



Kim Stroumza et Heinz Messmer (dir.)

Langage et savoir-faire
Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé
passées à la loupe

Éditions ies

Le langage dans l'activité du travailleur social : technique d'influence et outil d'analyse

Kim Stroumza

DOI : 10.4000/books.ies.1554

Éditeur : Éditions ies

Lieu d'édition : Genève

Année d'édition : 2016

Date de mise en ligne : 28 novembre 2017

Collection : Le geste social

EAN électronique : 9782882241566



<http://books.openedition.org>

Ce document vous est offert par La Haute école de travail social de Genève



Référence électronique

STROUMZA, Kim. *Le langage dans l'activité du travailleur social : technique d'influence et outil d'analyse* In : *Langage et savoir-faire : Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe* [en ligne]. Genève : Éditions ies, 2016 (généré le 24 février 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/ies/1554>>. ISBN : 9782882241566. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ies.1554>.



Le langage dans l'activité du travailleur social : technique d'influence et outil d'analyse

Kim Stroumza*

Introduction¹

Dans le champ du travail social, la professionnalité est encore aujourd'hui tiraillée entre deux référentiels : amour-vocation pour les uns, profession-technicité pour les autres (Fustier, 1972). Avec deux extrêmes bien identifiés : une professionnalité qui disparaîtrait au profit d'«un engagement personnel» et de «qualités de cœur» (Capul et Lemay, 2004) et une professionnalité qui en se technicisant se déshumaniserait et passerait dès lors à côté de sa raison d'être. Nous nous proposons dans cet article de développer une conception du langage et de la technique qui puissent servir à outiller la profession en n'opposant pas ressenti, personnalité d'un côté et technique de l'autre.

Dans une première partie sera présentée une conception de l'activité dans le champ du travail social : une activité située de redéfinition de problèmes hérités qui s'appuie sur un processus d'enquête

*

Kim Stroumza, docteure en sciences du langage, est professeure à la Haute école de travail social de Genève (HETS-Genève). Ses champs de recherche et d'intervention portent sur l'articulation entre langage, action et formation. www.hesge.ch/hets/annuaire/kim-stroumza-boesch; kim.stroumza@hesge.ch

1.

Merci à Chantal Cornut Pillar, Sylvie Mezzena et Laurence Seferdjeli pour leur relecture attentive

et d'expérimentation (Ogien et Quéré, 2005; de Jonckheere, 2010; Despret, 2001; Mezzena, 2012). Dans une deuxième partie sera développée une conception du langage qui place en son centre sa dimension pragmatique, implicite et expérientielle (Ducrot, *et al.*, 1980; Auchlin, 1998). Nous assoierons ensuite cette conception sur une conception de la technique comme anthropologiquement constituante et constitutive (Steiner, 2010; Goudeaux, à paraître), et comme pharmacologique (Stiegler, 2008). Nous évoquerons ensuite rapidement le dispositif de recherche-intervention que nous avons mis en place pour répondre à une demande émanant d'une équipe éducative accueillant des adultes en situation de handicap psychique («Au-delà de nos bonnes intentions, favorisons-nous vraiment la mobilisation de leurs ressources?») et ayant pour mission, notamment, de favoriser leur autonomie. Dans la quatrième et dernière partie, nous analyserons une séquence d'activité au sein de cette équipe entre une éducatrice et une résidante, en dégagant la manière dont l'équipe hérite de sa mission et pour ce faire utilise le langage. Nous terminerons cet article en synthétisant comment cette manière de considérer le langage et la professionnalité nous amène à travailler avec les étudiants en formation initiale.

1.

L'activité comme reconstruction de problèmes hérités à travers un processus d'enquête et d'expérimentation

Dans le champ du travail social, nous considérons l'intervention comme s'adressant à un problème dont elle hérite certaines définitions (de Jonckheere, 2010). Les problèmes auxquels s'adresse l'intervention du travailleur social sont définis en dehors de son champ par le politique, l'économique, la psychanalyse... Ces problèmes dont les professionnels héritent doivent être redéfinis par l'équipe pour pouvoir agir. L'équipe doit considérer son héritage comme un problème et non comme une solution (Despret, 2001).

Cette redéfinition de problèmes hérités en cours d'activité est dépendante de l'environnement dans lequel celle-ci se déroule, environnement que celle-ci affecte en retour. L'environnement et ses forces peuvent servir d'appui, de ressource et de contraintes pour l'activité.

Tout en nous inscrivant dans la suite des travaux de l'action située et de l'analyse du travail (cf. introduction), nous suivons néanmoins Dodier (1993) lorsqu'il critique l'éthique radicale de l'indexicalité de certaines approches du courant de l'action située qui réfutent toute entreprise visant à faire valoir dans l'analyse des contextes un tant soit peu permanents. Cette forme de permanence réside selon lui dans l'intégration des ressources offertes par la situation, ce qu'il nomme « régime d'action »²: les ressources de la situation n'existent pas de façon isolée, elles sont dépendantes les unes des autres, articulées les unes aux autres dans des agencements. Lorsqu'on veut saisir un élément, c'est tout le tissu qui se manifeste (Dodier, 1993; Mezzena, 2012; Stroumza, *et al.*, 2014). Chaque régime constitue un « monde » au sens littéral, c'est-à-dire articule entre eux des êtres dans une totalité englobante, autosuffisante et exclusive qui spécifie « en tant que quoi l'agent y participe et fixe le mode de son couplage avec son environnement » (Quéré, 2006). Un même environnement peut ainsi être l'occasion de situations différentes: « Une situation est “un monde environnant expérimenté” » (Quéré, 1997, p. 181, expression qu'il reprend à Dewey), selon comment sont agencées et par là construites les ressources et les contraintes. Peuvent servir comme ressources et contraintes: les objets de l'environnement, les activités organisées ou les événements, l'organisation du travail de l'institution ou de l'équipe, les professionnels, les usagers, les règles, les valeurs, l'espace, le temps, les prescriptions, les injonctions politiques et économiques, le cadre législatif... Par professionnel et usager, il peut s'agir de leurs positions corporelles, de leurs réflexions, de leurs émotions, et également du langage. La dimension expérientielle réside à la fois dans

2.

Nous utilisons « régime » et « agencement » de manière synonyme dans cet article (pour une différenciation, cf. Stroumza *et al.*, 2014).

les effets de ces régimes (comment ceux-ci font vivre le professionnel et l'usager) et dans le consentement ou le refus (ou le jeu avec) des professionnels (usagers) à la manière dont ces régimes les font vivre.

Il y a une hétérogénéité interne de l'action au sens où il y a passage entre régimes successifs, la situation en partie définie par le régime peut résister et faire pression pour que l'action bascule d'un régime à un autre. Ce basculement d'un régime à un autre, nous le verrons, s'inscrit à l'intérieur d'un modèle, un ensemble de repères fiables et stables, qui correspond à la manière dont une équipe a stabilisé une manière de répondre à sa mission (notion de «modèle de terrain» que de Jonckheere [2010] emprunte à Stengers [1997a]). Puisque nous décrivons des activités qui sont professionnelles et avec comme visée pour nos recherches une mise en patrimoine des savoir-faire déployés par les professionnels (ainsi qu'une alimentation des dispositifs de formation), nous considérons en effet que notre analyse doit in fine rendre compte de la manière dont les activités répondent à leur mission.

Pour spécifier ce lien entre mission, prescriptions, forces, déroulement de l'activité et pouvoir d'agir des professionnels, appuyons-nous sur un conte bédouin que nous reprenons à Despret (2001).

Un vieil homme, sentant sa fin prochaine, appela à lui ses trois fils, pour partager avec eux, ce qu'il lui restait de bien. Il leur dit : «mes fils, j'ai onze chameaux, j'en lègue la moitié à l'aîné, le quart au second, et toi, mon dernier, je t'en donne le sixième». A la mort du père, les fils se trouvent bien perplexes : comment départager ? La guerre du partage semblait inévitable. Sans solution, ils vont quérir les conseils d'un vieux sage. «Je ne peux résoudre ce problème. Tout ce que je peux faire pour vous, c'est vous donner mon vieux chameau.» Le premier reçut six chameaux, le second trois, le dernier deux. Restait alors le vieux chameau qu'ils purent rendre à son propriétaire.

Dans ce conte, les fils sont avec leur héritage confrontés à deux problèmes : 11 chameaux n'est pas divisible, ni par 2, ni par 4, ni par 6, et d'autre part $1/2 + 1/4 + 1/6$ ne font pas 1. Pour devenir héritiers de leur héritage, et ainsi pouvoir agir, ils doivent le redéfinir à l'aide des conditions locales dans lesquelles ils se trouvent.

Ils peuvent agir au niveau de l'environnement, en le modifiant, en en tirant parti: – si un des chameaux était une chamelle qui attendait un petit, ils pourraient résoudre en partie leur problème en attendant qu'elle mette bas (il y aurait cependant un chameau de trop à la fin du partage); ou s'il ne s'agissait pas de chameaux mais de mètres de tissu qu'ils pourraient couper en 2, 4 et 6 ... le problème de l'héritage se construirait autrement. Peuvent également intervenir dans la manière de redéfinir les problèmes des idées: être propriétaire d'un chameau pourrait être redéfini comme posséder les bénéfices de son exploitation dans un centre de balades touristiques (et non comme posséder l'animal), les ressources pourraient alors facilement être partagées. Ces ressources de l'environnement (vieux sage, bébé chameau, nature de ce qui est à partager, idées sur la propriété, ...) permettent de construire le problème en le redéfinissant de sorte à pouvoir agir.

Comme les fils de ce conte bédouin, les professionnels se retrouvent dans leurs pratiques face à un héritage dont les problèmes nécessitent d'être redéfinis pour qu'ils puissent agir. Dans cette optique, l'intervention ne répond pas à une problématique, une demande ou un besoin de l'usager dans une correspondance biunivoque: telle problématique/demande/besoin préexistante alors telle solution/intervention. Même si l'on considère qu'il y a une problématique/demande/besoin de l'usager auxquelles doit répondre l'intervention (ce qui se discute selon les situations et pose la question de qui définit celle-ci et de comment l'usager peut participer à cette définition), l'intervention se construit en prenant en compte tout un ensemble de forces: la mission du lieu, les ressources et contraintes de l'environnement... pour redéfinir les problèmes hérités.

Cette redéfinition des problèmes hérités vise à faire tenir ensemble (en les construisant d'une certaine manière) les ressources et les contraintes de l'environnement, à obtenir un équilibre entre les différentes forces. Cet équilibre est par définition précaire et menacé dans le champ du travail social sinon le savoir-faire des professionnels ne serait pas nécessaire. Leur savoir-faire consiste ainsi à enquêter et expérimenter pour construire en cours d'activité un équilibre

(Mezzena, 2012; Mezzena, *et al.*, 2013; Mezzena, 2014). Celui-ci n'est pas non plus statique et défini une fois pour toutes, parce que l'ensemble des forces et conditions locales peuvent évoluer, mais aussi, plus fondamentalement, parce qu'il s'agit bien pour les professionnels de ce champ d'influencer le devenir des personnes qu'ils accompagnent (et non de les capturer dans des descriptions ou des catégorisations statiques).

Nous allons le voir maintenant, le langage permet de construire des situations, de redéfinir les problèmes auxquels s'adresse l'intervention et par là de construire un équilibre entre les différentes forces. Au niveau de l'analyse également, il permet d'accéder à l'épaisseur de l'activité. Selon la conception du langage adoptée, celui-ci est un outil plus ou moins puissant et tient plus ou moins compte des spécificités des situations du travail social.

2.

Le pouvoir expérientiel du langage comme technique

De l'explicite à l'implicite

Dans la littérature et les pratiques du travail social, lorsque le langage est considéré comme un outil de l'activité professionnelle, il est très souvent décrit comme «verbalisation». Cette verbalisation consiste à mettre des mots sur des intentions, des actions, des émotions et consiste dès lors en une explicitation. Dans cette optique, le langage sert soit à communiquer, au sens de transmettre le plus clairement possible des informations à autrui, soit à transformer ce qui est exprimé sur le mode de la catharsis, de l'élaboration (Dewitte, 2007), de la sublimation ou de la prise de conscience. Verbaliser ses émotions par exemple permet ainsi d'en prendre conscience, de les sublimer, et par là de les vivre autrement. Ce pouvoir du langage comme favorisant notamment la prise de conscience repose sur une conception du langage dans laquelle «l'acte de parole s'expliquerait alors, «essentiellement», comme l'acte d'une pensée qui cherche à se déployer en

face d'elle-même pour s'expliciter, se connaître» (Ducrot, 1991, p. 1), ou pour se sublimer. Cette conception place en son centre la dimension explicite du langage, en la considérant comme bénéfique en toute situation.

Que ce soit comme outil de communication ou comme outil favorisant la prise de conscience, l'élaboration, la conception du langage sous-jacente à la notion de verbalisation dans le champ du travail social considère la langue comme un code. Dans la conception codique de la langue, les contenus exprimés le sont de façon explicite. «Par définition, en effet, une information encodée, c'est pour celui qui sait déchiffrer le code, une information manifeste, une information qui se donne comme telle, qui s'avoue, qui s'étale. Ce qui est dit dans un code est totalement dit, ou n'est pas dit du tout» (*idem*, p. 5). Cette conception du langage comme une transmission d'informations sous la forme d'un code place en dehors de la langue le pouvoir performatif de celui-ci. «Tous les actes accomplis au moyen de la parole, et qui ne sont pas réductibles à la transmission d'une information, tous ces actes ne seraient que des conséquences indirectes de l'acte de parole» (Ducrot, 1991, p. 2). Actes mécaniques ou voulus, étudiables par exemple par un psychologue qui analyserait les intentions et les causes, ainsi que les effets qu'ils déclenchent.

Ces manières de concevoir la langue, bien que pouvant être utiles dans la pratique professionnelle du travailleur social, comportent selon nous potentiellement plusieurs défauts pour prétendre être LA manière pertinente d'utiliser la langue dans toute activité professionnelle du travailleur social, autrement dit pour considérer la verbalisation (au sens d'explicitation) comme toujours pertinente. Ces conceptions

- réduisent les relations intersubjectives inhérentes à la parole à la communication prise au sens étroit d'échange d'informations;
- attribuent le pouvoir d'utilisation de la langue à l'explicitation ou à des mécanismes psychologiques;

- masquent un pouvoir du langage beaucoup plus large que la prise de conscience;
- présupposent et instituent des sujets parlants qui ont la capacité, la volonté, la possibilité de s'exprimer de manière manifeste, explicite, et qui portent la responsabilité de ce qu'ils expriment.

Nous nous appuyons pour notre part sur une autre conception du langage, celle de la pragmatique intégrée, exposée dans les travaux de Ducrot et Anscombe (à la suite de Humboldt, Bühler, Benveniste, Austin) et complétée par les travaux de pragmatique expérientielle d'A. Auchlin (1998). La conception du langage que nous tentons ainsi de développer place en son centre sa dimension pragmatique, implicite et expérientielle.

Dans la théorie de la pragmatique intégrée, «les relations intersubjectives inhérentes à la parole ne se réduisent pas à la communication, prise au sens étroit, c'est-à-dire l'échange de connaissances: on introduit parmi elles, au contraire, une très grande variété de rapports interhumains, dont la langue fournit non seulement l'occasion et le moyen, mais elle impose à cette rencontre des formes bien déterminées. Elle n'est plus seulement une condition de la vie sociale, mais devient un mode de vie sociale. Elle perd son innocence. On cessera donc de définir la langue, à la façon de Saussure, comme un code, c'est-à-dire comme un instrument de communication. Mais on la considérera comme un jeu, ou, plus exactement, comme posant les règles d'un jeu, et d'un jeu qui se confond largement avec l'existence quotidienne» (Ducrot, 1991, pp. 4-5). Le langage dans cette optique a le pouvoir d'imposer des formes aux rencontres entre êtres humains, de poser des obligations. Situer ce pouvoir dans la langue même revient, à la suite de la théorie des actes de langage (Austin, 1970), à refuser le clivage entre d'un côté un acte qui se résume à transmettre des informations et un processus psychologique qui transformerait cette information en action, et dès lors à traiter depuis et dans le langage ce qui est souvent dévolu à la psychologie ou à la psychanalyse.

Cette théorie place également en son centre, en la revalorisant, la dimension implicite du langage. « On a bien fréquemment besoin, à la fois de dire certaines choses, et de pouvoir faire comme si on ne les avait pas dites, de les dire, mais de façon telle qu'on puisse refuser la responsabilité de leur énonciation » (*idem*, p. 5) : qu'il y ait des tabous, des informations qui si on les donne peuvent être comprises comme exprimant une attitude considérée comme répréhensible (se vanter, se plaindre, humilier l'interlocuteur, le blesser, le provoquer, ...); qu'on veuille soustraire certains thèmes à la discussion (explicitement sa position d'autorité c'est ainsi en même temps tendre la perche pour qu'elle soit contestée). Les informations peuvent ainsi être exprimées de manière présupposée, sous-entendue, ... de manière implicite; ce qui permet de bénéficier à la fois de l'efficacité de la parole et de l'innocence du silence (Ducrot, *idem*).

En accordant une place importante à l'implicite, cette théorie nous paraît importante pour le travail social, dans la mesure où parler ne suppose dès lors pas nécessairement l'« affirmation » de capacités et la « formulation » d'une volonté. Dans le contexte politique actuel qui accorde une place centrale à la notion d'autonomie, ce n'est en effet qu'en tant qu'il se montre capable et volontaire que l'individu regarde véritablement la politique de l'autonomie, capacité et volonté qui souvent se testent et s'expérimentent dans la manière de s'exprimer (entretiens, groupes de parole, discussions informelles) (Breviglieri, 2005, p. 228; et les critiques aujourd'hui adressées à ces politiques : Ehrenberg, 2008b; Castel, 2010). Considérer le langage dans sa dimension implicite permet également de répondre langagièrement à certaines situations, pour certains jeunes notamment, pour lesquels « l'étaillage qui leur est nécessaire n'est apprécié et supportable que dans la mesure où il n'est pas manifeste, évident » (Heuzé, 2003 : 106), pour lesquels la dimension explicite peut être vécue comme violente, intrusive.

Cette théorie adopte ainsi une conception large de l'expression : non pas seulement ce qui est formulé, verbalisé, explicitement, mais également ce qui est implicite, sous-entendu, ou encore ce qui est

perceptible, expérimenté sans être pour autant thématisé comme tel (Quéré, 1999; Ducrot, *et al.*, 1980), permettant par là de ne pas avoir une conception trop restreinte de l'expression pour des personnes qui peuvent dans les situations dans lesquelles elles se trouvent rencontrer des difficultés à dire, à s'exprimer.

Cette théorie permet également d'asseoir un autre pouvoir du langage, que nous nommons «pouvoir expérimentiel». Ce pouvoir, comme celui de la verbalisation, n'est pas une recette miracle, ni un mot d'ordre pour le professionnel; nous allons le voir, il relève d'une technique pharmacologique.

Le pouvoir expérimentiel du langage : construction de situations et affectation des modalités d'existence

Dans la théorie développée par Anscombe et Ducrot, la signification attachée aux mots n'est pas conçue comme un sens littéral, un sens qui serait commun à toutes les occurrences de ce mot, quel que soit le contexte. Dans cette conception classique en pragmatique, le sens en contexte serait le résultat du sens littéral additionné de règles d'inférence, de maximes conversationnelles, de règles sociales. Ces règles, maximes ou inférences peuvent être étudiées en tant que telles et le sens littéral être considéré comme un code (Moeschler, 2001). La pragmatique que développent Anscombe et Ducrot est au contraire une pragmatique intégrée (à la sémantique), au sens où la signification est conçue comme un ensemble d'instructions «données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation du discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens» (Ducrot, *et al.*, 1980, p. 12). C'est bien dans et depuis la langue qu'est guidée la construction du sens en contexte. La signification d'une phrase «"comporte" l'indication de vides à remplir pour obtenir le sens d'un énoncé, et aussi l'indication d'un large éventail de possibilités quant à la façon de les remplir» (Ducrot, *et al.*, 1980, p. 18). Les phrases comportent ainsi des indications sur la façon d'exploiter et de construire la

situation, elles construisent ainsi en partie la situation dans la mesure où elles permettent de définir les traits pertinents de celle-ci. Elles ont un pouvoir de définition de la situation, mais celle-ci est également en partie préexistante (on retrouve la relation entre activité et environnement du courant de l'action située).

Ces instructions ne déterminent pas le sens, causalement – telle instruction n'implique pas tel sens –, mais ces instructions guident, contraignent et permettent la construction du sens. Pas comme des informations dont les règles, maximes ou inférences doivent tenir compte mais comme des procédés. Toute une activité est dès lors nécessaire pour construire le sens, activité qui est guidée par la langue, se déroule en étroite articulation avec l'environnement et ne se réduit pas à un processus de décodage ni à un processus inférentiel, cognitif. On passe ainsi d'une définition de la pragmatique comme «étude de l'influence de la situation sur le sens des énoncés» à une «étude des possibilités d'action inscrites dans la langue» (Ducrot et Schaeffer, 1995).

Le sens est conçu dans la pragmatique intégrée comme «une description, une représentation qu'il apporte de son énonciation, une image de l'événement historique constitué par l'apparition de l'énoncé» (Ducrot, *et al.*, 1980, p. 34). Cette conception de l'énonciation comme événement vise à s'affranchir d'une conception du sens comme sens voulu, intentionnel qu'il s'agirait de retrouver. Affranchissement qui permet de rendre compte potentiellement de tous les effets du langage et non seulement de ceux voulus, conscients. Un énoncé dessine ainsi une situation, une activité, un locuteur, un destinataire, un avant et un après. Il exprime et construit «un mode particulier d'ouverture sur les choses et sur l'environnement, un mode caractérisé par la temporalité, la dépendance vis-à-vis du contexte, par une observabilité directe des phénomènes, qui ont d'emblée une physionomie et se présentent toujours sous un aspect singulier et limité» (Ogien et Quéré, 2005, p. 123), il y a une connexion immédiate de la sensibilité et de la signification (*idem*, p. 124). Un énoncé construit une situation et par là rend sensible et présent l'environnement d'une

certaine manière. Il ne s'agit pas ainsi d'une représentation de l'énonciation au sens de pouvant être jugée vraie ou fausse en fonction de sa correspondance avec la réalité (conception de la langue comme reflet), mais au sens où les énoncés rendent présents, sensibles un monde et une relation au monde (Friedrich, J. 2009).

Pour le travail social, cette conception de la signification permet de considérer la langue comme un outil pour construire les situations, les problèmes auxquels s'adresse l'intervention.

Prendre en compte la dimension constituante du langage (Benveniste, 1996 [1974]) permet également d'être attentif à la manière dont un énoncé fait vivre l'usager. Une autre formulation de ce cadre théorique permet de préciser ce pouvoir de «faire vivre l'usager»: le sens réside dans l'ensemble des enchaînements qu'il rend possible³. Poser une question par exemple, c'est mettre l'autre en position de devoir répondre, de devoir enchaîner avec une réponse. Cela n'implique pas qu'il va forcément répondre, cette obligation n'est pas mécanique. Mais, par contre, cette obligation affecte son expérience, qu'il réponde d'une manière ou d'une autre, qu'il se taise, qu'il fasse semblant de ne pas entendre, qu'il conteste la question, ... Une question, selon le détail de sa formulation, fait ainsi vivre l'usager comme par exemple «soumis», «obéissant», «rebelle», «poli», «énervé» ... et le professionnel comme «autoritaire», «supérieur», «ouvert», «intéressé», ... Ces affectations de leurs expériences, de leurs modalités d'existence, ne sont pas des conséquences de l'acte de parole ou des informations transmises, elles sont constituées par le langage même. Il s'agit d'un acte inhérent au fait de parler, un pouvoir expérientiel que l'on retrouve dans toute formulation. Au-delà des mots qui servent à désigner les personnes auxquelles s'adresse l'intervention («usager», «bénéficiaire», «résidant»), c'est «toute formulation» qui dessine un usager, de manière implicite. C'est toute formulation qui potentiellement permet d'affecter les modalités d'existence des usagers.

3.

Pour une distinction entre sens, énoncé, phrase et signification, cf. Stroumza, K. 2002a.

La pragmatique dans laquelle nous nous situons est en ce sens intégrée et expérientielle.

Pouvoir et technique

Ce pouvoir du langage (pouvoir expérientiel et de construction des situations), nous considérons qu'il relève d'une technique. Nous situons ainsi à l'intérieur d'une conception du langage la considération de la pratique du travailleur social comme une technique d'influence (Nathan, 2009). Mais par technique, nous n'entendons pas une technique cantonnée au registre des moyens de l'action, une technique «comme ensemble de moyens conçus, fabriqués, et utilisés par des agents [...] pour et dans la réalisation de fins posées par ces agents» (Steiner, 2010, p. 11), technique qui résulterait «d'une union entre une matière brute inorganisée et une intention/intervention humaine, organisante et déjà organisée» (*idem*, p. 12). Dans cette optique le langage ne serait qu'un moyen pour une fin prédéfinie et posée par le professionnel. Il s'agit au contraire d'une technique qui affecte également les fins visées et qui a une logique propre, un fonctionnement interne. Comme un objet technique dans la théorie simondonienne⁴, l'activité doit faire tenir ensemble des éléments qui peuvent poser des problèmes de compatibilités (conflits de prescriptions, tensions entre forces) et menacent ainsi son équilibre (Mezzena, 2012). «Le fonctionnement interne /de l'activité/ évolue vers une convergence progressive des différents éléments entre eux qui garantit de mieux en mieux /sa/ viabilité» (Goudeaux [communication personnelle]), processus que Simondon nomme «concrétisation». Il s'agit d'inventer «une nouvelle composition du monde, impliquant la modification concrète des composantes qui s'entendaient à exclure ce qui sera alors finalement admis» (Stengers, 2007, p. 171). Nous nommons «modèle» l'ensemble de repères fiables et stables auquel aboutit dans une équipe le processus de concrétisation,

4.

Nous transposons ici à l'activité (assez librement, sous forme d'hypothèse) ce que Simondon dit de l'objet technique et ce que Stengers dit de la pensée.

une manière d'hériter et de faire tenir ensemble «en les constituant» les éléments de l'environnement.

Cette technique est anthropologiquement constitutive et constituante, au sens où elle ouvre, capacite ou encore habilite les possibilités d'action des agents et leurs relations avec l'environnement, tout en les contraignant (Steiner, 2010).

Cette conception technique du langage permet ainsi pour le travail social de considérer la question des ressources ou des capacités des usagers d'une manière particulière. Il ne s'agit pas dans cette optique de se demander si il y a ou non des ressources ou capacités chez l'usager, et de se demander comment les mobiliser ou les exprimer (termes utilisés par l'équipe dans la demande qu'elle nous a adressée). Nous prenons ici, comme Castel, distance par rapport à une conception de l'individu comme «une substance dotée d'emblée de tous ses attributs» (Castel, 2009, p. 404), soulignant que «pouvoir s'accomplir comme un individu libre et responsable, ou même plus modestement pouvoir se conduire comme un acteur social indépendant, est tributaire de conditions qui ne sont pas données d'emblée et qui ne sont pas données à tous» (Castel, 2010, p. 294). Conditions que Castel nomme supports. Cette technique nous la considérons ainsi comme un support au sens fort où le langage est occasion de devenir, une offre d'opportunités (Despret, 2001) pour faire advenir des capacités. La langue est dans cette optique un outil pour faire advenir des ressources, les construire en leur servant de support, et non pas seulement un outil pour les exprimer ou les mobiliser.

De l'enchaînement possible à l'enchaînement effectif,
une technique pharmacologique

Pour Stiegler, qui s'intéresse à la technique dans une réflexion politique et philosophique sur la manière de prendre soin de la jeunesse et des générations (Stiegler, 2008), le devenir empoisonnant des techniques – comme les dispositifs de capture, de contrôle, de désubjectivation ou s'assujettissement décrits par les travaux de

Foucault – n'est pas une fatalité. Les techniques sont pharmacologiques, au sens où il y a toujours plusieurs processus possibles, à la fois empoisonnant et fournissant une pharmacopée (sans présupposer pour autant qu'il y ait une manière correcte d'utiliser la technique). Nous le suivons lorsqu'il énonce que «la question est précisément de repenser le soin, et de ne pas se contenter des réductions de la discipline ou des institutions à des dispositifs de subjectivation qui conduiraient inéluctablement à la désobjectivation» (*idem*, p. 298).

Pour décrire cette pratique de la technique, nous devons maintenant quitter le niveau de la signification et de l'énoncé, le niveau de l'enchaînement possible, pour passer à celui des enchaînements effectifs entre énoncés. L'enchaînement possible ne détermine pas les détails de la formulation de l'énoncé qui suivra. Si les énoncés précédents, le ton de la voix, les gestes et mouvements réalisés peuvent donner des indices sur ce qui est attendu/projeté comme énoncé, il reste dans l'enchaînement une créativité irréductible, un espace pour (une obligation d') un choix au sens non rationnel. Le passage entre enchaînement possible et enchaînement effectif exige une spécification (qui peut permettre la concrétisation, la construction d'un équilibre), que nous considérons comme un saut. «Le choix du saut n'implique pas seulement un monde se faisant, il affirme un monde dont les composantes sont elles-mêmes indéterminées: un monde dont la composition dépend de l'acte de confiance de celui qui saute en la possibilité que ce vers quoi il saute vienne à sa rencontre, c'est-à-dire devienne ingrédient dans la fabrication de ce monde. [...] Faire confiance en ce qui, peut-être, répondra à l'appel» (Stengers, 2007, pp. 153-154). Comme on le voit dans les termes utilisés par Stengers, dans ce saut peuvent se loger des choix cruciaux par rapport à l'intervention dans le champ du travail social.

Si l'énoncé fait vivre l'usager, le professionnel (l'institution, l'équipe, le monde) d'une certaine manière, construisant ainsi le problème auquel s'adresse l'intervention, la réalité peut résister, au sens non psychologique du terme et sans qualification positive ou négative. La question se pose dès lors de ce que le professionnel fait de ces

résistances. Nous suivons ici Mezzena (2014) lorsqu'elle considère la professionnalité comme étant à définir depuis son aval, comme prise en compte des effets de l'activité. Le savoir-faire professionnel consiste dès lors, en étant attentif à ses effets, à la fois à s'appuyer sur le pouvoir du langage et à le réorienter⁵.

Nous ne postulons aucune régularité linguistique supérieure à la phrase mais logeons dans les savoir-faire professionnels le guidage de ces enchaînements, ce qui s'exprime dans ces sauts. Ce savoir-faire est expérimentiel au sens où passer d'un enchaînement à un autre est une expérience, expérience pilotée par les séquences d'énoncés et expérience d'une personne entière et non d'un environnement cognitif (ce qui distingue la pragmatique expérimentielle des autres formes de pragmatique [Auchlin, 1998]). Nous inscrire dans la pragmatique expérimentielle permet ainsi d'élargir la notion d'interprétation à ses dimensions sensible, temporelle et expérimentielle (Auchlin, 1991). Et c'est dans la dimension expérimentielle de ces enchaînements que nous saisissons des phénomènes tels que pouvoir d'agir, impuissance, engagement, choix.

Qualitativement, un enchaînement effectif exige toujours un saut, une spécification de l'enchaînement possible, et c'est dans cet effort et la manière de prendre ou non à ce moment-là en compte les résistances que se jouerait la qualité de l'activité professionnelle, sa dimension pharmacologique. Le savoir-faire professionnel est ainsi à concevoir dans cette expérimentation pas à pas pour tenir dans l'activité et obtenir un équilibre⁶ (Mezzena, *et al.*, 2013). Soit l'énoncé ne rencontre aucune résistance (ou ne tient pas compte des résistances), et il continue sur sa lancée; soit face à une résistance il renforce sa force,

5.

Nous rejoignons ici les travaux de Judith Butler qui s'intéressent à la fois à la dimension constituante du langage et aux failles de son pouvoir de constitution (Butler, 2008). Ce qu'elle analyse dans les discours est exactement ce qui nous intéresse dans les activités professionnelles : comment le professionnel (et les usagers) à la fois profite du pouvoir constituant du langage et en même temps travaille à perturber et subvertir certains (de ses) effets [Butler, 2008].

6.

Nous sommes ici proches de la notion de compétence discursive développée par Auchlin.

sa consistance, en continuant dans la même direction; soit il bifurque et change de direction (en restant néanmoins si possible à l'intérieur du modèle, en maintenant sur du long terme une même orientation), refusant certains effets qui engagent le professionnel et l'utilisateur de manière cruciale.

3.

Un dispositif de recherche/intervention

Nous n'allons ici qu'évoquer rapidement le dispositif de recherche/intervention que nous adoptons pour reconstruire les savoir-faire des professionnels, les rendre sensibles (pour plus de détails: Mezzena, *et al.*, 2013; Stroumza, *et al.*, 2014). Les savoir-faire que nous visons à décrire sont des régularités du niveau des régimes et de la circulation entre ces régimes à l'intérieur d'un modèle, ou de la confrontation du modèle à ce qui lui échappe»; ils sont du niveau de la pratique de la technique.

Si l'écart entre prescrit et réel nous impose d'aller observer le déroulement des activités (notes d'observation, films d'activités, notes sur comment elles nous affectent), ces savoir-faire ne sont cependant ni visibles, ni directement inférables des activités. Pour les reconstruire, nous avons besoin du point de vue des professionnels. Notre processus de modélisation vise à «préserver, à travers les transformations qu'elle effectue l'analyse scientifique, les propriétés que présentent les phénomènes dans le champ d'expérience où ils apparaissent, leurs propriétés dans le "champ phénoménal", notamment leur configuration sensible, appréhendée du point de vue (de l'activité)» (Quéré, 2004, p. 131).

Nous utilisons ainsi un dispositif d'autoconfrontation (visionnage du film d'activité avec le professionnel, questionnement et commentaires). Notre conception du langage et des savoir-faire (qui ne se réduisent pas à la réflexivité, cf. Mezzena, *et al.*, 2013) ne nous autorise pas à considérer les propos des professionnels comme décrivant leurs

activités de manière codique (le sens de ces propos étant logé dans les mots, qu'il suffirait de décoder). Pour comprendre le propos des professionnels, tout un travail est nécessaire de notre part, travail de construction du sens qui se déroule en tentant de faire tenir ensemble les différentes données (qui sont également spécifiées par ce travail de construction): notes d'observation, manière que nous avons de faire l'expérience de leurs activités⁷, analyse des films, propos des auto-confrontations et travail sur les concepts, à la manière d'un puzzle dont la forme des pièces et le dessin final ne seraient pas prédéfinis.

4.

Une séquence d'activité auprès d'une adulte en situation de handicap psychique dans un foyer

La demande de l'équipe, son héritage

L'équipe éducative d'un foyer accueillant des adultes en situation de handicap psychique s'interroge: nos activités sont-elles vitales, favorisons-nous la mobilisation des ressources des résidents? Consciente que ses activités lui échappent en partie, elle nous a mandaté pour venir analyser leurs activités. Nous avons répondu en passant une soirée sur place et une semaine entière avec eux, filant une cinquantaine d'heures de travail, réalisant une dizaine d'autoconfrontations. Puis nous avons rédigé des petits textes d'analyse suite à leurs commentaires, que l'on a ensuite resoumis à leurs remarques. Ce travail a abouti à un ouvrage écrit en collaboration avec l'équipe, dans lequel quatre séquences d'activité entre 3 et 15 minutes sont passées à la loupe (Stroumza et De Jonckheere, 2012). Dans cet article nous reprenons une de ces séquences (également reprise dans Stroumza, 2013) et en développons l'analyse en appuyant celle-ci sur une réflexion sur la technique.

7.

Tout le dispositif tend à rapprocher notre expérience de celle des professionnels [De Jonckheere et Stroumza, 2012].

Après avoir analysé ses activités, nous pouvons définir comme suit l'héritage des pratiques de cette équipe, héritage qui ne peut être défini a priori, de manière descendante, puisque certaines forces présentes en amont de l'activité peuvent être très peu agissantes dans les activités :

- Un mouvement politique de désinstitutionnalisation des hôpitaux psychiatriques, dans lequel la référence à l'autonomie devient une nécessité pratique pour vivre en milieu ouvert (Ehrenberg, 2008a, p. 3). Il s'agit d'aider les gens à s'aider par eux-mêmes par une alliance partenariale. Dès lors, «la stigmatisation devient un problème et l'estime de soi, la visée, alors qu'elles n'avaient guère d'importance dans le cadre d'une prise en charge hospitalo-centrée» (Ehrenberg, 2010, p. 320).
- Des définitions psychopathologiques des troubles des résidents en termes de déficit, de manque, de dysfonctionnement et de souffrance.
- La question de la reconnaissance et de l'affiliation que la société lui délègue d'assurer à ses résidents.
- Un mouvement dans le champ du travail social qui vise à prendre appui sur les ressources des usagers, une volonté de ne pas les stigmatiser, les étiqueter, les catégoriser, de ne pas faire coller le symptôme à la personne (Nathan et Stengers, 1995).

Comment les professionnels se font-ils les héritiers de cet héritage? Comment ces différentes forces s'agencent-elles, tiennent-elles ensemble? Quels sont les effets refusés par les professionnels en cours d'activité?

Quelques énoncés à la loupe

Une maison de trois étages, avec dans les deux étages du haut des appartements pour 2 ou 3 résidents. Au rez-de-chaussée, à côté de la porte d'entrée, le bureau des éducateurs (armoires où sont rangés l'argent et les médicaments; un ordinateur; un fauteuil; au fond une

salle pour les entretiens formels, rarement utilisée). A 17 h, bien avant le repas, heure où les résidents rentrent de leur travail dans les ateliers protégés (qui font partie de la fondation Alfaset, dont fait également partie le foyer).

Vers 17 h, Sophie, une résidente d'une quarantaine d'années arrivée récemment au foyer, qui fume cinq cigarettes par jour, et que les éducateurs disent peu connaître entre dans le bureau des éducateurs pour chercher son argent pour le week-end. Lors de la discussion qui suit, elle énonce que la gestion de l'argent ça va, c'est elle qui va pas. Karoline, l'éducatrice alors présente dans le bureau, répond «c'est vous qui allez pas? qu'est-ce qui se passe?». Sophie, «ben ça va pas bien», Karoline reprend «ça va pas bien?», après un silence elle enchaîne «je finis juste avec l'argent puis on reprendra là-dessus». Après un échange sur l'argent, suit une discussion sur la participation de Sophie au groupe des repas, au cours de laquelle elle affirme vouloir quitter le groupe cuisine, «je veux tout quitter même moi-même la vie même tout». Karoline répond «ah la vie aussi?», Sophie «ouais tout», Karoline «c'est vrai comment on fait», Sophie «non mais», puis Karoline «on va reparler de ça mais pour le souper». A la fin de la discussion sur le groupe cuisine, l'éducatrice demande à Sophie «vous avez bossé aujourd'hui?», Sophie répond «j'ai bossé», Karoline la relance «et puis?», Sophie répète «j'ai bossé».

Suit l'extrait que nous allons regarder de plus près. Confrontés à ces images lors d'autoconfrontations (simples et collective), les professionnels de l'équipe ont tous reconnu cette séquence comme emblématique à la fois de ce qui se joue entre eux et cette résidente, et de leur manière de travailler.

Karoline «Vous voulez en parler? (.) vous voulez vous asseoir? je ferme la porte?»

Sophie ne répond semble-t-il à aucune de ces trois questions. Karoline est adossée à l'armoire au début de la première question, puis s'avance vers la porte.

La première question de l'éducatrice offre explicitement à Sophie un espace et un moment d'échange. On peut interpréter cette formulation comme faisant suite aux deux remarques faites précédemment par la résidente («c'est moi qui vais pas», «je veux tout quitter»). Les deux premiers sujets de discussion étant clos (le budget et

la nourriture), l'éducatrice marque alors clairement sa disponibilité. Cet échange est présenté comme portant sur un thème implicite «en». Ne pas laisser le thème implicite aurait nécessité une reformulation, par exemple «vous voulez parler de ce qui va pas?»⁸ et on a vu qu'une formulation plus directe n'avait précédemment rien donné dans l'échange.

L'éducatrice se pose comme disponible pour cet échange, mais celui-ci est présenté comme émanant de la volonté de la résidante (plutôt que par exemple «alors, qu'est-ce qui ne va pas?»). Le thème est implicitement laissé libre et à définir par la résidante, la possibilité d'un échange est explicitement posée comme relevant de la volonté de la résidante. Le rythme, le débit de parole se ralentit.

Le langage a ici le pouvoir de faire exister l'éducatrice comme disponible pour parler du mal-être de la résidante, l'usagère comme personne ayant à affirmer sa volonté, l'activité qu'elles ont ensemble comme une discussion portant sur le mal-être exprimé auparavant dans l'échange. La résidante n'entre pas dans ce qui est dessiné par cet énoncé (ne dit rien, ne bouge pas). Une autre piste doit être explorée, expérimentée par l'éducatrice, pour que l'activité puisse continuer avec la résidante.

La deuxième question, «vous voulez vous asseoir?» replace la résidante en position de décider, elle, de prendre l'initiative de l'échange, en allant un cran plus loin dans la porte laissée ouverte sur le thème de la discussion: la résidante pourrait s'asseoir et parler de ses vacances à venir par exemple, sans revenir directement sur son mal-être. C'est une activité un peu différente qui est dessinée par ce deuxième énoncé: une disponibilité pour un échange sur un thème libre. La troisième question, «je ferme la porte» peut être interprétée comme ne plaçant plus cette fois la résidante en position d'agir ou de vouloir agir, mais simplement d'accepter que l'éducatrice prenne les devants et ferme la porte. Cette formulation offre également un espace

8.

Les formulations alternatives permettent par contrastes de qualifier le chemin pris par l'éducatrice.

de relative confidentialité pour l'échange. Une certaine tension est palpable et se réduit dans le passage au troisième énoncé.

De la première à la troisième formulation, il y a un déplacement de position, un ajustement dans la manière de faire tenir ensemble les éléments, d'un thème implicite («en») on passe à un échange sans thème, voire à un simple moment à passer ensemble; d'une volonté de parler à une volonté de s'asseoir, à l'acceptation d'une action réalisée par l'éducatrice. Etre appuyée le dos à l'armoire, s'avancer d'un pas puis aller fermer la porte accompagne et rend plus consistante l'activité, marquant (en la rendant physiquement et temporellement sensible) une disponibilité de l'éducatrice et une prise en main du démarrage de l'échange. Il y a ajustement dans la formulation, dans la manière de faire vivre la résidante, expérimentation de plusieurs pistes, jusqu'à ce que la résidante entre dans ce que dessine l'énoncé.

Les propos de Karoline demandent dans l'échange de moins en moins à Sophie, ils lui laissent plus de liberté d'action. Ce qui permet à la résidante de s'engager dans un échange (venir s'asseoir dans le bureau) sans devoir formellement, explicitement, répondre à la question de ce qui ne va pas. D'un autre côté cette grande liberté qui est laissée place sur les épaules de la résidante la responsabilité du choix du thème de la discussion.

Karoline et Sophie vont ensuite parler du fait que Sophie veut essayer d'arrêter de fumer, mais qu'elle n'y arrive pas, qu'elle est dans l'impasse et qu'elle en souffre. L'éducatrice répond en dédramatisant mais en entrant dans le jeu de trouver une réponse concrète à son problème de cigarettes (alors qu'elle sait que Sophie ne fume que cinq cigarettes par jour). Ce qui confère à l'échange une forme de légèreté.

On peut retenir dans les échanges suivants trois choix dans les enchaînements réalisés par Karoline dans cet échange :

- pas de place explicite accordée dans l'échange à la tristesse, au désarroi exprimé par Sophie;
- insistance sur la volonté, la décision de Sophie (d'arrêter de fumer);

- rester dans l'échange au niveau d'une recherche de solution concrète pour aider Sophie à arrêter de fumer.

Si Karoline, dans les énoncés précédents, a finalement porté l'initiation du début de l'échange, elle retrouve dès la porte fermée son orientation initiale (refusant ainsi de porter l'action plus avant) et place Sophie en position de personne adulte et responsable dotée de volonté qui doit prendre en main l'échange.

Puis

Sophie «je veux être dans une caisse isolée complètement pendant quelques jours», Karoline «c'est vrai, vous aimeriez qu'on vous enferme dans la cave?»

Même stratégie «concrète» de la part de l'éducatrice, l'intervention de Sophie est prise au pied de la lettre, d'une caisse isolée, abstraite, on passe à la cave du foyer, d'un souhait formulé de manière atemporelle, on passe à une proposition réalisable «on vous enferme». Même mouvement que dans les énoncés précédents, allant vers une prise en charge de l'action («on vous enferme»), mais cette prise en charge reste énoncée comme un souhait de Sophie («vous aimeriez que») et fait rire l'éducatrice. La tonalité est joyeuse, non menaçante.

Sophie fait machine arrière, elle aimerait être dans une pièce où /... dans une chambre /... dans sa chambre... aimerait se désintoxiquer de la cigarette. Premier moment dans cet échange, où Sophie n'est pas dans la surenchère, Karoline rit. On peut comprendre ce rire comme allant au bout de sa lancée depuis le début de l'entretien, ne pas prendre au pied de la lettre l'urgence et l'importance du propos. En même temps, ce moment que l'on peut considérer comme un moment bascule dans l'intervention suit un changement sur un autre plan de la part de Karoline. Cette fois elle est rentrée dans le jeu de Sophie, en concrétisant (même si c'est sur le mode humoristique ou imaginaire, et non un engagement réel) et rendant réalistes les propos de la résidente, elle rentre elle-même dans la surenchère et quitte le fait de la mettre en position d'affirmer sa volonté. Sophie recule. Sortie de sa position de surenchère, elle explicite pour la première fois

depuis le début de l'échange le sérieux de sa proposition («non c'est sérieux quoi»), sous-entendant qu'elle n'est pas entendue par Karoline. Lorsqu'elle rentre dans la surenchère, Karoline le fait en riant et en l'exprimant comme le souhait de Sophie, ce qui lui permet dans le même temps de maintenir l'orientation de dédramatisation et de ne pas totalement prendre en charge l'action, mais cela peut amener Sophie à dire qu'elle ne se sent pas prise au sérieux.

Construction d'un équilibre, établissement
d'une rencontre

L'éducatrice ne cherche pas dans cette séquence à expliciter une demande ou un besoin psychologique qui serait sous-jacent à l'expression par Sophie de vouloir arrêter de fumer. Le problème auquel s'adresse l'intervention n'est pas défini à l'aide de catégories psychopathologiques, de certaines idées éducatives (élaboration ou réponse à une demande sous-jacente, réponse explicite à un besoin, ...) ainsi qu'une utilisation du langage comme verbalisation. Selon l'éducatrice, définir le problème (hériter de ces forces) de cette manière-là, en travaillant à une élaboration par l'explicitation de la demande ou de la souffrance psychique renforcerait la position de plainte, d'impuissance, et d'angoisse de Sophie. Il s'agit d'un mode relationnel (une manière de les faire vivre elle, Sophie, et de faire exister l'activité) dans lequel elle refuse d'entrer, l'ayant déjà expérimenté par le passé et considérant qu'il n'apporte rien d'un point de vue éducatif pour Sophie. Karoline cherche au contraire à trouver une solution concrète pour le problème de cigarettes, en plaçant Sophie en position d'adulte autonome et responsable, qui a à affirmer sa volonté et à se prendre en main. L'éducatrice place la résidente en position de choisir le thème de la discussion, d'explicitier et d'affirmer une volonté, de reconnaître qu'elle ne se donne pas les moyens pour arrêter de fumer.

Pousser la résidente à expliciter et affirmer sa volonté aboutit à deux formulations qui permettent à la résidente de continuer l'échange sans adopter cette position induite par les propos

de l'éducatrice, cette manière de la faire exister: il ne s'agit pas de sa volonté mais d'une obligation («je suis obligée»), et pour arriver à arrêter de fumer elle aimerait être dans une caisse isolée complètement. La reformulation par l'éducatrice en «on vous enferme» pointe bien cette solution comme étant placée hors du champ de la volonté et de l'agir de la résidente.

Placer, pousser la résidente en position de volonté aboutit à ce qu'on pourrait considérer comme une forme d'injonction à l'autonomie. Cette manière d'agir construit le problème auquel s'adresse l'intervention comme étant un manque ou déficit d'autonomie, autonomie au sens d'une personne adulte et responsable qui exprime sa volonté et est capable en s'appuyant sur celle-ci de se changer. Hériter de ce mouvement vers l'autonomie de cette façon-là bloque à plusieurs reprises l'activité, du moins sur le court terme. Tout au long de l'échange, la résidente résiste, refuse d'entrer dans cette position d'autonomie vers laquelle tend à la placer l'éducatrice. Sophie refuse d'exister à ce moment-là de cette manière-là (par résistance, refus ou incapacité) et botte en touche semble-t-il par là le sentiment d'impuissance ou de culpabilité qu'elle pourrait ressentir face à cette injonction qu'elle ne remplit pas. La résistance de Sophie empêche la viabilité de l'activité dans cette manière d'hériter. Karoline se trouve à un moment au bout de son chemin «bon, c'est tout ce que je peux vous proposer Sophie», elle tentera également par la suite de passer le relais à l'infirmier psychiatrique en proposant à Sophie qu'elle aille le voir. L'activité n'est à ces moments-là plus viable, les ressources et contraintes de l'environnement doivent s'agencer autrement. A plusieurs reprises, tout en maintenant son orientation, Karoline semble entendre la résistance de Sophie et essaye d'en tenir compte: en ne la culpabilisant pas mais en se mettant à rire, en acceptant par moments de prendre en main l'action...

A part deux remarques, aucune place explicite n'est accordée dans l'échange à la souffrance. Il est important de remarquer qu'avant cette séquence Karoline avait abordé plus frontalement, explicitement, le mal-être exprimé par Sophie, sans avoir de réponse, l'échange

restant bloqué. Si à un niveau explicite (presque) aucune place n'est accordée à la souffrance, en revanche on peut interpréter les interventions de l'éducatrice comme visant, implicitement, à calmer ou contenir la souffrance exprimée: rentrer dans le jeu de chercher une solution concrète mais ne pas prendre à la lettre l'urgence exprimée; minimisation, dédramatisation... Il s'agit d'une autre manière d'hériter des définitions psychopathologiques, en agissant de manière implicite au niveau des propos de l'usagère et du problème concret évoqué. Mais Sophie finit par refuser de tenir dans cet équilibre (de vivre de la manière dont cet agencement la fait vivre), en demandant explicitement à être prise au sérieux.

Un modèle: une manière vitalisante d'être ensemble

Karoline ne quitte pas la tristesse de Sophie, refuse de répondre à l'urgence et à l'importance du propos, il n'empêche que lors du moment bascule et dans la suite de l'entretien, lorsqu'un deuxième éducateur intervient, l'interaction se poursuit encore longtemps, tous trois rient et parlent ensemble de ce que ferait Sophie si elle avait une baguette magique. Le mode humoristique et imaginaire esquissé dans l'énoncé à propos de la cave, est ainsi dans la suite de l'échange explicitement investi par tous les partenaires de l'échange.

On peut ainsi décrire cette interaction comme établissant petit à petit une forme de rencontre, une manière d'être ensemble qui fasse vivre l'éducatrice et la résidente d'une façon qui leur convienne, à laquelle du moins elles ne résistent pas. Non pas une rencontre dans le mode empathique de l'expression d'une souffrance et de la quittance de celle-ci, ni une rencontre entre deux personnes autonomes et responsables, modalités de rencontre présentes au début de l'interaction dans les propos respectivement de la résidente et de la professionnelle. Aucun de ces jeux relationnels adoptés de façon répétitive dans le quotidien de la vie du foyer (les prises en charge dans ce foyer durent souvent de nombreuses années) n'est ici adopté, mais une manière d'être

ensemble dans un jeu relationnel «humoristique», qui prend appui sur d'autres ressources (imagination, capacité à rire de soi-même...).

Ce qui se cherche, se travaille, s'expérimente et finit par tenir, c'est une manière de faire tenir ensemble les forces qui conviennent à Karoline, à Sophie, à la mission du foyer et à la situation singulière. Cette manière de travailler dessine un modèle que nous avons qualifié de vitalisation : travailler en se basant sur les ressources des usagers (au sens large, et pas seulement celles concernées par l'autonomie), mais tout en essayant néanmoins de répondre à la souffrance exprimée ; ne pas répondre à cette souffrance en considérant celle-ci comme l'expression d'une problématique psychique conçue comme sous-jacente, et que l'éducatrice devrait tenter de faire verbaliser par la résidante, ou la faire élaborer, mais y répondre implicitement en traitant le problème de la cigarette même ; entendre et accepter la non-entrée en matière de la résidante à occuper une position d'adulte volontaire qui se prend en main mais ne pas prendre pour autant totalement en main l'échange. Il s'agit d'une forme d'engagement dans la relation et d'affirmation de soi au cœur de la vitalisation (pour plus de détails sur ce modèle, cf. Stroumza et De Jonckheere, 2012). L'éducatrice est alors attentive à ce qui vitalise ou non la résidente et non à la traiter de manière prédéfinie comme une adulte autonome et responsable.

Conclusion

Cette recherche intervention a abouti à déplacer une orientation revendiquée en faveur de l'autonomie à une orientation pratiquée de vitalisation, et à déplacer également la conception des ressources des résidants. Au départ de notre démarche: la conviction en des ressources dont il s'agirait de favoriser la mobilisation, conception qui amenait l'équipe par moments à des sentiments de déception, d'impuissance ou d'essoufflement (quand les ressources n'étaient pas mobilisées, ou que les professionnels n'étaient plus convaincus de leur existence). D'un pouvoir porté par les personnes (ressources), souvent estimé en opposition à une conception de l'institution par principe conçue comme dévitalisante, nous sommes passés au pouvoir d'agir porté par l'organisation de la vie quotidienne, la relation, et qui sert de support pour les ressources. D'un faire confiance en l'autre à un faire confiance en une relation possible (Stengers, 1997b).

Cette manière de travailler propre à cette équipe, cette orientation «vitalisation» ne place pas en son centre la verbalisation et le pouvoir de l'explicitation, et échappe par là aux critiques aujourd'hui adressées aux discours en faveur de l'autonomie (surrresponsabilisation, anthropologie capacitaire...).

Du point de vue de la professionnalité des travailleurs sociaux, les conceptions du langage et de la technique exposées dans cet article amènent à travailler avec les étudiants leur processus de professionnalisation en leur faisant prendre en compte les effets du langage dans leurs pratiques. Il s'agit de faire perdre au langage son innocence (Ducrot, 1991) en leur faisant éprouver, expérencier ses effets (pouvoir de l'explicitation et pouvoir expérientiel, qu'ils peuvent éprouver en s'appuyant sur leur compétence ordinaire du langage). Leur expérenciation de l'activité langagière se travaille alors dans un double mouvement: dans un premier l'écouter, lui faire confiance (plutôt que de viser une analyse ou une utilisation objective de la langue, en extériorité), mais dans un deuxième temps ne pas considérer

cette expérience comme la seule possible, comme expression d'une vérité intérieure, «dénaturaliser» et dépsychologiser cette expérience (Stroumza, à paraître).

Un proverbe chinois dit que quand on montre la lune à un idiot, il regarde le doigt. Nous jouons en classe à être idiots en ce sens que l'activité langagière perd sa transparence en contexte de formation. Dénaturaliser l'expérience, faire perdre sa transparence au langage, tout en prenant au sérieux l'expérimentation de l'activité langagière se fait notamment⁹ en jouant avec la variété des formulations et en éprouvant leurs spécificités par contraste entre elles.

Travailler de cette manière avec les étudiants (et les professionnels) permet de saisir dans le langage et son expérimentation des phénomènes au cœur de l'activité professionnelle (empathie, engagement, tact, impuissance, créativité...) en évitant et une lecture subjectiviste (en termes de ressenti, personnalité, qualités de cœur,...) et une lecture objectiviste (déshumanisante), se situant dans une troisième voie, celle de l'expérientialisme (Auchlin, 1998, ou ici même).

Références bibliographiques

Auchlin, A. (1991). Analyse du discours et bonheur conversationnel. *Cahiers de Linguistique française*, 11.

(1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systématique de la compétence discursive. Dans J. Verschueren (éd.), *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th Pragmatics Conference*. Anvers : IPrA.

Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Benveniste, E. (1996 [1974]). *Problèmes de linguistique générale* (I et II). Paris : Seuil.

9.

Une autre manière consiste à présenter en cours différentes manières de concevoir et d'analyser le langage.

Breviglieri, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. Dans J. Ion et al. (Eds.), *Le travail social en débat(s)*. Paris : La Découverte.

Butler, J. (2008). *Le pouvoir des mots : discours de haine et politique du performatif*. Paris : Editions Amsterdam.

Capul, M. & Lemay, M. (2004). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Castel R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut de l'individu*. Paris : Seuil.

(2010). Individu par excès, individu par défaut. Dans P. Corcuff, C. Le Bart, F. de Singly (Eds.), *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Dewitte, J. (2007). *Le pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit*. Paris : Michalon.

Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux CENT*, 62.

Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Editions de Minuit.

Ducrot, O. et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Editions de Minuit.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil

Ehrenberg, A. (2008a). Préface. Dans L. Velpry, *Le quotidien de la psychiatrie. Sociologie de la maladie mentale*. Paris : Armand Colin.

(2008b). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.

(2010). *La société du malaise. Le mental et le social*. Paris : Odile Jacob.

Friedrich, J. (2009). Présentation. Dans K. Bühler, *Théorie du langage*. Marseille : Agone.

Fustier, P. (1972). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris : Editions Universitaires.

Heuzé, S. (2003). Table ronde. Vers de nouvelles annexes spécifiques aux IR. Dans E. Fiat & M. Defrance (Eds.), *De la rééducation à la construction de soi : enjeu d'une société en quête de sens* [Actes des journées AIRe, décembre 2002]. Nîmes : Champ Social.

Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et méthodes en formation*. Paris : Dunod.

Jonckheere, Cl. de (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Editions ies.

Jonckheere, Cl. de & Stroumza K. (2012). Des résidents aux chercheurs, en passant par les éducateurs : la continuité de l'expérience. Dans F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

Mezzena, S. (2012). Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation de valeurs. *Forum*, 136.

(à paraître). Filage d'une enquête pratique en éducation spécialisée. *Revue Affuts*.

Mezzena, S. et al. (2013). De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques. *@ctivités*, 10(2).

(2014). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire [Actes du CERTS]. Dans D. Paturel (Ed.) *Recherche en travail social: les participatives* (pp. 220-235). Nîmes : Champ social

Moeschler, J. (2001). Pragmatique : état de l'art et perspectives. *Marges Linguistiques*, 1.

Nathan, T. (2009). *L'influence qui guérit*. Paris : Jacob.

Nathan, T. & Stengers I. (1995). *Médecins et sorciers*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Ogien, A. & Quéré L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.

Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux* 15(85).

(1999). Action située et perception du sens. In M. de Fornel & L. Quéré (Eds.), *La logique des situations*. Paris : EHESS

(2004). Pour une sociologie qui «sauve les phénomènes». *Revue du Mauss*, 24.

(2006). L'environnement comme partenaire. Dans J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : Presses Universitaires de France.

Steiner, P. (2010). Introduction. *Intellectica 2010/1-2*, 53/5a4.

Stengers, I. (1997a). *Cosmopolitiques VI. La vie et l'artifice : visages de l'émergence*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

(1997b). *Cosmopolitiques VII. Pour en finir avec la tolérance*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

(2007). William James : une éthique de la pensée ? Dans D. Debaise et al. (Eds.), *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey*. Paris : Vrin.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Stroumza, K. (2002a). *Temporalité de l'énonciation et cristallisation discursive. Analyse sémantique de quelques différences entre «quand» et «lorsque»*. Lille : ANACT.

(2002b). Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique ? *Raisons Educatives*, 5.

(2007). Verbalisation et analyse de l'action : analyser le langage dans sa visée interne pour envisager autrement l'écart entre le dire et le faire. Dans Plazaola, I. Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Outils méthodologiques pour la formation*. Bruxelles : De Boeck.

(2013). Action située, modèle de terrain et pouvoir de l'énonciation : sur les traces du langage dans l'activité éducative. *Pensée Plurielle*, 32.

(à paraître). Langage, expérience, activité et esprit critique : présentation d'un séminaire adressé à des étudiants en formation initiale en travail social. Dans S. Mezzena & N. Kramer (titre à déterminer).

Stroumza, K. & Jonckheere, Cl. de (2012). *La vitalisation au cœur de l'intervention : analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*. Genève : Editions ies.

Stroumza, K., Mezzena, S., Seferdjeli, L. & Friedrich, J. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève : Editions ies.

Suchman, L. A. (1991). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge / New-York : Cambridge University Press.