de connaissances de travailleur social assise sur la définition juridique du travail social de 2017 a participé de la légitimation de cette orientation identitariste de la formation, le socle commun ayant été proposé par la députée Brigitte Bourguignon, dans son rapport au Premier Ministre, comme un principe « fondateur de l'identité de travailleur social », appelée à venir dépasser les clivages corporatifs considérés comme des freins au développement des nouvelles figures du travail (du) social (Lechaux, 2022 a). Il n'est pas anodin que la problématique de l'identité professionnelle ait été mobilisée dans le cadre des débats relatifs à la question de la redéfinition des qualifications autour de diplômes du travail social plutôt que de métiers en référence aux professions historiques. Elle relève en effet typiquement du registre juridictionnel de l'ordre des professions, pour reprendre

la sociologie compréhensive, a pratiqué et pratique encore l'art narratif pour rendre compte du vivant des événements historiques clés, du vécu de l'expérience, de la vie des gens d'en bas. Ingold s'inscrit également dans cette épistémologie narrative : « L'action possède une qualité narrative. » (Ingold, 2013, p.293) ; cf également Laé, Madec et Murard, 2016).

¹ Elle a exigé l'usage de son nom en minuscules souhaitant que ses écrits passent avant son nom en majesté qu'induirait les majuscules.

² « Ce sont les communautés, et non les individus, qui produisent avant tout la connaissance. » selon Harding (2021, p. 167).

la terminologie abbottienne, la formation étant ainsi convoquée comme processus d'intégration dans le corps professionnel et fabrication du sentiment d'appartenance au corps de métier.

S'inscrire dans l'ordre pragmatiste du travail (du) social impose dès lors de rompre avec ce paradigme identitaire, celui de la professionnalité étant susceptible de mieux s'accorder avec l'emprise de la situation qui impose au professionnel de s'affranchir de façon plus ou moins prononcée des normes et règles de la profession (Ravon et Vidal-Naquet, 2014).

On pourrait prolonger cette définition en creux de la professionnalité en mobilisant une partie de l'approche développée par Pérez-Roux (2015) qui l'appréhende ainsi : « Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. » Nous rajoutons : d'un métier dans des environnements et des situations qui invitent à « sortir des limites du métier », pour reprendre la formule de Laval (2008). C'est en effet cette emprise des situations incertaines, problématiques et embarrassantes qui transforme l'expérience du travail en « épreuves de professionnalité » pour lesquelles l'identité professionnelle de métier n'est plus de secours. L'expérience de ces épreuves montre qu'elles affectent aussi le collectif de travail et mettent en tension extrême cette double appartenance au métier et au collectif, ce dernier pouvant s'imposer de fait comme l'espace le plus soutenant lorsqu'il est en capacité de développer sa puissance normative, créative et délibérative, ainsi qu'on peut l'observer dans certains dispositifs expérimentaux comme celui du « Chez soi d'abord » (Laval, 2019).

Le travail pragmatique (du) social n'a désormais plus rien à voir avec le déploiement de l'expertise d'un ordre professionnel donné dans des environnements relativement protégés comme l'ont été notamment les institutions médico-sociales, la professionnalisation se construisant alors à partir du principe de continuité entre l'école et le « terrain » sous la maîtrise des hommes et femmes de métier mobilisés comme formateurs d'écoles et formateurs de terrain.

Le modèle historique de la « socialisation transformatrice » (Darmon, 2016) dont relève le paradigme identitaire n'est pas à même d'armer les novices à l'affrontement des épreuves de l'ordre pragmatiste du travail. Dewey (2018, p. 362) ouvre une voie alternative en concevant la fabrication de l'expérience comme une pratique d'« expérimentation » répétée en situations problématiques. C'est dès lors plus une figure de travailleur social enquêteur et expérimentateur, de site, d'un collectif de travail délibératif, une « professionnalité situationniste ¹ » (Lechaux, 2022 c) qui est en jeu pour le dispositif de professionnalisation par la formation.

C'est aussi une figure de professionnel des interdépendances entre institutions, organisations, professionnels de métiers différents et personnes accompagnées, pairs et proches-aidants, un professionnel qui sait manier et faire dialoguer les perspectives en empruntant leurs chemins, soit une figure de « diplomate » pour Sennett et Morizot. « Il faut successivement penser loup, sentir berger, être brebis ou prairie » écrit Morizot, c'est-à-dire reconnaître les places différentes des acteurs, leurs savoirs et leurs stratégies à l'égard de ces savoirs, selon Godrie (2019), et, dit-il encore, prendre en compte les inégalités sociales et épistémiques, les rapports de pouvoir qui sont au cœur de ce travail situé (du) social.

Des espaces de multiversité

Septième chemin : inventer de nouveaux espaces de recherche-formation-intervention entre école professionnelle et université

Les développements précédents ont mis en valeur l'importance de travailler des formes d'hybridation entre les expériences et les savoirs depuis les perspectives des acteurs, entre recherche, formation et intervention dans le cadre de dispositifs d'enquête. Certaines expériences ou expérimentations présentées dans l'ouvrage montrent que relever ce défi, y compris à l'intérieur des cadres institutionnels actuels, est faisable. Ce qui ne va pas bien entendu sans d'importantes

¹ Par emprunt à Debord qui qualifie de situationniste la démarche de « construction de la situation ».

limites au regard des logiques de marché qui se sont emparées de l'éducation et de la formation, qu'il s'agisse des politiques de formation professionnelle ou même des politiques d'enseignement supérieur et de recherche. Bien des chapitres montrent que l'alternative pragmatiste que nous défendons dans cette conclusion peut se déployer, sous certaines conditions, à l'intérieur du système de contraintes actuel.

Mais, pour ce qui concerne la France, l'obligation de partenariat entre université et écoles de travail social, à propos des diplômes de travail social gradés licence, constitue une opportunité inédite et exceptionnelle pour chercher à construire de nouvelles façons de pratiquer ensemble la recherche et la formation. Il s'agit en effet de dépasser les relations d'ignorance (parfois de mépris) réciproque entre écoles et universités ou les relations de domination qu'ont su imposer et entretenir encore aujourd'hui certains universitaires.

Certes, les politiques libérales de financement et de contractualisation de la recherche et de la formation professionnelle contraignent grandement les possibles en matière de structuration de dispositifs hybrides de recherche-formation-intervention, mais l'expérience montre que la mobilisation des acteurs et la diversité de leurs légitimités (institutions d'enseignement-formation, institutions sociales, associations et groupes de personnes accompagnées, labos et réseaux de recherche) autour de projets co-construits peut produire des configurations d'action inimaginables au départ. Les reconfigurations politico-institutionnelles entre écoles professionnelles et universités restent elles-mêmes très ouvertes et l'expérience montre que des chemins à première vue inattendus peuvent être empruntés. L'intégration des formations sociales comme parcours de formation dans le cadre des disciplines existantes peut venir renforcer la segmentation entre métiers (exemple de l'Italie, chapitre 16, Romano et Lechaux) alors que l'universitarisation de formations professionnelles est en général associée à un mouvement de déspecialisation, appréhendé comme (risque de) déprofessionnalisation par certains. Mais cette intégration peut aussi prendre la forme d'une sorte d'école professionnelle universitaire à l'instar des Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspe) et de l'expérience d'une école sociale parisienne (chapitre 17, Heijboer et Lechaux), soulevant la question de la reconnaissance de champs de pratiques comme cadres organisateurs de la professionnalisation de l'université.

Ces enjeux politico-institutionnels, dont il faut reconnaître l'importance, n'épuisent pas l'ensemble de la question posée et notamment celle du projet de professionnalisation au prisme de cette révolution anthropologique pragmatiste. Le chapitre 18 explore la métaphore d'un « jardin partagé public », en vue de donner corps à un projet hybride cherchant à faire tiers-lieu entre école de travail social et université. Un jardin « multiverse » selon le concept emprunté à W. James, que Dewey a cherché à incarner à travers son école expérimentale au sein de l'université et son combat pour relier connaissance et démocratie.

L'anthropologue colombien Escobar, universitaire en Caroline du Nord, de formation en « sciences dures », poursuit sa réflexion et son action en vue de multiplier les sites « plurivers » où s'hybrident recherche, formation et intervention. Outre des espaces de « pluralisme épistémique et culturel (interculturalité) entre les différentes ontologies et mondes culturels » (Escobar, 2012), il s'agit, pour lui, d'y expérimenter de nouvelles formes de démocratie mais aussi de société sur un plan économique, comme alternative à l'économie capitaliste et aux limites de la démocratie représentative. Ce projet politique se réclame ouvertement des travaux de Deleuze et Guattari (1980) autour du paradigme du rhizome qui fait lien entre des mondes hétérogènes, et d'une approche du pluriverse comme archipel fondé sur l'interdépendance entre des mondes différents et leur mise en correspondance autour de projets communs. L'universalité est alors, selon les termes de Césaire qu'il reprend à son compte, « dépositaire universel de tout le particulier, de tous les particuliers, il est approfondissement et coexistence de tous les particuliers » (Bourguignon-Rougier, 2021).

Ce que nous avons appelé la « reprise » pragmatiste du dispositif de formation des travailleurs sociaux relève en réalité d'un projet politique visant à engager une entreprise collective de re-« tramage », selon la formule d'Ingold, des mailles ou territoires institutionnels (écoles et universités ; disciplines ; savoirs savants et savoirs profanes ; métiers..). Nous nous retrouvons ici dans les propos de Latour¹ :

« Il ne s'agit, dans cette école, ni de sciences, ni de politique, ni d'art : quel que soit le métier d'où l'on parte – chercheur, politique, artiste – la tâche est en amont de ces disciplines et n'appartient à aucune d'entre elles. C'est pourquoi on pourra y faire venir des professionnels extrêmement divers : ce qu'ils savent déjà nous importe bien moins que le trajet que nous pourrions faire avec eux. On n'a pas à conjoindre les sciences, les arts et les politiques, mais à les démêler d'abord pour les reprendre ensuite tout autrement. » (souligné par nous)

Reprendre le tramage, c'est en effet défaire les frontières comme clôtures territoriales et les saisir, dans la continuité d'Abbott, comme fronts sociaux de questions soulevées par le vivant, comme « sites de problématisations » (Callon, 2014) et « foyers d'expérience » (Foucault, 2001, p. 17), des lignes et des chemins à explorer ensemble en privilégiant les constructions collectives dans l'action chemin faisant plutôt que le règlement des confrontations identitaires comme préalable de l'action. On laissera la parole à Tim Ingold (2018, p. 92) pour conclure :

« Je propose que nous réimaginions le travail universitaire, ainsi que les histoires des nations et les processus de la vie sociale, selon le principe du rassemblement (*togethering*) et non de l'altérité (*othering*). Que nous remplacions l'interaction par une correspondance d'agencements disciplinaires évoluant ensemble avec le temps. Que nous considérions le savoir comme un devenir qui ne se déroule pas *à travers* ni *entre* (*across and between*), mais *tout au long de* (*through and along*). En pratique, bien entendu, c'est ainsi que la formation/recherche (*scholarship*) s'est toujours déroulée : au milieu. »

Au moment où l'avenir nous apparaît des plus incertains et où l'action qui pourrait convenir si difficile à définir (crise écologique, crise sociale, crise du politique), l'expérience nous montre qu'il faut faire confiance à l'expérience, c'est-à-dire s'engager dans un processus permanent de (re) construction de la confiance par l'enquête au milieu des professionnels, des enseignants formateurs et chercheurs, des personnes concernées et des citoyens.

Bibliographie :

Barbier, J.-M. & Durand, M. (dir.) (2017). Encyclopédie d'analyse des activités, Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2017). Affects, émotions, sentiments. In J.-M. Barbier & M. Durand (dir.). Encyclopédie d'analyse des activités, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 823-849.

bell hooks (2019). *Apprendre à transgresser*. Paris : Editions Syllepse.

¹ Cité par LEIBOVICI, F. et PIHET, V. (2011). Pour une école des arts politiques ? *Tracés* 11, [En ligne]. Latour présentait ainsi son projet de master « Expérimentation arts et politique » monté à Sciences-Po Paris.

- Bourguignon Rougier, C. (2021). Escobar, Arturo. Dans : Bourguignon Rougier, C. (dir.). *Un dictionnaire décolonial. Perspectives depuis Abya Yala Afro Latino*. Québec : Editions Sciences et Bien commun (ESBC).
- Burnay, N. (à paraître 2022). *Sociologie des émotions*. De Boeck.
- Callon M. (2014), « Les incertitudes scientifiques et techniques constituent-elles une source possible de renouvellement de la vie démocratique ? », in Vrancken D. (dir.), *Penser l'incertain*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 29-47.
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Certeau De M. (1990). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Collectif Métis (CMW : Lucie Lechevalier-Hurard, Bertrand Ravon, Bénédicte Rivet, Pierre Vidal-Naquet) (2019). *Patience, prudence et petits pas, A la recherche du sens du travail social et médico-social. Le cas des Maisons de la Métropole du territoire de Vénissieux-Saint-Fons*. Métropole du Grand Lyon, 2019. [halshs-02047680](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02047680)
- Darmon, M. (2016 [2006]). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1980). Introduction : Rhizome, Dans : *Mille plateaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Despret, V. & Galetic, S. (2007). « Faire de James un 'lecteur anachronique' de von Uexküll : esquisse d'un perspectivisme radical », in D. Debaise & al., *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey*, Paris : Vrin, pp. 45-75.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (2005/1987). *L'art comme expérience*. Flammarion.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Duvoux, N. (2012). *Le nouvel âge de la solidarité. Pauvreté, précarité et politiques publiques*. Paris : Seuil.
- Escobar, A. (2018). *Sentir-penser avec la terre. L'écologie au-delà de l'Occident*. Paris : Le Seuil.
- Foucault, M. (2001 [1994]). *Dits et écrits, II. 1976-1988*. Paris : Quarto Gallimard.
- Gardien, E. (2019). Les savoirs expérientiels : entre objectivité des faits, subjectivité de l'expérience et pertinence validée par les pairs, *Vie sociale*, 1, n° 25-26, p. 95-112.

- Godrie, B. (2019). La co-construction des savoirs au prisme de l'épistémologie et des inégalités sociales. *SociologieS* [En ligne].
- Godrie, B. (2021). Intégration des usagers et usagères et extractivisme des savoirs expérientiels : une critique ancrée dans le modèle écologique des savoirs dans le champ de la santé mentale. *Participations*, 30, p. 249-273.
- Hache, E. (2007). La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? *Raisons politiques*, 28 (4), p. 49-65.
- Haeringer, A-S. et Pecqueux, A. (2020). La vulnérabilité comme ouverture à la contingence. Deux enquêtes situées, *SociologieS* [En ligne]. <http://journals.openedition.org/sociologies/14011>
- Haraway D. (2007). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. Dans : *Manifeste cyborg et autres essais*. Paris : Exils Editeur.
- Haraway, D. (2021). *Quand les espèces se rencontrent*. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.
- Harding, S. (2021) [1993]. Repenser l'épistémologie du positionnement : qu'est-ce-que l'objectivité forte ? Dans : Garcia, M. (textes réunis par) (2021). *Philosophie féministe. Patriarcat, savoirs, justice*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, p. 129-187.
- Heijboer C. (2019), « La participation des usagers au secours des institutions sociales et médico-sociales. Vers un nouvel âge de la Solidarité », *Le Sociographe*, vol. 68, n°4, p. 13-24.
- Hubault, F., Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités* [En ligne], 1-1.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Paris : Zones sensibles.
- Ingold, T. (2014). *Etre au monde. Quelle expérience commune ? Débat entre Philippe Descola et Tim Ingold*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ingold, T. (2021). *Machiavel chez les babouins. Pour une anthropologie au-delà de l'humain*. Le Pré-Saint-Gervais : Asinamali.
- De Jonckheere, C. (2016). La Tuile : une esthétique de l'intervention. <https://www.la-tuile.ch/la-tuile-une-esthetique-de-lintervention/>.
- De Jonckheere, C. (2010). 83 mots pour penser l'intervention. Genève : éditions ies.
- James, W. (2003). Précis de psychologie. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.
- Joseph, I. (2015). L'enquête au sens pragmatiste et ses conséquences, *SociologieS*, Dossiers « pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations », [en ligne].
- Kaufmann L. et Quéré L. (dir.). (2020). « Présentation à Les émotions collectives », Paris, Editions EHESS, Raisons pratiques, 29, pp. 9-32. Kuehni, M. (dir.) (2019). *Le travail social sous l'œil de la prudence*. Bâle / Lausanne : Schwabe Verlag / HETSL.

- Joseph, I. (2015). L'enquête au sens pragmatiste et ses conséquences », *SociologieS* [En ligne].
- Laé, J-F., Madec, A., et Murard, N. (dir.), 2016. Sociologie narrative : le pouvoir du récit, *Sociologie et société*, vol.48, n°2,
- Laval, C. (2008). *Apprentissages croisés en santé mentale, Professionnalité et alternativité*. ONSMP/ORSPERE.
- Laval, C. (dir.) (2019). Housing first. Au-delà du sans-abrisme et de la psychiatrie. *Vie sociale*, n° 23-24.
- Lechaux, P. (2020). La trajectoire d'un siècle du système de formation des travailleurs sociaux Approche socio- historique par le travail de professionnalisation du diplôme. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université Paris 8 Saint-Denis.
- Lechaux, P. (2021 a). *Les écoles de travail social et l'éducation des adultes des années 1910 aux années 1970 : une histoire oubliée*. Communication au séminaire du GEHFA, 18 mai 2021.
- Lechaux, P. (2021 b). Les écoles de service social dans l'entre-deux-guerres : les véritables pionnières de la formation en alternance. *Revue française de service social*, n° 283, p. 116-123.
- Lechaux, P. (2022 a). Le socle commun des compétences et des connaissances du travail social : un couteau suisse au mode d'emploi problématique, *Forum*, n° 164. A paraître.
- Lechaux, P. (2022 b). Vers une nouvelle forme universitaire de professionnalisation en intervention sociale : quels leviers de professionnalisation pour quelles figures de professionnalité ? *Phronésis*. A paraître.
- Lechaux, P. (2022 c). *Une figure transversale de travailleur social « trans » métiers ou une figure de frontalière « situationniste » ? Exploration en terrains mouvants en écoles de travail social et en formations universitaires professionnalisées*. Communication au Colloque du GIS Hybridia-IS, mai 2022.
- Lenzi, C., Milburn, P. (2019). La dimension discrétionnaire de l'éducation sous contrainte : une analyse des compétences prudentielles et émotionnelles. Dans Kuehni, M. (dir.) (2019). *Le travail social sous l'œil de la prudence* (203-219). Bâle / Lausanne : Schwabe Verlag / HETSLS.
- Lussault, M. (2014). *Etre au monde. Quelle expérience commune ? Philippe Descola et Tim Ingold. Débat présenté par Michel Lussault*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lyet, P. (2020a). Quand les pratiques fondées sur les données probantes se heurtent au constat de l'incertitude sociale et scientifique. Dans S. Ponnou, C. Niewiadomski (Dir.) *Pratiques d'orientation clinique en travail social* (31-43) L'Harmattan.
- Mezzena, S. (2011a). « L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité ». *Revue Pensée Plurielle*, 26 (1), 37-51.
- Mezzena, S. (2018). *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. Éditions L'Harmattan.
- Mezzena, S. (2020). Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance. In M. Kuehni

(éd.). Le travail social sous l'œil de la prudence (pp. 239-261), Collection Res socialis dirigée par Marc-Henry Soulet, vol. 53, Basel/Berlin : éditions Schwabe Verlag.

Mezzena, S. (à paraître, b). Les émotions dans l'activité : une connaissance esthétique au service de de la construction de la confiance dans l'intervention. Dans Burnay, N. (à paraître 2022). *Sociologie des émotions*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Mezzena, S. & Kramer, N. (2019). Construire le rapport théorie-pratique. Expériences de formatrices et formateurs dans une haute école de travail social. Éditions Ies.

Mezzena, S. & Stroumza, K. (2018). « Faire se rencontrer recherche, interventions et formation ». In Battaglini et al., *Enquêter, former, publier au cœur de la cité*. Éditions Ies, 151-172.

Molina, Y. & Monceau, G. (dir.), 2017, Les formations du secteur social aujourd'hui Transformations et diversifications, Rennes : Presses de l'EHESP.

Morizot, B. (2012) Penser le concept comme carte. Une pratique deleuzienne de la philosophie. Dans P. Broggi, M., Carbone, L. Turarbek. *La géophilosophie de Gilles Deleuze*. Mimesis.

Morizot, B. (2016). Les diplomates. Cohabiter avec les loups sur une autre carte du vivant. Broché.

Morizot, B. (2020). Passer de l'autre côté de la nuit. Pour une diplomatie des interdépendances. Terrain. Anthropologie & sciences humaines, 73, 88-111. <https://doi.org/10.4000/terrain.20213>

Origgi, G. (2019). *Passions sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Paillotin, G., Callon, M., Lascombes, P., Berry, P. (2003). Recherche confinée et recherche de plein air. *Journal de l'Ecole de Paris du management*, Les amis de l'Ecole de Paris du management, 2003, pp.7-14. [hal-00262743](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00262743)

Payet, J-P. (2020), Les voix faibles Pour une enquête par conversations, in E. DION et al., *Parler de soi, Méthodes biographiques en sciences sociales*, Paris, Ed. EHESS, p. 165-176.

Pérez-Roux, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme émergence d'un « genre professionnel » ? , *Questions vives*, [En ligne] n° 24.

Petiau, A. (2019). Frontières spatiales, temporelles et professionnelles dans l'accompagnement social et médical des personnes sans abri. Une étude de cas. *Espaces et sociétés*, p. 176-177.

Quéré, L. (2018). L'émotion comme facteur de complétude et d'unité dans l'expérience. La théorie de l'émotion de John Dewey. *Pragmata*, 1, 10-59.

Ravon, B. (2012a). Tradition de l'alternative : entre recherche et professionnalité, *Tracés*, n°hors série 12, A quoi servent les sciences humaines (III), p. 83-96.

Ravon, B. (2012b)., « Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, n°14, 99-113. Réédité in Amado (Gilles) et Fustier (Paul) [dir.] *Faire équipe*, Editions érès, 2019, pp. 69-90.

Ravon, B. (2016). Vers un nouvel ordre pragmatiste du travail social ? Institutionnalisation de l'autonomie, emprise de la situation, règne des savoirs partagés. Dans Soulet, M-H.. *Les nouveaux visages du travail social*. Fribourg : Academic Press Fribourg, p.17-35.

Ravon, B & Vidal-Naquet, P, (2016), « L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive », Sociologies [En ligne], Dossiers, Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité, mis en ligne le 16 juin 2016.

Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. Paris : La Découverte Poche.

Sennett, R. (2014). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Paris : Albin Michel.

Soulet, M-H. (2019). La prudence et ses réserves. Les promesses contrastées de la notion d'activité prudentielle pour penser le travail social. Dans : Kuehni, M. (dir.) (2019). *Le travail social sous l'œil de la prudence*. Bâle / Lausanne : Schwabe Verlag / HETSLS.

Stengers, I. (2003). Postface à Starhawk, *Rêver l'obscur-Femmes, magie et politique*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 322-323.

Stengers, I. (2007). William James : une éthique de la pensée ?. In D. Debaise (coord.). *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 147-174). Paris : Vrin.

Stengers, I. (2015). L'insistance du possible. In D. Debaise et I. Stengers, *Gestes spéculatifs*, Dijon : Les presses du réel, pp. 5-22.

Virat, M. & Lenzi, C. (2018). La place des émotions dans le travail socio-éducatif. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 20.

Viveiros de Castro, E. (2009). *Métaphysiques cannibales*. Paris : PUF.

Viveiros de Castro, E. (2014). Perspectivisme et multinaturalisme en Amérique indigène. *Journal des anthropologues* [En ligne], 138-139.

Vrancken, D. (2019a), *Les invisibilités barbares*, Genève : Petite collection MSH.

Vrancken, D. (2019b), Que faire de la prudence et avec la prudence dans le champ de l'intervention sociale ? in M. Kuehni (éd.). *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 239-261), Collection Res socialis dirigée par Marc-Henry Soulet, vol. 53, Basel/Berlin : éditions Schwabe Verlag, 223-237.