

RÔLE ET ENJEUX DE LA FORMATION CONTINUE AU LANGAGE DANS LA PROFESSIONNALISATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

Béatrice Peluau, Françoise Rouard

ERES | « Vie sociale »

2007/3 N° 3 | pages 111 à 121

ISSN 0042-5605

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-3-page-111.htm>

Pour citer cet article :

Béatrice Peluau, Françoise Rouard « Rôle et enjeux de la formation continue au langage dans la professionnalisation des travailleurs sociaux », *Vie sociale* 2007/3 (N° 3), p. 111-121.

DOI 10.3917/vsoc.073.0111

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Rôle et enjeux de la formation continue au langage dans la professionnalisation des travailleurs sociaux

Béatrice Peluau*
Françoise Rouard**

111

En formation continue, les formations au langage dans le secteur social se structurent autour de trois questions : Quel social enseigne-t-on ? À quel enjeu répond la formation ? Les formations au langage professionnalisent-elles ?

Parmi les compétences professionnelles à développer aujourd'hui, un besoin langagier apparaît qui est un besoin de construction de la parole et du discours, au-delà de la demande linguistique de maîtrise du code. Ce besoin est lié tout d'abord à la place prise par le langage dans les nouvelles formes d'organisation et de gestion.

Dans ce cadre, on constate le développement de l'écrit comme outil de contrôle par les institutions. En effet, sont produites de nombreuses formes d'écrits qui servent à rendre compte de l'action des travailleurs sociaux, du compte rendu de séjour éducatif, de la note d'observation au bilan. Dans les équipes, on fait et on écrit ce qu'on a fait pour des exigences de traçabilité.

On constate également, lié aux nouvelles formes d'organisation temporelle du travail, avec la loi sur les 35 h, l'importance du langage

* Linguiste, formatrice consultante chargée de cours à Tours

** Linguiste au CNAM de Paris, chercheure au laboratoire Lise CNRS/CNAM

aussi bien oral qu'écrit¹ dans les activités de coordination des différents acteurs, dans une démarche analogue à celle identifiée dans le secteur médical².

Le dispositif législatif, à travers la loi 2002-2 sur les droits des usagers, s'est traduit par une demande de transparence en matière de travail social, il a ainsi eu une influence sur les pratiques langagières. Certains écrits ont vu leur rôle se transformer, comme les projets individuels ou d'activité pour un groupe ou les procédures, qui sont l'enjeu de désignation de l'activité et de ses modalités : ce qui est fait et comment cela est fait³.

Ce besoin langagier est également lié à l'importance nouvelle de l'écrit dans les activités d'aide à la personne. Auparavant, aider l'autre, c'était être avec lui et construire une relation qui lui permette d'évoluer. Aujourd'hui, aider l'autre, c'est aussi construire un projet d'action éducative pour lui, éventuellement avec lui. Cette nouvelle modalité du travail par projet implique un suivi écrit important.

Par ailleurs, la diversité culturelle des acteurs du travail social accroît ce besoin langagier dans le passage d'une culture orale à une culture écrite. Le secteur écrit davantage, et tout le monde doit écrire, diplômés ou non diplômés, issus ou non d'une culture écrite. Or, faire et écrire ne relèvent pas de la même compétence.

La diversification des modalités de recrutement des éducateurs notamment – VAE, liste d'aptitude, concours externe ou interne – et des modalités de formation, plus ou moins longues, créent des besoins complémentaires en langue française et en communication professionnelle.

Le langage comme apprentissage social

Les formations au langage mises en place pour répondre à ces besoins proposent surtout des apprentissages sociaux qui vont au-delà des apprentissages techniques du type savoir faire un plan, ou animer une réunion. C'est par exemple l'apprentissage social de « la bonne

1. Frédéric MOATTY, Françoise ROUARD, « Le travail au-delà du travail : Lire et écrire au-delà des temps contractuels » in *La qualité du travail*, Paris, La Découverte, Coll. Repères, 2006.

2. Cf. Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, « L'oral et l'écrit ou l'illusion du « tout écrit » dans les communications de travail » in *Sociologie du travail* n° 4, 1998, p. 439-461.

3. Béatrice PELUAU, Françoise ROUARD, *Paroles en tension dans les écrits éducatifs, Défaillances et inventions de l'action sociale*, Paris, L'Harmattan, 2006.

distance » qui permet de savoir se situer face à l'autre pour évaluer le niveau de synthèse et le style adapté à l'interaction ou encore les règles de circulation, l'apprentissage de la culture professionnelle dans le secteur, l'usage des mots légitimes⁴. Les compétences d'écriture professionnelle ne relèvent pas seulement du code linguistique et ne sont pas réductibles au diplôme, même si elles sont supposées acquises scolairement. La capacité de synthèse et la pratique de l'euphémisme, et plus largement l'écriture de compte rendu et de rapport, ne relèvent pas de l'exercice scolaire de la dissertation. Il faut, en plus, sélectionner ce qui est à dire et s'approprier les tournures et façons d'écrire ainsi qu'éventuellement les « prêt-à-parler » spécifiques du secteur⁵.

Par exemple, les difficultés déclarées par les éducateurs pour la rédaction du rapport de situation à destination du juge concernent le « quoi écrire ». Précisons que cette situation d'écriture est à fort enjeu dans la mesure où les solutions de suivi décidées par le juge pour le jeune dépendent de ce qui est écrit. Ces enjeux pour le jeune pèsent sur l'écriture des éducateurs : informations à transmettre, niveau de détail et style d'écriture. Passer d'une description exhaustive à une description synthétique, efficace pour la prise de décision, suppose de sélectionner, trier et trouver les mots pour écrire en fonction de la situation. Comment sortir d'une liste d'alinéas factuels et anecdotiques pour faire une description qui a du sens pour le juge afin de décider du sort de l'enfant ? Comment passer par exemple d'une notation pour soi sur les relations déficientes d'une mère et son fils, à une indication pour le juge ?

Ainsi les éducateurs participant à un « dispositif d'aide à l'écriture » demandaient tous à travailler sur le vocabulaire juste et adapté mais ils avaient des demandes spécifiques selon leur profil professionnel. Les candidats, ayant accédé aux activités éducatives par promotion sociale interne, déclaraient avoir les mots justes pour l'oral, mais ne pas avoir ceux de l'écrit. Ils avaient la culture éducative propre à leur institution mais ne maîtrisaient pas l'écrit et *a fortiori* l'écrit professionnel. D'autres éducateurs au contraire, plus récents dans la structure, mais diplômés, déclaraient n'avoir pas de problèmes pour écrire mais estimaient ne pas avoir la culture professionnelle. Ils savaient écrire, mais ils ne savaient pas ce qui pouvait s'écrire, dans leur nouveau contexte professionnel.

4. Françoise ROUARD, « Écriture et normes : l'exemple des étudiants en communication du CNAM » in *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du colloque INRP/CNA//CNRS-LT Ed. de L'INRP, 1998.

5. Frédéric MOATTY, Françoise ROUARD, Catherine TEIGER, « Les temps de l'écrit dans les nouvelles formes d'organisation du travail » in *Figures du temps - Les nouvelles temporalités du travail et de la formation*, Les cahiers du Griot, n°1, L'Harmattan, 2004.

Cette diversité des demandes de travail sur le lexique, en lien avec la diversité des expériences professionnelles, rappelle à quel point le travail linguistique est également un travail langagier. Il rappelle également combien le contexte social et professionnel structure le langage⁶.

Autre apprentissage social : une écriture avec point de vue et la production d'écrits en séries. Devant écrire dans diverses situations, les éducateurs peuvent avoir du mal à écrire de façon adaptée : passer d'un écrit pour soi à un écrit pour autrui suppose d'identifier sa place dans ce contexte professionnel d'écriture. Au-delà de cette question des bonnes ou mauvaises formulations, c'est l'activité de l'éducateur qui est en jeu et sa valeur. Ainsi dans une situation telle que le déroulement d'une audience qui révèle des conflits parentaux, tus dans le rapport écrit par l'éducateur, l'intention éducative de ce dernier était d'éviter le placement, et pour cela il avait peu développé les conflits des parents dans son écrit. Le juge, à l'audience, découvrant l'ampleur des conflits a pu considérer que le rapport produit par l'éducateur était mauvais. Au-delà du rapport, c'est l'activité de l'éducateur qui peut être mal perçue. Le travail de l'éducateur est jugé à travers les traces que celui-ci construit dans ses relations avec les différents interlocuteurs.

La reconnaissance de la qualité du travail fait par l'éducateur passe donc par son aptitude à la mettre en mots et par écrit. De ses savoirs d'écriture, dépend donc son statut ou la reconnaissance de sa professionnalité. Dans la situation décrite, l'éducateur doit rendre compte à l'oral ou à l'écrit de l'audience à différents interlocuteurs : collègues partenaires, hiérarchie, juge, famille et partenaires de l'éducation nationale, le proviseur du lycée où l'adolescent est inscrit sous réserve. Il doit savoir produire et « produire vite et bien » une série d'écrits efficaces et pertinents pour chacun de ses acteurs.

Autre apprentissage social qui se réalise dans les formations au langage, celui de la « dialogie »⁷ qui permet d'intervenir dans une

6. Béatrice PELUAU, « La dimension énonciative dans les formations aux écrits professionnels », in *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, op. cit.

7. Rappelons que selon M. Bakhtine, tout discours emprunte au discours d'autrui et que le terme de dialogie désigne le flot ininterrompu de discours qui circulent. « Car tout discours concret (énoncé) découvre toujours l'objet de son orientation comme déjà spécifié, contesté, évalué, emmitoufflé, si l'on peut dire, d'une brume légère qui l'assombrit ou, au contraire, éclairé par les paroles étrangères à son propos. Il est entortillé, pénétré par les idées générales, les vues, les appréciations, les définitions d'autrui. Orienté sur son objet, il pénètre dans ce milieu de mots étrangers, se faufile dans leurs interactions compliquées, fusionne avec les uns, se détache des autres, se croise avec les troisièmes [...]. »

Un énoncé vivant, significativement surgi à un moment historique et dans un milieu social déterminé, ne peut manquer de toucher à des milliers de fils dialogiques vivants, tissés par la conscience socio-idéologique autour de l'objet de tel énoncé et de participer active-

chaîne langagière orale/écrite, où les acteurs reprennent les discours des autres, les leurs, se les approprient, les transforment au cours de l'activité, dialogie qui permet donc de savoir agir avec les autres.

Lors de formations d'équipes éducatives au langage, le travail collectif sur les différents écrits éducatifs révèle et illustre le fonctionnement de la dialogie à l'œuvre dans l'activité. Prenons, comme exemple de dialogie dans l'activité professionnelle, le travail langagier autour du cahier de liaison. Cet écrit est le premier de la chaîne scripturaire. Rédigé quotidiennement, presque dans le feu de l'action, il sert à la transmission de l'information pour l'activité immédiate, il sert aussi de mémoire ou de repère pour la reprise et l'analyse d'événements lors de la rédaction de bilans, notes d'évolution, synthèses. Le rédacteur feuillette alors le cahier de liaison et se remémore la situation, relit la description qui en avait été faite sur le moment, description sous-tendue par le contexte, souvent chargé d'émotions. Le rédacteur est alors confronté à la difficulté d'avoir, seul, à reprendre cette parole et à la transformer, à l'adapter à un autre usage. Il y a ainsi un grand écart entre le discours produit sur le cahier de liaison et celui produit sur l'écrit de compte rendu. Les formats et les situations d'énonciation (contexte, auteur, destinataire notamment) sont disjoints et, entre les deux, l'activité langagière fait défaut.

En effet, le cahier de liaison, lu tous les jours, sert de point d'entrée aux discussions formelles ou informelles, coordonne l'action immédiate mais est paradoxalement peu repris. La formation interroge alors sur la place qu'il peut prendre comme point de départ d'une écriture réflexive sur les pratiques, dans une dialogie oral/écrit. L'objectif du travail en formation est de faire prendre conscience de l'opérationnalité des discours intermédiaires, non aboutis, qui permettent à travers une circulation entre discours individuels et discours collectifs la co-construction et l'ajustement entre pratiques individuelles et pratiques collectives. Parallèlement, la formation joue le rôle de laboratoire pour l'expérimentation en pratique de la dialogie.

Ainsi à partir des compétences langagières, le formateur fait acquérir des compétences sociales coopératives.

Sur un autre plan de l'apprentissage social, les formations au langage sont des lieux de co-construction des savoirs professionnels et des places. Pour définir le cadre de cette co-construction des savoirs à partir du terrain, le formateur met à disposition son savoir linguistique et langagier. Il produit des outils de mise en circulation de la parole dans un rôle d'interlocuteur dialogique. Dans cette élaboration par le langage, les

ment au dialogue social. » M. BAKHTINE, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, coll. Tel, 1987.

références théoriques servent mais ne sont pas classantes. L'écrit a une fonction d'accompagnement réflexif sur les pratiques professionnelles. Les éducateurs définissent, établissent ensemble des pratiques professionnelles, réactivent leurs savoirs théoriques de référence, se recentrent sur les spécificités de leur métier. Ainsi, au-delà du travail linguistique et langagier, les formations au langage participent aussi à la construction de l'identité sociale et professionnelle des acteurs⁸.

Les questions des éducateurs sur le choix du mot juste, les manières de dire et d'écrire, la définition d'un bon écrit et son mode d'évaluation dénotent une « insécurité linguistique »⁹. Leur demande d'apprendre la culture de l'écrit éducatif dénote, quant à elle, le désir de s'approprier une composante de la profession pour qui n'a pas le sentiment d'en faire partie. Le langage et l'écriture sont les lieux où le changement de place se construit, où l'éducateur devient acteur du social.

Ainsi, face aux enjeux de positionnement professionnel, par exemple lors d'audiences chez le juge, l'éducateur doit en permanence déterminer sa place à travers son discours. Que peut-il dire – de son point de vue et à l'heure où les places sociales se modifient – qui ne déborde pas sur les places et terrains des autres partenaires – assistante sociale, psychologue, psychiatre, et juge – qui ne blesse pas la famille ? Le choix des mots est ici décisif, là encore il ne relève pas d'une maîtrise stylistique, ni même d'un champ sémantique autorisé et à acquérir, il est la trace vivante de la construction de ces places professionnelles et il est en partie le matériau de cette construction que la formation permet d'expérimenter et de réfléchir.

L'identité

Ces formations au langage créent donc des espaces de construction réflexive autour de l'identité : non seulement l'identité professionnelle du travailleur social, mais également l'autre du travail social et la relation à cet autre.

L'identité professionnelle et la question de la place renvoient à la question du point de vue. Les choses ne parlent pas d'elles-mêmes¹⁰. Les professionnels n'ont pas toujours conscience qu'ils écrivent selon un point de vue, une place de professionnel. Ainsi, ils produisent es-

8. Béatrice PELUAU, Françoise ROUARD, *Paroles en tension dans les écrits éducatifs, Défaillances et inventions de l'action sociale, op. cit.*

9. Françoise ROUARD « Écriture au travail et insécurité linguistique », in Christiane EL HAYEK (coord.), *Illettrisme et monde du travail*, Paris, La Documentation française, 2000.

10. Jean-Claude MILNER, *La politique des choses*, Paris, Navarin Éd., 2005.

sentiellement des descriptions, qu'ils se représentent comme étant neutres. Prenons l'exemple de l'écriture du rapport de situation des psychologues. Certains ont du mal à sélectionner l'information pertinente. Un rapport peut être factuel mais trop détaillé, la difficulté d'écriture réside dans le passage de la prise de notes où le psychologue « note tout pour planter le décor » au rapport final avec un travail de sélection et de synthèse, orienté par la finalité du document diffusé. Le choix d'éliminer tel ou tel élément comme relevant du détail non pertinent n'est pas une question formelle ou esthétique de longueur de texte, il est lié au rôle du psychologue dans l'activité éducative.

L'écriture est un des lieux où se construit l'identité des professionnels. Ainsi quelle position peut adopter et écrire le psychologue d'une institution éducative au sujet d'un adolescent dont le projet d'insertion, conçu avec le jeune, est difficile à mettre en place pour des raisons administratives ? Le jeune, bientôt âgé de 16 ans, ne dépendra plus du secteur sauf s'il relève d'une procédure judiciaire. Or, vu son évolution et son projet d'insertion, il faut qu'il poursuive l'accompagnement entrepris dans la durée. Son évolution et son projet nécessitent du temps et un suivi éducatif qui n'est possible que dans le cas d'un suivi judiciaire. Cela signifie que le rapport de situation du psychologue doit comporter des éléments qui justifient la condamnation, le jeune doit être qualifié négativement afin qu'il relève d'un suivi judiciaire. *A contrario*, si le rapport de situation reflète l'évolution positive du jeune, l'adolescent ne pourra plus juridiquement être accompagné et sera laissé seul avec son projet, dont la réalisation devient de fait très hypothétique.

117

Le professionnel a une vision claire de ce qui est souhaitable pour l'adolescent mais il doit se débrouiller, notamment *dans* et *avec* l'écriture, avec son identité de psychologue, par exemple quand il y a une contradiction entre le civil et le pénal pour la réalisation d'une mesure éducative. Que doit-il écrire et comment pour que le jeune puisse être accompagné dans son projet d'insertion ? D'autre part, la relation à l'autre se construit dans la circulation des discours oraux comme écrits et ces situations discursives sont également le lieu d'une construction réflexive de l'identité.

L'identité sociale des acteurs se construit, bien sûr, elle aussi à travers le langage et c'est par le biais de cette construction que le travail social devient possible. Il n'y a pas de « je » sans « tu », il n'y a pas de « tu » sans « je »¹¹. Toute situation d'énonciation, comme l'a très bien décrit E. Benveniste¹², suppose un énonciateur et son co-énonciateur.

11. Béatrice PELUAU, « Engagement du sujet et altérité », *Langage et société*, n° 73, septembre 1995.

12. Émile BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, T1, Paris, Gallimard, 1966, p. 232 et sq.

Autrement dit, l'identité se construit au regard de l'altérité, ou encore, on a besoin de l'autre pour être soi, mais on a également besoin d'être un soi bien construit pour pouvoir s'adresser à l'autre.

La formation permet de passer du discours sur l'autre, au discours sur soi, acteur et sujet, pour construire un discours avec l'autre dans des activités langagières dialogiques. Écrire, réagir par de l'écrit ou de la parole, sur le texte de l'autre, prendre en notes et reprendre ses notes personnelles avec les autres pour produire un outil collectif écrit ou une parole d'ajustement, voilà des pratiques concrètes du fonctionnement dialogique. Ce fonctionnement permet aussi de construire collectivement, au-delà des manières de dire et d'écrire, des représentations de l'activité¹³.

L'altérité

Lors des formations au langage dans le secteur social, les acteurs réfléchissent et construisent le discours produit sur l'autre. Cette réflexion, cette construction sont centrales car l'activité des travailleurs sociaux est une activité de service et de relation, et à ce titre, elle est une activité productrice de discours sur l'autre : description de l'autre, de ses comportements, de ses agissements, de ses relations et de son propre positionnement face à l'autre. Dans cette construction du discours, il s'agit de sortir des stéréotypes, de l'enfermement de l'autre par le discours, ne pas réduire l'autre à travers de l'explicatif ou de la désignation, stigmatisante ou non. La difficulté est qu'on travaille avec du vivant, sur des faits qui ne sont pas stables, il faut accepter de modifier les désignations ou les représentations. Le travail sur le langage consiste à essayer de dire au plus près et ne pas seulement classer, catégoriser¹⁴.

Ainsi, dans le projet individuel, en observant l'agencement graphique et le choix des thèmes et leur ordre, on repère les traces des places respectives de l'institution, de l'équipe, du jeune, de la famille. Parmi ces traces, le recours systématique à la forme verbale de l'infinitif pour définir les objectifs aussi bien que les actions à entreprendre a pour effet d'effacer le sujet. Rechercher et retrouver le ou les sujets sous-entendus permet de réfléchir aux places et de sortir de l'enfermement des désignations stéréotypées.

De plus, dans ces « prêt-à-écrire », ces stéréotypes lexicaux, existe-t-il pour le jeune la possibilité d'avoir un projet, sur papier et donc

13. Béatrice PELUAU, Françoise ROUARD *Paroles en tension dans les écrits éducatifs, Défaillances et inventions de l'action sociale, op. cit.*

14. Françoise ROUARD et Béatrice PELUAU, *Réussir l'épreuve du résumé de texte*, Paris, Ed. Masson, coll. Prépa Social, 2003.

légitime, qui aille au-delà du discours stéréotypé du travail social ? En tant qu'éducateur, peut-on écrire que le projet exprimé par le jeune est d'aller voir et rencontrer des filles ou doit-on écrire et faire valider par le jeune que son projet est d'être autonome dans les tâches de la vie quotidienne ? C'est la légitimité professionnelle du discours tenu sur l'autre qui est en jeu. C'est aussi la part faite à la parole de l'autre, objet du travail social, dans le discours institutionnel.

La professionnalisation

Malgré cette présence forte du langage dans l'activité éducative, le lien entre l'oral et l'écrit dans l'activité professionnelle et la diversité des formes d'écriture à disposition (écrits plus ou moins formalisés, pour soi, pour autrui...), les situations de travail qui intriquent l'oral et l'écrit et le passage de l'un à l'autre, tous ces éléments ne font pas partie du capital langagier des travailleurs sociaux. La professionnalisation via l'écriture passe par l'inscription de ce passage de la parole à l'écriture et de l'écriture à la parole, par la circulation des discours entre parole singulière et parole collective, entre énonciation individuelle et énonciation plurielle comme situations quotidiennes dans l'activité professionnelle. La compétence langagière est bien une compétence centrale parmi les compétences professionnelles. Un des enjeux de la professionnalisation, à travers les formations au langage, est d'intégrer, d'incorporer les pratiques langagières comme étant du travail.

119

Au-delà des manques linguistiques, c'est surtout un défaut d'installation de ces compétences langagières que l'on constate. Ces compétences sont peu sollicitées, sous-utilisées, y compris par l'encadrement et, de ce fait, elles peinent à se construire. Les éducateurs continuent à être inscrits dans des routines langagières et des stratégies d'évitement au quotidien : réunions avec peu ou pas de passage à l'écrit, cahiers de liaison non repris, notes personnelles non retravaillées collectivement et à des fins collectives, discours produits pour cacher et éviter d'avouer qu'on ne sait pas comment faire, comptes rendus de situations, d'interventions non suivis de questionnements et d'analyses. Pourtant l'activité éducative est essentiellement une activité de langage et une activité dialogique. Le travail sur et avec la personne est un travail qui aujourd'hui implique plusieurs acteurs, plusieurs institutions et l'action coordonnée des différents membres d'une équipe et d'un collectif de travail. On ne travaille pas seul, mais en équipe, et même de plus en plus en réseau de partenaires.

À travers l'apprentissage de l'écriture collective ou de l'énonciation plurielle, c'est l'apprentissage du travail avec les autres, la

coopération, la co-élaboration, la co-interrogation, le partage des limites et de l'impuissance qui se fait... Apprendre, grâce aux outils langagiers oraux et écrits, à élaborer collectivement l'action sociale, à questionner le réel et à reconnaître collectivement les limites, voire l'impuissance, des acteurs devant une situation donnée à un moment donné, c'est apprendre à travailler avec les autres, et leurs positionnements spécifiques.

Prenons un exemple de situation d'écriture collective en formation : la description d'une situation. Cette description semble *a priori* relever d'une écriture simple qui peut recevoir un traitement assez formel autour de la temporalité, du degré de synthèse et des verbes (précision du lexique, modalité). Toutefois, apparaissent plusieurs difficultés, en premier lieu l'invisibilité et la non-reconnaissance de la phase d'élaboration. Les participants, même lorsqu'ils travaillent ensemble, voire sont intervenus sur la même situation, ne peuvent décrire la situation qu'après avoir beaucoup discuté. C'est seulement après cette première phase d'échanges que l'écriture peut commencer. Apparaît alors une deuxième difficulté, le processus d'énonciation collective. Il ne s'agit plus de décrire la situation mais de mettre par écrit et de réfléchir et de décider des mots, des tournures de phrases qu'on utilise. Le langage devient l'objet du travail, à la fois en tant qu'outil du travail et produit formalisé¹⁵. À ce stade, il n'est plus question de déterminer si la description est vraie ou fautive, utile ou non à la communication, mais de produire un discours. Ce langage met de la distance avec des représentations stéréotypées et permet un travail de réflexion. Le jeu de la pensée s'opère chemin faisant, dans les interstices. C'est parce que ce discours ne vise pas la représentation d'une situation, mais sa mise en mots, qu'il peut être travaillé au plus près de l'énonciation des sujets. Comme le dit Wittgenstein¹⁶: « *Que je comprendde, est-ce seulement de la cécité à l'égard de mon propre manque de compréhension ? C'est souvent ce qu'il me semble* ». De la même manière, pour les éducateurs, échapper à la certitude de la description en mettant en question, au sens strict, les mots et formes utilisés, c'est aller au-delà de l'évidence et du discours habituel vers une représentation plus juste. Dans le travail social, décrire, c'est aussi déjà analyser, et s'autoriser à inscrire les illogismes, les ruptures, les blancs, s'autoriser à dire « je ne sais pas ce qui se passe, quoi faire, je ne comprends pas ». Et c'est lorsque l'énonciation est plurielle, lorsque le discours est collectif qu'il est possible d'y inscrire le doute, la non-maîtrise, qui n'apparaît plus dès lors comme une incompétence personnelle, mais à l'inverse comme une compétence collective, un savoir

15. Frédéric MOATTY, Françoise ROUARD, « Montée de l'écrit au travail et transformations de l'évaluation » in Emmanuelle MARCHAL et Marie-Christine BUREAU (dir.), *Les risques de l'évaluation*, Ed. du Septentrion, Université de Lille 3, 2006.

16. Ludwig WITTGENSTEIN, *De la certitude*, Paris, Gallimard, 1976.

à élaborer, en train de s'élaborer. Cette recherche de ce qui est absent du discours et qui pourtant devrait s'y inscrire n'est pas facile ; elle demande un regard précis sur sa propre écriture, de trouver des mots pour dire le manque, mais elle est très satisfaisante pour les acteurs, car perçue non comme une limite ou une trace d'incompétence répréhensible mais comme un point de départ d'un travail collectif.

Quel est l'intérêt de passer par le langage pour professionnaliser ? Le travail sur le langage permet d'échapper au formatage de la réflexion, opéré par le recours réducteur au jargon emprunté aux sciences humaines – psychologie, sociologie, thérapie – mobilisées couramment dans le travail social. Le travail sur le langage permet d'aller voir ailleurs pour construire une intervention éducative et sociale. En effet, parler, écrire, mobiliser le langage, constituent avant tout des actes d'énonciation. Cette prise en compte de l'énonciation permet aux sujets eux-mêmes de saisir la variabilité des points de vue. Ils ne perçoivent plus l'énoncé comme relevant seulement du mode du vrai ou du faux, mais comme relevant aussi de la relation dans un effort d'ajustement à l'autre. En cela, l'activité de langage permet d'élargir la compréhension de l'homme, dans une perspective humaniste, non réductible, mais ouverte à la co-construction des sujets.

Parce que le langage est d'abord énonciation, les mots, les phrases, le dit pourraient toujours être autres, et c'est un des apprentissages de cette entrée par le langage que d'accepter le malentendu et l'en deçà du dicible comme les fondements du langage¹⁷. Au discours produit, il manque toujours quelque chose, que seule la pluri-énonciation collective, dialogique apaise. Le langage et toutes ses fonctions dépassent largement la communication. C'est une activité à part entière et pas simplement un outil au service du travail qu'il faut apprendre à maîtriser. En dehors du langage outil, ce qu'il faut développer ce sont les compétences d'ajustement qui permettent de produire du langage et d'agir avec les autres. Nous sommes loin de la transparence liée au mythe de la communication.

Le langage reprend ici sa place centrale dans l'activité professionnelle des éducateurs. Ces apprentissages sociaux notamment co-construction des savoirs professionnels et des identités, dans et par le langage, doivent être pris en compte au-delà du temps de formation, dans l'activité professionnelle et son activité.

17. Antoine CULIOLI, préface, in Almuth GRÉSILLON, Jean-Louis LEBRAVE (dir.), *La langue au ras du texte*, Presses Universitaires de Lille, 1984.