

LE RECIT D'INVESTIGATION PROFESSIONNELLE : UNE PERSPECTIVE DE RECHERCHE-FORMATION DANS L'INTERVENTION SOCIALE ?

Izabel Galvao

Université Paris 13
Centre interuniversitaire EXPERICE Paris13-Paris8
Avenue Jean-Baptiste Clément
93430 Villetaneuse - France
izagal.up13@gmail.com

Mots-clés : recherche biographique, formation professionnelle, intervention sociale, réflexivité narrative

Résumé : Le récit autobiographique constitue une composante reconnue des démarches de recherche-action-formation, en tant que le pouvoir de configuration du récit et l'espace de réflexivité auquel il donne accès permettent d'inscrire une démarche de formation, un objet de recherche, un projet professionnel dans les motifs et les lignes de force d'un parcours singulier.

Cette communication présente la mise en place du récit d'investigation professionnelle dans des formations professionnelles du secteur social menées par l'Université Paris 13. Partant du contexte politique qui suscite l'introduction de cette démarche réflexive, nous présentons des éléments de sa mise en place. La discussion propose une analyse exploratoire autour de la question : est-ce que des écrits autobiographiques produits dans un cadre de formation permettent d'avancer dans la compréhension de pratiques professionnelles et de leurs enjeux.

1. Pour une démarche réflexive

Le champ de l'intervention sociale en France est confronté depuis une dizaine d'années à l'accélération du désengagement de l'Etat et à la mise en place d'une technocratie hyper gestionnaire qui érige la « rationalisation » et les « démarche – qualité » en mots d'ordre de la « modernisation » d'un secteur considéré comme « archaïque » et trop « coûteux » (Chauvière, 2009). Ces injonctions de contrôle en termes d'efficacité, de performance et de rentabilité des prises en charge jouent directement sur l'activité des travailleurs sociaux dont les moyens d'action sont de plus en plus formatés. Si, en tant que « travailleurs de l'ombre » (Lhulier, 2010), la question de la reconnaissance sociale a toujours été problématique, ce contexte pose la difficulté, voire l'impossibilité de se reconnaître dans son travail. De plus, la façon abrupte et verticale (Schaller, 2006) dont ces nouvelles orientations sont transmises aux travailleurs sociaux joue également sur le sens de leur travail, menant ces professionnels au sentiment d'être instrumentalisés et dépossédés de toute initiative et investissement dans un réel travail de prise en compte de la personne en situation de difficulté.

Dans les formations professionnelles du champ de l'intervention sociale (secteur social, médico-social, éducation populaire, etc.), cette problématique se manifeste à travers des plaintes diffuses qui expriment un malaise de se sentir dessaisi d'une capacité d'action et aussi à travers la difficulté de dépasser un fonctionnement en termes de rôle/attente de rôle, où les sollicitations de l'institution formatrice risquent d'être reçues comme des injonctions administratives et de déclencher des réponses stéréotypées n'ayant guère de valeur formative.

Dans ce contexte politique général, le Département des Sciences de l'Education de l'Université Paris-13/Nord a élaboré un dispositif spécifique à l'adresse des stagiaires professionnels de l'intervention sociale en formation : le *récit d'investigation professionnelle*. La démarche mise en

œuvre est conçue comme une tentative pour inverser la tendance à la « rationalisation » gestionnaire à l'œuvre dans le champ professionnel et dans les formations qui y sont associées.

Si les enjeux socio-économiques posent de nouvelles contraintes aux métiers du social, l'accompagnement de personnes en situation de fragilité reste une activité complexe dont les enjeux exigent un effort permanent de compréhension : comment faire de la formation continue une opportunité de réflexion sur le sens de son travail ?

Le récit autobiographique constitue aujourd'hui une composante reconnue des démarches de recherche-action-formation, en tant que le pouvoir de configuration du récit et l'espace de réflexivité auquel il donne accès permettent d'inscrire une démarche de formation, un objet de recherche, un projet professionnel (et souvent les trois à la fois) dans les motifs et les lignes de force d'un parcours singulier (*Education permanente n° 177*, décembre 2008). Dans une « société biographique » (Astier & Duvoux, 2006), où l'instrumentalisation des récits de soi est génératrice de nouvelles inégalités (Delory-Momberger, 2009), comment préserver le récit autobiographique dans son potentiel d'émancipation (Alheit & Dausien, 2005) ?

A travers les formes d'activité et d'écriture impliquée (écriture autobiographique, journal, observation-analyse de situations et de pratiques professionnelles) qu'il engage, le récit d'investigation professionnelle cherche à développer chez les professionnels en formation continue une attitude de réflexivité à l'endroit de leur trajectoire et de leurs pratiques et à dégager des cohérences à la fois personnelles et professionnelles dans la construction et l'exercice de leur métier.

2. Le récit d'investigation professionnelle

Le récit d'investigation professionnelle (RIP) est un récit autobiographique réflexif sur le parcours de formation professionnelle. Le but est de faire trace et de donner sens à l'expérience de formation, en articulant différents types et moments d'apprentissage : des expériences formatives formelles (scolarité et formation initiale) et non formelles (enfance et milieu familial, vie quotidienne dans d'autres espaces sociaux), des apprentissages issus de la pratique professionnelle, choisis en fonction de la résonance qu'ils ont dans ce processus de réflexivité sur un parcours singulier, à un moment donné de ce parcours. Ce travail d'articulation inclut également une réflexion sur les apports (cours théorique et/ou techniques) et les opportunités (stage, rencontres professionnelles, démarche de recherche) proposés dans le cursus dans lequel sont engagés les stagiaires. Le récit d'investigation professionnelle doit ainsi permettre de faire le lien entre la dimension de réflexivité sur le parcours et les pratiques professionnelles, les propositions de la formation et la dimension de recherche universitaire ; s'agissant de ce dernier point, il permet plus précisément que l'objet sur lequel va porter la recherche universitaire (qu'il s'agisse d'un « mémoire », d'une « note de recherche » ou de la rédaction d'un « article » scientifique, en réalisation dans le cursus présent ou à venir) trouve son origine et son sens dans une biographisation professionnelle.

Cette démarche s'est inspirée du *mémorial de formation* développé au Brésil dans le cadre de la formation continue des enseignants, lui-même inspiré du mémorial académique. Conçu en tant qu'« écrit où sont consignées les choses dont on veut se souvenir », le *mémorial* est un genre académique reconnu dans l'université brésilienne. Depuis 1980, il fait partie des documents exigés dans les concours de recrutement et d'avancement de carrière des enseignants-chercheurs dans la plupart des universités publiques brésiliennes. Son origine remonte aux années 1930, où il apparaît comme une des exigences des concours de recrutement dans le domaine de la santé (faculté de médecine, de vétérinaire) (Câmara & Passeggi, 2008). Il s'agit d'une sorte de curriculum vitae sous forme de récit, où le candidat au professorat retrace son parcours intellectuel. Ayant moi-même réalisé un mémorial au titre d'un concours à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de São Paulo, j'ai pu éprouver personnellement les effets de cet exercice. Tout en tenant compte du caractère provisoire de la version de soi élaborée dans le mémorial, les fils de

cohérence retrouvés à travers « cette écriture publique du moi » permettent de donner de la visibilité aux influences reçues, aux choix opérés et aux préoccupations de recherche.

Selon Maria da Conceição Passeggi (2008), le *mémorial de formation* apparaît en 1994 à l'Institut supérieur de formation des maîtres de Natal, dans le Nordeste brésilien. A la différence du mémorial académique qui répond à des finalités de sélection, celui-ci s'inscrit dans un souci formatif et plus particulièrement dans le souhait de dépasser la dichotomie théorie-pratique par un exercice d'auto-réflexion, en consonance avec le tournant réflexif des années 1990. Ce dispositif est indirectement influencé par l'*autobiographie raisonnée* développée par Henri Desroche, avec qui le fondateur de l'Institut de Natal avait travaillé en France.

La diffusion de cette démarche dans de nombreuses institutions de formation des maîtres de différentes régions du Brésil a été favorisée par l'obligation légale (définie par la loi d'orientation de l'éducation nationale de 1996) de certification des enseignants qui ne disposaient pas des diplômes correspondant aux postes qu'ils occupaient. La rédaction accompagnée de ce récit fait émerger les expériences formatrices, le savoir-faire de professionnels souvent bien expérimentés et des perspectives formulées en termes de projet.

Passeggi (2008) analyse les effets de la tension entre le registre personnel propre au genre autobiographique et le registre institutionnel inhérent au cadre universitaire. Ses recherches indiquent que la situation d'injonction institutionnelle à se prendre soi-même comme objet de réflexion est compensée par la possibilité, si peu habituelle, de disposer d'un espace institutionnel de réflexion sur soi. Cet espace biographique institutionnel, partagé entre pairs et avec un formateur, reste pour les personnes qui en ont bénéficié, y compris de nombreuses années plus tard, comme un des moments les plus significatifs de leur processus d'auto(trans)formation à l'université.

2.1. La place de l'écriture et du partage dans l'élaboration du récit

L'élaboration du récit commence dès le début de la formation à travers l'établissement d'un « contrat » entre formateurs et stagiaires et la mise en œuvre de consignes orientées vers la production d'écrits intermédiaires qui vont permettre aux stagiaires de s'engager dans la démarche de réflexion. L'objet des consignes peut renvoyer à des épisodes de la vie professionnelle et à l'impact de ces épisodes en termes de formation : on demande par exemple aux stagiaires de relater telle situation professionnelle marquante à leurs yeux et d'explicitier les raisons pour lesquelles cette situation a été retenue. Les consignes peuvent aussi solliciter le rappel réflexif de situations internes au cursus de formation : il s'agit par exemple pour les stagiaires de rapporter une situation de stage et d'explicitier les apprentissages qu'ils en ont tirés.

Le registre narratif, dominant dans ce type d'écrit, est sollicité dans ses effets de mise en intrigue et de configuration (Ricoeur, 1983). La figure du narrateur telle que définie par W. Benjamin (1994) renvoie à la valorisation de l'expérience ordinaire et quotidienne et à l'importance de « faire mémoire » de cette expérience.

Ces écrits sont « socialisés » et mis en travail dans des séances d'encadrement où les échanges collectifs constituent la dimension principale d'activité. Le travail en petit groupe est souvent mobilisé. La socialisation des écrits peut passer par la lecture de son propre texte à l'adresse des membres du petit groupe. Cette lecture à haute voix, qui mobilise souvent un registre émotionnel élevé, donne une autre existence à l'expérience relatée et met en évidence les effets de l'écriture dans la recherche de compréhension (Cifali & André, 2007). Ces espaces collectifs, où s'échangent et se confrontent les « raisons », les « ressentis », les « questions » des uns et des autres, favorisent/participent à l'élaboration et à la formulation du sens que prend pour chacun la formation et le métier dans son propre parcours. Dans ces échanges, les stagiaires sont amenés à observer des points communs entre leur propre expérience et celles de leurs collègues, ainsi que les dimensions bien spécifiques à chacun.

Les stagiaires sont également incités à tenir un « journal » où ils peuvent faire trace de toutes sortes d'observations, de ressentis, de questionnements qui émergent dans les différentes situations d'apprentissage (cours, stages, situations professionnelles, vie quotidienne). Ces éléments sont appelés à nourrir l'élaboration du récit d'investigation professionnelle.

Après cette phase d'écrits intermédiaires portant sur des situations ponctuelles ou des thématiques particulières, l'étape suivante amène les stagiaires à porter un regard d'ensemble sur leur parcours de formation. La consigne générale peut être par exemple : Comment êtes-vous devenu(e) le/la professionnel(le) que vous êtes ici et maintenant ? Diverses pistes ou thématiques sont élaborées en commun permettant de rassembler « les matériaux de l'enquête » : données familiales et sociales, situations et personnages fondateurs, croyances et représentations, épisodes transitionnels (bifurcations, ruptures dans le parcours), etc. L'enquête ainsi engagée ne pourra « faire histoire » que si les matériaux ainsi collectés sont pris dans la dynamique structurante et configurante d'un récit écrit, que si le récit auto-bio-graphique joue tout son rôle de liaison (d'*agent* de liaison), de mise en forme, de mise en cohérence, et donc aussi de constitution d'un sujet dans l'énonciation d'un je narrateur-acteur de sa propre histoire. En revanche, c'est dans le travail de compréhension herméneutique mené ensuite au sein du groupe, – et en particulier à partir de la confrontation auto/hétérobiographie à laquelle appelle ce travail –, que peuvent s'expliciter les faisceaux de signification produits par le récit et que peuvent être approfondis (et quelquefois « découverts » par leurs auteurs eux-mêmes) les motifs et les thématiques mis en œuvre.

Si le récit d'investigation professionnelle, par définition générique, est un texte qui « raconte », c'est aussi un texte qui interroge, cherche des liens, questionne les raisons et le sens d'un processus de formation, formule des opinions et des jugements, est traversé par des valeurs. La particularité du dispositif tient à la place centrale accordée au travail de repérage biographique, d'élaboration conceptuelle et d'exploration théorique et pratique d'une *question professionnelle*, reconnue par le stagiaire professionnel comme champ de projection, de valeur, d'interrogation quant à sa pratique professionnelle, à son évolution et au « sens » qu'il leur donne. Le travail de réflexivité opéré sur le parcours doit contribuer à faire émerger comme une sorte de « fil rouge » du récit et de moteur de la pratique professionnelle. Par question professionnelle, on entend, non pas une question purement « technique » ou « méthodologique » concernant les pratiques professionnelles (même si elle peut recouvrir des aspects techniques ou méthodologiques) ; il s'agit d'une préoccupation qui est significative de l'orientation et de la valeur données par chacun à sa pratique professionnelle, qui engage donc le sens pour soi et pour les autres que prend l'exercice du métier, qui se traduit par des interrogations (et par d'éventuelles remises en cause) sur les manières d'être et sur les manières de faire professionnelles et qui a ou peut avoir des répercussions directes sur les pratiques. Outre les situations personnelles/professionnelles dans lesquelles la question professionnelle peut trouver son ancrage biographique, sa formulation et son explicitation sont susceptibles de recouvrir une pluralité de niveaux et d'aspects : postures et représentations professionnelles, attitudes éthiques et positionnements politiques, mais aussi environnements sociaux et institutionnels, dispositifs et modalités d'interventions, techniques professionnelles, organisation locale, relations professionnelles, etc.

L'explicitation de la question professionnelle requiert donc un travail approfondi d'investigation, de mise en forme, de conceptualisation, d'une part sur un axe diachronique dans un repérage biographique qui s'attache à reconnaître les formes évolutives qu'elle a pu prendre au long d'un parcours professionnel, et d'autre part sur un axe synchronique dans la recension et l'articulation des aspects qu'elle engage à de multiples niveaux. Par ailleurs, dans son rapport au présent de la formation, l'exposition de la question professionnelle cristallise à la fois les interrogations portées par le parcours individuel, l'évolution de ce questionnement, les mises en perspectives et les éclairages théoriques et pratiques apportés par la formation (cours et stages), le travail personnel de réflexion et de recherche (lectures, documentation, bibliographie). C'est en particulier à partir de la question professionnelle que pourra se définir un objet de recherche traité avec la méthodologie et les outils universitaires (passage d'une réflexivité biographique à une réflexivité scientifique).

3. Deux chantiers achevés

Nous comptons à ce jour deux promotions (soit un total de vingt-cinq récits) qui ont déjà « soutenu » leur récit d'investigation professionnelle et trois autres groupes de professionnels dont les récits sont en cours d'élaboration. La reprise et les éléments d'analyse que nous pouvons tirer des deux expériences achevées va nous permettre de montrer l'évolution du dispositif et sa capacité à s'adapter aux particularités de chaque cursus formatif.

La première promotion où nous avons introduit la démarche s'inscrit dans le cadre du Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS) – diplôme d'Etat du secteur social destiné à former des cadres intermédiaires – et d'une Licence de sciences de l'éducation – Interventions sociales et culturelles, parcours Insertion et intervention sociale sur les territoires. Il s'agit d'une opération en partenariat entre le Centre d'études et de recherche pour la petite enfance (CERPE) et l'Université Paris 13 (département des sciences de l'éducation). Le récit d'investigation professionnelle entre dans le processus de validation de la licence en sciences de l'éducation et vient s'ajouter aux autres épreuves prévues pour la validation du CAFERUIS (dont un mémoire où il s'agit de conceptualiser, de programmer et d'évaluer un projet d'action dans le domaine du social et de le traiter dans une position d'encadrant ou de responsable d'unité d'intervention sociale).

Le deuxième cursus de formation où nous avons mis en place le récit d'investigation professionnelle correspond à une option de la licence Insertion et intervention sur les territoires destinée à former des opérateurs en autonomie de la vie journalières – AVJ – pour personnes déficientes visuelles. L'université Paris 13 conduit cette opération en partenariat avec la Fédération nationale pour l'insertion des personnes sourdes et des personnes aveugles en France (FISAF). Ici, le RIP vient remplacer le mémoire professionnel que les stagiaires devaient soutenir à la fin de la formation. Dans l'évolution de la démarche, c'est cette place dévolue au RIP qui nous amène à mieux formuler auprès des stagiaires la demande concernant l'explicitation d'une question professionnelle et à les solliciter à convoquer des éléments théoriques permettant d'élargir leur réflexion.

L'objectif est de créer les conditions d'émergence d'une question plus « habitée » par le stagiaire ; on fait ici l'hypothèse que c'est en permettant à celui-ci une construction autobiographique quant aux origines et aux motifs de son inscription dans l'intervention sociale que l'on pourra retrouver des éléments, des représentations permettant d'approcher les lignes de force qui traversent son histoire, qui le lient aux questions sociales et qui constituent des orientations de son exercice professionnel. En ce qui concerne les spécificités de la formation AVJ, nous constatons que l'élaboration de la question professionnelle dans le cadre du RIP permet aux stagiaires de mieux articuler les horizons du nouveau métier aux acquis de l'ancien (éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, éducateurs de jeunes enfants, psychomotriciens, et autres), articulation qui garde toujours une dimension de continuité, même si des nouvelles préoccupations peuvent surgir. Les traits de continuité découlent de l'ancrage biographique de ces questionnements.

Même si la formulation d'une question professionnelle n'était pas présentée de manière aussi explicite dans les consignes proposées aux stagiaires du CAFERUIS, l'interrogation concernant le positionnement professionnel (Quel cadre intermédiaire je veux être ?) émerge spontanément dans un grand nombre d'écrits. Les stagiaires se sont appropriés le récit d'investigation professionnelle comme un espace de prise de distance par rapport à des épreuves où on attend d'eux qu'ils adoptent la position de cadre intermédiaire : un espace où peuvent trouver à s'exprimer les incertitudes et les questionnements liés à une transition professionnelle impliquant un changement hiérarchique – et donc une redéfinition de son propre rapport à l'exercice professionnel et une reconfiguration des relations interprofessionnelles.

Pour les deux promotions, les récits ont été objet d'une soutenance auprès d'un jury sensibilisé à la démarche. Le constat sur la qualité de l'écrit présenté a été largement partagé, ainsi que sur la

qualité de la prise de parole : l'écriture y est beaucoup plus fluide que dans des genres plus consacrés de l'écriture universitaire ; le positionnement professionnel à travers l'exposition des choix opérés et des mobiles de l'action semble beaucoup plus assuré.

Selon un premier bilan qui reste provisoire, les chantiers achevés avec ces deux groupes suggèrent la pertinence du récit d'investigation professionnelle comme démarche favorisant le développement de la réflexivité du professionnel et la capacité du dispositif mis en place à induire des positionnements de sujet acteur de sa formation.

4. Des pistes pour l'articulation entre formation et recherche

Comment de l'écriture peut-il émerger une question ? De quelle question s'agit-il ? Question à l'écriture ? Question aux formations ? Question à soi-même ? Sans doute faut-il considérer la pluralité de ces questions comme surgissement d'une matière, de laquelle reste à dégager une problématique touchant à la fois le champ d'intervention professionnelle et la construction identitaire personnelle/professionnelle de celui qui la formule. Se trouvent ici croisées et mises en écho la question de l'engagement dans l'acte d'écriture et la question des types d'engagement dans les pratiques professionnelles. La superposition de la question professionnelle et celle du parcours personnel forme un prisme à travers lequel se dessinent les contours de ce qui anime l'auteur des questions et de leur mise en résolution, même provisoire ou transitoire, dans l'écriture. Les questions professionnelles formulées ainsi que les situations de la pratique professionnelle mises en récit dans les écrits intermédiaires permettent de produire un travail de réflexivité individuelle et collective sur quelques-unes des grandes dimensions de l'intervention sociale.

Des écrits autobiographiques produits dans un cadre de formation permettent-ils d'avancer dans la compréhension de pratiques professionnelles et de leurs enjeux ? Dans cette perspective, est-il possible d'articuler formation de professionnels et recherche sur des pratiques professionnelles ? Qu'est-ce que ce dispositif de formation-recherche permet de comprendre sur la relation d'accompagnement en tant que mode de relation centrale dans l'intervention sociale ?

Prenons par exemple le thème de la mise en question (tension) de la frontière entre sphère professionnelle et sphère personnelle, qui se dégage des écrits intermédiaires où les stagiaires sont invités à relater des passages marquants de leur vie professionnelle. Pour de nombreux stagiaires, c'est le brouillage de cette frontière qui fait qu'un événement soit marquant et qu'il prenne une place importante dans leur biographie. Dans une relation d'accompagnement, on ne peut faire l'économie de rapports de proximité et d'interdépendance qui engagent les partenaires émotionnellement. La résonance émotionnelle fonctionne comme filtre pour repérer de la signification derrière des situations professionnelles ou personnelles expérimentées. On repère un chevauchement entre résonance émotionnelle et brouillage de la frontière du rôle professionnel et de la personne qui l'incarne. Les situations retenues comme significatives d'un parcours et qui vont nourrir davantage la formulation de la question professionnelle sont celles où le professionnel s'est vu engagé au-delà du script assigné à son « personnage ».

La fluidité de cette frontière explique peut-être la difficulté dont témoignent les stagiaires quant à l'extension et à la dimension personnelle des matériaux vécus à intégrer dans le récit d'investigation professionnelle : jusqu'où doit-on aller dans la reprise des événements de la vie personnelle ? Quelle zone d'intimité doit être préservée ? La réponse à ces questions ne peut pas être tranchée facilement car l'orientation générale rappelant qu'il s'agit d'une écriture publique portant sur le parcours de formation professionnel laisse subsister encore beaucoup d'ambiguïtés, du fait de la nature même du travail social comme travail *sur* et *avec* autrui, mais aussi des différentes sensibilités – individuelles et culturelles (Dominicé, 2002) – concernant les dimensions de la vie personnelle susceptibles d'être partagées. C'est donc à chacun de savoir jusqu'où il veut aller dans le moment précis et dans le contexte universitaire où il se trouve.

Le thème de la mise en tension de cette frontière, tel qu'il se dégage des écrits intermédiaires et qu'il agit dans le processus même de l'écriture, semble une bonne façon d'aborder le thème de la « distance professionnelle » et celui de la « place des affects dans l'action professionnelle ». Son émergence met en question une figure très active dans les représentations sur les métiers du social, selon laquelle le bon professionnel est celui qui sait garder la bonne distance et qui ne mêle pas ses propres sentiments à son activité professionnelle. Or, nos récits biographiques confirment que les choses sont beaucoup plus complexes dans la réalité. Et qu'il ne suffit pas d'avoir des mots d'ordre pour faire la part des choses et tenir à distance la violence des situations rencontrées. Au contraire, ces récits suggèrent que c'est en reconnaissant les recouvrements entre sphère professionnelle et sphère personnelle que l'on peut espérer mieux les distinguer et qu'un récit de soi appuyé sur l'écriture et inscrit dans une dynamique d'échanges peut être très performant pour travailler les risques de fusion/confusion dont la relation d'accompagnement peut être porteuse.

Le maintien de cette différenciation est particulièrement laborieux dans les situations qui rappellent les affres de la dépendance. L'exigence de réciprocité qui est sous-jacente à toute relation d'accompagnement mobilise ce questionnement du respect dont une des formes premières se donne à voir dans les présuppositions tacites d'un accord sur les enjeux de la relation d'accompagnement. Avec Schaller (2008), nous interrogeons la pertinence d'articuler une logique du respect à des approches en termes de sollicitude pour penser l'accompagnement. Le concept de sollicitude permet d'insister sur les interconnexions entre les individus et de lier totalement le privé et le public, le proche et le lointain, les lieux de socialité archaïques comme la famille et les espaces plus complexes que sont les institutions. Les réflexions sur l'éthique du *care* (Brugère, 2006) définissent la sollicitude comme relation complexe entre soin, attention, souci de l'autre, responsabilité, en en appelant au genre dans une dimension historique, dans la mesure où, historiquement et culturellement, les femmes sont, en général, beaucoup plus investies que les hommes dans les relations de soin, d'attachement ou de sollicitude qui supposent un fort engagement affectif.

La notion de sollicitude référencée à l'éthique du *care* permet d'élaborer une figure plus souple de l'accompagnement, car la dimension affective y est inscrite de façon centrale. Pour autant, cette référence n'exclut pas la nécessité d'un travail qui permette d'opérer des distinctions là où le brouillage de frontières provoqué par la résonance émotionnelle d'une action ou d'une relation risque d'être excessif.

Dans la perspective d'un approfondissement de cette question, je retiens des propos récurrents dans les témoignages de professionnels parvenus au terme de leur récit : ils parlent d'un processus très fort émotionnellement – ce qui peut se constater dans les séances d'encadrement – et disent éprouver un sentiment d'apaisement après avoir terminé leur récit. Si on tient compte de quelques éléments de la dynamique des émotions (Wallon, 1934), cet effet d'apaisement n'est pas le résultat d'une simple décharge – qui d'ailleurs mène souvent à une intensification de ses effets – mais d'un processus d'élaboration où le langage tient une place centrale. Dans notre cas, le langage écrit qui donne forme et permet des distinctions entre soi et autrui et entre des constellations de sentiments formées tout au long d'une biographie. Même si la réalisation d'une entreprise de l'envergure du récit d'investigation professionnelle peut permettre une élaboration décisive de ces distinctions, nous savons très bien que les événements de la vie quotidienne et les épreuves biographiques font que celles-ci ne sont jamais définitives.

Ces éléments de questionnement et d'analyse menés tant à l'endroit du dispositif d'écriture et de ses effets que des dimensions de la pratique professionnelle et de leur constitution en objets de recherche prétendent contribuer au débat autour de la possibilité d'articuler démarche de formation et recherche en tant que question vive de la recherche en éducation.

5. Références bibliographiques

- Alheit, P. & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34/1, 57-83.
- Astier, I. et Duvoux, N. (dir.) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement*. Paris : Harmattan.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política : ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo : Brasiliense.
- Brugère, F. (2006). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Revue Esprit*, n°1, janvier, 123-140.
- Câmara S. et Passeggi, M. (2008). Memorial autobiográfico : investigando sua gênese. In M.C. Passeggi & T. M. Barbosa (dir.) *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente* (pp. 93-116). São Paulo / Natal : Paulus / EDUFRRN.
- Chauvière, M. (2009). Mobilisation dans le champ social. In R. Gori & B. Cassin & C. Laval (dir.) *L'appel des appels* (pp. 307-318). Paris : Editions Mille et une nuits.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Dominicé, P. (2002). *Histoire de vie comme processus de formation*. Coll. « Défi-formation » Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : L'Harmattan.
- Lhulier, D. (2009). Travail du négatif – travail sur le négatif. *Education Permanente*, 179, 2009-2, 39-57.
- Passeggi, M. (2008). Le mémorial de formation. Parcours de vie et symbolisation du travail biographique. In C. Delory-Momberger & E. C. de Souza (dir.) *Parcours de vie, apprentissage biographique et éducation*. Paris : Téraèdre
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil, tome I, Coll. « L'ordre philosophique ».
- Schaller, J.-J. (2006). Entre verticalité et horizontalité : une question pour l'évaluation des politiques sociales. In J. Biarnès & C. Delory-Momberger (dir) *L'acteur social : le sujet et l'évaluation des politiques sociales* (pp. 37-51). Nantes : Editions Pleins Feux.
- Schaller, J.-J. (2008). Accompagner l'autre : entre logique du respect et logique de la sollicitude. In J.-J. Schaller & C. Amistani (dir.) *Accompagner la personne gravement handicapée* (pp. 31-48). Toulouse : Erès.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF [1986].