

Février 2022



Sous la direction de **Patrick Lechaux**

Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social

Entre universités et écoles professionnelles

Collection Formation des adultes et professionnalisation

AVRIL 2022

Chapitre 6 : Se former au genre : pour une réflexivité sociologique en travail social. Le défi d'une épistémologie du point de vue situé en formation et recherche en travail social

Collectif « Le Hublot social »

Aurélien Cadet, Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux/École des hautes études en sciences sociales (IRIS/EHESS)

Laure-Anna Galeandro-Diamant, Hélène Legris, Jeanne Maillot, éducatrices spécialisées

Introduction

L'objectif de ce chapitre¹ est d'aborder les questions de genre en formation du travail social à partir d'une perspective d'entre-deux. Constitué de quatre professionnel·les de l'éducation spécialisée, notre collectif « d'éducs-chercheur·es » déploie une démarche mêlant recherches et pratiques professionnelles pour décrypter la mise en attente du genre dans le processus de professionnalisation des personnes en formation. Dans un premier temps, cette contribution interroge la réceptivité du travail social aux études sur le genre. En mobilisant des matériaux issus de la formation et des terrains, l'étude permet de renseigner le statut des réflexivités sociologiques dans les pratiques professionnelles. Enfin, la contribution revient sur l'expérience collective « Hublot Social », pour en tirer des analyses réflexives et consolider la base d'un positionnement d'entre-deux en formation comme sur les terrains.

Notre contribution s'appuie sur une pluralité d'expériences et de sensibilités éprouvées dans le champ de l'éducation spécialisée, progressivement reliées entre elles pour former « Le Hublot Social ». Depuis sa création en 2020, survenue lors du premier confinement lié à la pandémie du Covid-19, ce collectif déploie une méthode de recherche qualifiée de « plein air » (Callon, 2001), afin d'explorer et de rendre visible les multiples facettes et angles morts du travail social, et notamment le genre. Notre groupe de contributrices·eur est composé de quatre personnes : d'un éducateur spécialisé et doctorant en sociologie, étudiant l'autorité par les prismes du genre et des temporalités ; d'une éducatrice spécialisée en formation, dont le mémoire d'initiation à la recherche porte sur la place du genre dans les pratiques professionnelles du travail social ; d'une éducatrice spécialisée ayant exercé dix ans dans un service éducatif en milieu ouvert et militante féministe ; d'une éducatrice spécialisée ayant travaillé une douzaine d'années en prévention spécialisée, titulaire d'un master « Études sur le Genre » dont la recherche a porté sur la place des pratiques professionnelles des actrices·eurs « jeunesse » dans la reproduction des inégalités entre filles et garçons.

Au sein des écoles du travail social, l'entrée « genre » est bien présente au sein de l'éducation spécialisée. Structurée par quatre domaines de compétences (DC), la formation des « éducus » fonctionne sur un mode d'alternance entre deux volets. Un premier volet « pratique », représenté par 2100 heures, correspond aux 60 semaines de stage à réaliser tout au long des trois années. Un second volet « théorique », matérialisé par les périodes de « regroupement » à l'institut de formation et les 1450 heures d'enseignements qui y sont dispensées. Le DC 1, intitulé « La relation éducative spécialisée », représente à lui seul 500 heures d'enseignement, dont le référentiel fait apparaître « la notion de genre » dans la sous-catégorie « La personne ». S'il est difficile de mesurer la part des approches sociologiques dans le contenu de formation, la notion de genre fait bien partie du référentiel de formation. L'absence de cette mention dans les autres sous-catégories – telles que

¹ « (...) Le masculin utilisé comme catégorie générique, au singulier comme au pluriel, agit de fait comme une invisibilisation du féminin qui, au motif qu'il est supposé inclus dans le signifié, n'aurait pas à être exprimé comme signifiant » (Arbogast, 2017, p.14). De façon à rendre visible le féminin et les femmes du travail social, précisément les éducatrices spécialisées, nous avons opté pour un langage non-sexiste par le biais de l'utilisation du point médian. Seule exception, l'usage du diminutif « éduc », pour désigner les éducateurs et éducatrices spécialisé·es, qui se prête aussi bien à un homme qu'à une femme. Ainsi, nous emploierons « éducus-chercheur·es » pour désigner les éducateurs-chercheurs et éducatrices-chercheuses, pour faciliter la lecture. Afin de préserver l'anonymat des personnes et en prenant en compte le degré d'interconnaissance présent sur nos terrains, nous avons recouru à des noms d'emprunt et avons laissé certains attributs indéfinis, comme le sexe ou le poste occupé par exemple.

« histoire du travail social et de l'éducation spécialisée » ou « la relation éducative » – constitue un premier indicateur : le genre semble concerner uniquement les personnes accompagnées.

Le genre peut être utilisé en tant que variable, par exemple pour définir la part de femmes dans le travail social : plus de huit personnes inscrites en formation sur dix sont des femmes, elles représentent 78 % en formation d'éducs². Il n'est pas inhabituel d'entendre des argumentations discréditant tout intérêt à explorer les inégalités femmes-hommes dans ce secteur, puisque les femmes y sont majoritaires. Ainsi, la description et l'analyse des pratiques professionnelles au regard du genre en tant que concept (Clair, 2015) ne sont pas déployées, laissant libre cours aux processus de naturalisation et d'essentialisation dans le cadre du travail éducatif. Et c'est justement à partir des tensions liées au genre et de leur invisibilisation que nos réflexivités se sont solidarisées. Parce qu'en formation comme sur le terrain, l'analyse par le prisme du genre ne constitue pas un argument de professionnalité, provoquant l'assignation de ce travail analytique aux facultés et ressources individuelles du ou de la professionnel·le. De la formulation de questionnements critiques jusqu'à leur épuisement (et du ou de la professionnel·le qui en est à l'origine), cette dimension sensible aux rapports de domination s'élabore et se restaure en dehors du cadre de travail prescrit, inscrite dans des instances de réflexivité clandestines ou hors-cadre institutionnel. À travers cette contribution, nous souhaitons interroger l'extériorité de ces sensibilités en actes, illégitimes aux yeux de la professionnalité, alors même que le genre s'appuie sur des bases conceptuelles et empiriques vérifiées.

Pour tenter de décrypter ce que nous proposons d'appeler une « mise en attente de professionnalisation » des questions de genre dans le travail social, nous allons reprendre les fils de réflexivités restées « sur » la marge, progressivement regroupés et tissés entre eux, constituant aujourd'hui le socle commun de notre collectif. Pour ce faire, nous avons adopté une épistémologie des savoirs situés (Harding, 1986, 1991 ; Haraway, 1984 ; Kocadost, 2017 ; Puig de la Bellacasa, 2013), de façon à prendre en compte des perspectives minoritaires et à éviter les écueils d'une objectivité qui se pense neutre et universelle (Dorlin, 2008). L'assemblage de savoirs théoriques et expérientiels a permis le recueil et l'analyse des données issues de postures critiques vis-à-vis de la norme professionnelle, allant jusqu'à provoquer des épreuves émotionnelles, un sentiment de solitude, une « désidentification » professionnelle (Muñoz, 1999). Notre démarche « d'entre-deux » (Abu-Lughod, 1991) s'inscrit précisément au cœur des tensions théorie/pratique dans notre milieu professionnel et s'incarne par des positionnements obliques, au sein des équipes éducatives et en formation. Nous tentons d'agir sur les frontières entre recherche et travail social en constituant un trait d'union collectif et réflexif, d'où l'appellation « éducs-chercheur·es ».

Avant de décrypter cette mise en attente, nous proposerons un bref aperçu de la progression des questions de genre dans le travail social, en mobilisant des éléments de cadrage théoriques et empiriques. Ensuite, nous analyserons les raisons pour lesquelles les postures féministes et/ou de recherche ne s'inscrivent pas dans un « faire équipe » (Duret, 2011). Dans une seconde partie, nous proposerons une analyse réflexive de l'expérience du Hublot Social, en détaillant plusieurs étapes de la constitution de ce collectif et de sa progression, de façon à proposer quelques pistes pour une « montée en réflexivité ».

1. Quelques repères sur nos méthodes et les matériaux utilisés

Dans cette contribution, nous avons souhaité combiner savoirs expérientiels, issus de nos pratiques

² DREES, enquête écoles 2019, France métropolitaine et DROM. Diplômes concernés : DEASS, DEES, DEEJE, DEETS, DECESF, DEMF, CAFERUIS, CAFDES, DEIS.

respectives, et méthodes de recherche dans l'optique de restituer une étude qui ne hiérarchise pas la recherche et l'action (Bonny, 2014). Insistant sur l'interdépendance entre les différents niveaux engagés dans ce travail, notre démarche « d'éducs-chercheur·es » s'inspire de toutes activités réflexives de type sociologique, inhérentes à la pratique professionnelle ou produites dans et par une démarche de recherche. En voici la déclinaison détaillée :

- Des données quantitatives exploratoires sur l'état de la diffusion des questions de genre en formation du travail social, issues d'un mémoire de pratique professionnelle et d'initiation à la recherche sur le genre dans les pratiques professionnelles, réalisée en tant qu'éducatrice spécialisée en formation ;
- Des *verbatim* issus d'entretiens réalisés auprès d'acteur·rices jeunesse, dans le cadre d'un mémoire de Master 2 « Études sur le genre » portant sur les inégalités dans l'offre de loisirs des jeunes à travers l'étude des pratiques professionnelles des acteur·rices jeunesse ;
- Une expérience d'éducateur-chercheur embarqué dans des tensions théorie/pratique au sein de la prise en charge éducative d'adolescent·es placé·es, issue d'une thèse de sociologie en cours d'écriture ;
- Des analyses sociologiques de pratiques professionnelles issues de retours réflexifs générés par la préparation d'une communication collective dans le cadre d'un colloque ;
- Des reprises collectives et sociologiques d'expériences de personnes en formation du travail social de type « *focus groups* », constituant un premier collectif nommé « Le cercle des éducs disparu·es ».

Ces matériaux sont donc issus d'un processus réflexif et collectif en cours, ainsi que de travaux individuels et collectifs. Avant d'être traitées et « collectivisées », certaines données ont été des expériences individuelles décrites et circonscrites sur un carnet de terrain individuel.

2. Genre et réflexivité sociologique en travail social : retour sur une mise en attente de professionnalisation

Dans le milieu de la recherche, la réflexivité désigne le plus souvent un « retour sur soi », activité nécessaire pour garantir la scientificité du chercheur ou de la chercheuse, réalisée en dehors du terrain au moment de traiter les données (Kocadost, 2017) et dont le degré serait appliqué de façon variable. Une réflexivité « réformiste » donc, qui serait déployée dans le but de maintenir « une vigilance épistémologique » et ainsi « maîtriser le rapport subjectif à l'objet » (Bourdieu, 2001, p. 176 et p. 174).

Souvent assimilée à une remise en question coupable, la réflexivité fait référence à un travail peu glorieux, individuel, ou collectif de façon occasionnelle, au détour d'une réunion d'équipe ou d'un temps d'analyse des pratiques par exemple, activée par un·e opérateur·ice extérieur·e. Si la notion de réflexivité est constitutive du travail social, elle l'est dans une optique essentiellement psychologique. L'introduction d'une réflexivité sociologique pour questionner les notions d'objectivité et de neutralité (majoritaires en formation comme sur les terrains) ainsi que la part subjective des professionnel·les dans leurs pratiques, nous semble indispensable.

Dans la consolidation de notre positionnement d'entre-deux, nous mobiliserons une acception pragmatiste de la réflexivité (Barthe & al., 2013) qui permette de réhabiliter toute activité critique d'un·e acteur·ice occasionnant un désalignement avec les pratiques professionnel·le·s, des

discontinuités rendues perceptibles par le biais d'une lecture interactionnelle. Concrètement, nous nous approprions la « réflexivité réflexe » du sociologue Pierre Bourdieu, « fondée sur un “métier”, un “œil” sociologique, [qui] permet de percevoir et de contrôler sur le champ, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit » (1993, p. 904), que nous enrichissons par une approche intersectionnelle (Crenshaw, [1994], 2005 ; Fassin, 2015 ; Lépinard, Mazouz, 2021)³.

2.1. Tous savoirs sur « le genre » ? Une nécessaire déconstruction en travail social

L'utilisation relativement courante du vocable « genre », associée à des formulations telles que « question de genre » ou encore « approche par le genre », peut induire une représentation faussement homogène d'un vaste champ d'études et de pratiques qualifiées de « féministes ». Sans pouvoir aborder en détails ce que peut évoquer une présentation de soi incluant l'adjectif « féministe » - être « éduc » féministe par exemple -, il nous apparaît essentiel de reprendre certains fondements théoriques sur lesquels nous nous appuyons pour [dé] construire une approche par le genre et un positionnement féministe en travail social (Rollin, Bayer, 2018). L'illustration qui suit permet d'établir un point de départ ancré dans nos pratiques, à partir duquel nous commençons cette approche didactique.

Service de milieu ouvert, réunion d'équipe, attribution de références éducatives : « C'est un homme qu'il faut pour cette situation », « Ce serait bien que ce soit une éducatrice ».

Institut de formation, présentation d'une structure d'accueil. « Nous recherchons plutôt des hommes sur ce lieu de stage ».

MECS, deux éducateurs à la fin de leur service : « Une bonne chose de faite ! On va faire des jalouses ! Remarque, on est deux mecs en même temps... » (sous-entendant que le coucher et plus globalement la journée s'était bien passée, comparé au jour précédent).

Prévention Spécialisée, réunion d'équipe : « Avoir une équipe mixte ça amène de la richesse, ça amène des sensibilités différentes, des visions du monde différentes... ».

Ces phrases, que nous maintenons volontairement décontextualisées, ne sont pas extraites d'un imaginaire aléatoire ou d'une expérience datée. Elles permettent d'illustrer une opération régulièrement présente dans des discours professionnels mais souvent passée sous silence, indépendamment du contexte d'intervention, que ce soit en formation du travail social ou sur les terrains professionnels. Cette opération est l'« essentialisation », c'est-à-dire le fait de réduire l'activité d'une personne à une seule de ses caractéristiques supposée stable, ici « son sexe ». Les positionnements professionnels qui en découlent s'inscrivent tous dans une perspective différentialiste : au fond, il y aurait deux sexes biologiques, donc deux postures « naturelles » qui en découlent et dont la binarité est supposée irréductible.

Cette manière de distinguer les éducateurs des éducatrices s'inscrit dans une bicatégorisation des sexes, qui « désigne le processus par lequel sont créées deux classes dissymétriques et mutuellement

³ Cette énumération d'approches inspirantes dans l'élaboration d'une *praxis* d'éducs-chercheur·es, mais peu reliées entre elles, justifierait un développement théorique que nous n'avons pas entrepris ici.

exclusives » (Raz, 2016, p. 87). Ainsi, les interventions d'une éducatrice et celles d'un éducateur s'inscrivent dans une dualité, c'est-à-dire qu'il et elles incarnent des caractéristiques qui leur sont exclusives, néanmoins réconciliables puisque que *in fine* complémentaires, c'est en tout cas le postulat du principe de « mixité » dans les équipes éducatives. Surtout, cette bicatégorisation ne conduit pas uniquement à opposer ces deux « groupes naturels » (Guillaumin, 2002, p. 323) structurés par un dimorphisme sexuel, elle les hiérarchise et situe la légitimité professionnelle sous une dominante masculine : tout ce qui a trait au masculin (le charisme, la raison, la force physique etc.) prédomine sur le féminin (la sollicitude, l'intuition, la fragilité etc.). C'est ainsi qu'on peut parler de rapport social de sexe, en ce qu'il précède les relations sociales et préconfigure des scènes sur lesquelles les premiers rôles sont masculins.

Comprendre que « le genre précède le sexe » (Delphy, 1998) permet d'identifier le sexe comme une construction sociale présidée par le genre. Cette vision genrée du sexe biologique entraîne la division de ce qui est en fait une pluralité de sexes, à l'image de la réassignation normative des enfants intersexes⁴, en deux catégories, mâle ou femelle. Ce binarisme découle donc bien du genre, « lui-même déterminé par la sexualité, comprise comme système politique, en l'occurrence l'hétérosexualité reproductive, qui définit le féminin et le masculin par polarisation sexuelle socialement organisée des corps » (Dorlin, 2008, p. 55). Le genre serait ainsi le produit, non pas de l'expression d'un corps dont la nature serait déterminée par son sexe, mais d'un processus de socialisation et surtout de la réitération d'accomplissements performatifs. À l'instar du concept de performativité de la philosophe états-unienne Judith Butler, qui dit que « le genre n'est pas un nom », mais « toujours un faire » (2006 [1990], p. 96), nous « faisons l'éduc », plus que nous sommes « éducatrice ».

2.2. Genre et travail social, quel est le rapport ?

Ce titre s'est inspiré d'une question parfois énoncée de façon triviale, « c'est quoi le rapport ? », vivement critiquée vis-à-vis de l'argumentation à venir, pour finalement fixer une focale plus large. Elle traduit une volonté de tracer un trait d'union – symbole d'imbrication – entre des travaux sociologiques autour des questions de genre et l'univers professionnel du travail social. Nous mobiliserons des résultats issus de recherches sur le travail social tout en questionnant l'état de leur éventuelle réception sur les terrains professionnels ainsi qu'en formation. Comme point de départ, nous pourrions reprendre les différents constats du sociologue Marc Bessin en 2005, signalant « un silence assourdissant » (2005, p. 157) du champ de recherche autour du genre dans le travail social, avant de parler de « déni du genre » (2008) dans ce secteur professionnel. Depuis, plusieurs recherches ont été menées en prenant le genre comme prisme d'analyse, à l'image de thèses de sociologie réalisées dans le cadre du traitement pénal des déviances adolescentes (Vuattoux, 2016), auprès des cadres du travail social (Bayer, 2020), ou de façon plus transversale dans le secteur professionnel (Bousquet, 2019). Du côté des instances étatiques, le rapport « Genre et renouveau du travail social » produit par la « Mission Analyse Stratégique Synthèses et Perspectives » (MASP) réalisé en 2014 par la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) est un autre exemple de dynamisation de ces questions.

L'introduction de l'analyse du genre dans le travail social a également fait son apparition dans le cadre des États Généraux du travail social entre 2013 et 2015. Toutefois, les sociologues Véronique Bayer et Zoé Rollin précisent que « si ces États Généraux ont été l'occasion d'une vaste mobilisation sans précédent (Crespo, 2015), permettant de formuler l'espoir d'opérer une

⁴ Cette énumération d'approches inspirantes dans l'élaboration d'une praxis d'éducs-chercheur·es, mais peu reliées entre elles, justifierait un développement théorique que nous n'avons pas entrepris ici.

relégitimation du travail social, les avancées sur les enjeux de genre ont été particulièrement timides, voire insignifiantes » (2015, p. 40). Plus récemment, la troisième édition du colloque international francophone féministe, « Genre et travail social »⁵ proposait notamment un panel intitulé « L'intervention féministe au cœur des formations » et s'inscrivait dans une perspective d'entre-deux, incitant à constituer des « binômes chercheur·e/praticien·ne », pour reprendre les termes de l'appel à communications.

Si la recherche autour du genre en travail social s'active, elle se développe de manière inégale, avec des écarts plus ou moins significatifs en fonction des territoires et centres de formation. De notre point de vue, cet élan ne nous semble pas suffisant pour déclarer la levée de cet impensé. Nous allons prolonger maintenant cette réflexion en étudiant l'importation du genre au cœur des pratiques, depuis un point de vue d'éducs-qui-cherchent. Si nous nous appuyons sur nos propres parcours de formation, réalisés dans différents instituts entre 2005 et 2021, et plus récemment sur nos expériences en tant qu'intervenantes occasionnelles au sein de plusieurs instituts de formation, il nous apparaît évident que le genre est largement absent des formations initiales et professionnelles. Les résultats d'un questionnaire exploratoire, déployée par l'étudiante-chercheuse dans le cadre de son mémoire de pratique professionnelle, prolongent ce constat : les réponses récoltées en ligne (n = 1124) en 2020 révèlent que sur l'ensemble des personnes interrogées, en formation ou en poste, ayant entre 20 et 58 ans et situées sur l'ensemble du territoire français, 63,7 % déclarent n'avoir jamais eu de formation sur les questions de genre ; 5,7 % ne sont pas certaines, et 30,6 % disent avoir bénéficié d'une ou plusieurs interventions (d'une durée variable, allant de 1 à 60 heures) sur l'ensemble de leur cursus. Enfin, seulement 5,4 % de ces personnes assurent que l'équipe au sein de laquelle elles exercent a bénéficié d'une formation en interne sur les questions de genre ces cinq dernières années ; 36 % ne savent pas et 58,5 % affirment qu'aucune intervention n'a été dispensée.

Ces résultats exploratoires permettent de réintroduire des questionnements légitimes sur ce rapport entre genre et travail social et de complexifier certains constats qui évoqueraient une plus grande prise en compte des inégalités de genre dans ce secteur professionnel. Une des raisons de leur invisibilisation persistante tient notamment dans l'histoire de ce champ professionnel. La construction du travail social en France s'est réalisée au travers du développement des œuvres de charité. La place spécifique dévolue aux femmes par la religion chrétienne l'inscrit au cœur du foyer familial, au service du mari, aux soins et à l'éducation des enfants (Bouquet, 2007). Ainsi, ce sont des femmes, célibataires et religieuses, qui prennent en charge les personnes vulnérables et en particulier les enfants et les pauvres. La professionnalisation des pratiques au début du XIX^{ème} siècle, étayée et légitimée par le mouvement du « féminisme maternaliste », permet à des femmes de milieu aisé de s'investir dans des fonctions sociales, trouvant dans ce champ d'activité une voie vers l'autonomie et l'émancipation (Bessin, 2008). En valorisant un savoir-faire féminin considéré comme inné, l'investissement des femmes dans le travail social serait le prolongement de leur nature intrinsèquement liée aux soins, au nursing et à l'éducation (Bessin, 2008). Maintenir une ambiguïté entre activités professionnelles et activités domestiques produit et reproduit l'idée d'une naturalisation des compétences.

D'autre part, la socio-histoire du travail social montre que ce secteur s'est constitué autour de valeurs fondatrices prônant l'égalité pour tous·tes et au travers d'actions s'inscrivant dans une visée de transformation sociale et politique (Gallibour, 2006). L'idée que l'égalité existe par essence au sein des métiers du social, qu'elle est « naturellement » présente dans les pratiques professionnelles, fait qu'elle n'aurait pas besoin d'être interrogée. La sociologue Verena Keller va plus loin en

⁵ Colloque international francophone féministe, 3ème édition, « Des politiques sociales égalitaires ? Des principes à la réalité de l'exercice professionnel du travail social », 10 et 11 juin 2021, Sciences Po (Paris), IRFASE (Évry-Courcouronnes).

précisant que cette « invisibilité des inégalités de genre et la survalorisation de la dimension relationnelle se renforcent mutuellement et participent au même fondement problématique du travail social contemporain : les professionnel-le-s entretiennent les stéréotypes de genre tout en les masquant » (2015, p. 47). Traversant le travail social dans son ensemble, l'impensé du genre se retrouve en creux dans notre propre professionnalité, faisant barrage à ces importations de réflexivités sociologiques :

J'ai mis du temps à affirmer que j'étais féministe dans mon espace professionnel. Je n'osais pas l'articuler à l'exercice de mon métier d'éducatrice spécialisée. J'avais le sentiment, malgré moi, que ça pouvait être perçu comme trop militant et donc pas assez professionnel. Je ne savais pas comment faire. Je n'avais pas été formée à penser mon travail au travers des rapports de domination.

Extrait de la communication « Du genre sensible [s] : pour une montée en réflexivité dans le travail social », colloque « Genre et Travail social » (2021), Hélène Legris.

Au cœur des tensions théorie/pratique, c'est donc en tant qu'éduc⁶-chercheur·es que nous avons étudié la réceptivité du travail social aux études sur le genre, en mobilisant des matériaux tirés de la formation et de nos terrains.

2.3. Apprendre à « faire corps » : des rôles au genre neutre ?

Faire corps. Dans le cadre d'une approche microsociologique de l'activité professionnelle, cette expression permet d'illustrer la manière dont se solidarisent les « éduc⁶ » autour d'une professionnalité commune, définie par les sociologues Bertrand Ravon et Pierre Vidal-Naquet comme « la capacité de s'adapter aux situations, que celles-ci soient routinières ou inédites » (2014, p. 266). À l'image des présentations de soi – il n'est pas rare d'entendre des femmes cisgenres⁷ en formation se présenter en tant qu'« éducateur » –, le métier semble se conjuguer au masculin neutre, sans qu'aucun questionnement en matière de genre ne soit introduit.

En fin de troisième année de formation, lors d'une journée dédiée à la préparation à l'épreuve orale, j'évoque la thématique de mon mémoire, la prise en compte du genre dans les pratiques professionnelles du travail social. Le/La formateur·ice qui anime cet atelier me dit avec étonnement :

« Mais tu as travaillé avec des personnes concernées par ces questions-là ? »

Je réponds par l'affirmative, en précisant que tout le monde est concerné directement par les questions de genre, qu'il s'agisse des professionnel-le·s ou des personnes concernées, et allant même au-delà du travail social.

« Ah, donc tu as accompagné des personnes transgenres dans le cadre de ton alternance ? ». À cet instant, je suppose que sa conception du genre se résume à la transidentité. Je lui explique qu'il ne s'agit pas seulement de cela, qu'il est aussi question de représentations, de constructions et reproductions sociales, d'assignations de rôles, etc.

⁶ En formation, formateur·rice occasionnel·le, ou en poste.

⁷ La notion « cisgenre » désigne une personne qui se considère en adéquation avec le genre qui lui a été assigné à la naissance.

Carnet de terrain, Laure-Anna Galeandro-Diamant, 2018.

Cet extrait permet d'illustrer deux points : d'une part, il révèle l'absence de référence aux études sur le genre en centre de formation réduit à une fonction normative. Ici le genre est circonscrit à la question d'identité de genre chez la personne accompagnée, sans être pensé comme un outil d'analyse des pratiques professionnelles. Et d'autre part, au cours de cette instance de professionnalisation survenue en dernière année de formation, le fil de cette réflexivité n'est pas prolongé, mais plutôt questionné. Si l'on considère cette interaction comme pédagogique, souhaitant confirmer la validité de cette démarche en vue des épreuves écrite et orale propre au mémoire, elle place néanmoins cette réflexivité et sa légitimité professionnelle en attente.

La nécessité de « faire-corps » s'illustre également au travers des choix réalisés lors des recrutements. L'idée largement répandue qu'il y aurait « besoin d'homme » pour former une équipe éducative équilibrée dans un environnement largement féminin, oriente les embauches autour du sexe du ou de la professionnel·le, à l'instar des terrains professionnels de l'animation (Battistini, 2014).

« La question de la mixité c'est quelque chose d'important. Il y a une question d'équilibre, d'ouverture, de regards, de sensibilités différenciées et c'est une vraie richesse dans sa vie personnelle et professionnelle que d'avoir cette ouverture-là. C'est une volonté forte et marquée, quasi comme un principe, dans les approches de travail et dans les constitutions d'équipe ».

Extrait d'entretien, Chef de service ASE, Jeanne Maillot, 2020.

Ce *verbatim* issu d'une de nos recherches illustre le fait que la mixité dans les équipes est posée comme une évidence. Apparaissant comme une référence structurante, la volonté de construire des équipes mixtes repose sur l'idée que femmes et hommes doivent travailler ensemble car iels disposent chacun·e de compétences spécifiques, « naturelles » et intrinsèquement complémentaires (Bacou, 2014). Comme nous l'avons vu précédemment, cette conception essentialiste de la mixité (Bessin, 2005b) conduit à la construction de catégories de compétences sexuées (compétences dites masculines d'un côté, compétences dites féminines de l'autre). La professionnalité des « éducateurs » mobilise donc des catégories « homme » et « femme » essentialisées, dans l'optique d'incarner une complémentarité afin de « mieux » répondre aux situations rencontrées.

Au regard de ces éléments, il serait intéressant d'illustrer la façon dont le genre est produit en situations. Les « éducateurs » étant assignés à des scripts genrés, desquels il s'agit de ne pas s'éloigner et où les meilleurs rôles sont masculins, « se positionner » en tant qu'« éducateur » correspond à cette prouesse masculine d'occuper la scène, imagée par l'estrade de verre. Ce positionnement est pensé en des termes exclusivement relatifs à l'espace, délaissant les temporalités liées au *care* (Tronto, 1993 ; Laugier, Molinier, Paperman, 2009), qui correspondent aux compétences temporelles – disponibilité permanente, patience, tact, anticipation, responsabilité – nécessaires, mais restées en coulisses.

Il est aux alentours de 10 heures, la majorité de l'équipe éducative et moi-même sommes en réunion d'équipe qui a commencé à 9 heures 30. L'éducatrice Élodie est restée sur le groupe.

Survient alors une parole criée venant du bureau, qui semble être celle d'Élodie. Des regards se figent, l'attention de plusieurs professionnel·le·s se pose sur ce son alarmant. Vincent, spontanément, se lève et quitte le bureau. Je reste attentif à ce qui se passe. Pas de heurts, plus de son, le problème semble réglé. La réunion suit son cours, Vincent reviendra quelques minutes plus tard.

À la pause (10 heures 30), je me rends dans le bureau et discute avec Élodie. Mais nous sommes vite interrompu·e·s par le chef de service qui anime la réunion de ce matin :

« Ah ! Ça va Élodie ? [lui tend la main, la salue puis traverse le bureau pour s'arrêter au niveau de la fenêtre] C'est toi qu'es punie, t'es sur le groupe ?

[Élodie] Oui.

C'était chaud tout à l'heure... C'était avec Romuald ?

Oui, fin pas plus que d'habitude... [ton ironique] J'aimerais bien qu'on me laisse travailler... Je gérais mais y'a un collègue qu'est arrivé... On me laisse pas travailler !

[ton léger, regardant par la fenêtre] De toute façon c'est tous des machos !

[plus sérieuse] Je l'ai géré tout le week-end, c'était tendu mais ça s'est très bien passé. »

Carnet de terrain, foyer éducatif, Aurélien Cadet, 2017.

En l'absence d'une lecture sociologique par le genre, cette situation n'est pas formalisée comme une « épreuve de professionnalité » (Ravon, Vidal-Naquet, 2014). Non-répertoriée, ni du point de vue de l'accompagnement, ni du point de vue du travail d'équipe, cette épreuve isole l'éducatrice dans une réflexivité émotionnelle vaine, sans être en mesure de questionner cette autorité « naturelle ». Si les professionnel·les « refont équipe » par le biais de dispositif de reprise de l'action (Ravon, 2012), ces instances, ne mobilisant pas les concepts tels que le genre ou encore le *care*, restent souvent au niveau d'une catharsis, c'est-à-dire circonscrite à la restauration d'une professionnalité bousculée, d'un corps qu'il s'agit de remobiliser.

2.4. Des éduc·s-chercheur·es dans le genre ? Décryptage du statut des réflexivités

En posant cette question, nous n'ignorons pas la conflictualité des débats autour des rapports entre « recherche » et « travail social » qui la précèdent et les enjeux de disciplinarisation des savoirs de ce champ professionnel (Acofis, 2010). Dans un contexte d'universitarisation des formations initiales aux métiers du social, il nous semble judicieux d'alimenter les discussions portant sur l'imbrication théorie-pratique, plutôt que de tenter d'en délimiter des frontières. Ainsi, nous nous appuyons sur des situations vécues par certain·es d'entre nous qui avons importé le genre au cœur des pratiques professionnelles, et qui avons éprouvé des formes de continuité et/ou de blocage, révélant quelques règles de circulation de la réflexivité. Nous évoquerons deux exemples de démarches « d'éduc·s-qui-cherchent », la première s'inscrivant dans le cadre d'un mémoire de pratique professionnelle et d'initiation à la recherche, la seconde dans une ethnographie réalisée dans le cadre d'une thèse « Cifre »⁸ au sein d'une unité éducative de l'Aide Sociale à l'Enfance.

En deuxième année de formation, lors d'un atelier concernant le mémoire, j'évoque mon souhait d'étudier la place du genre dans les pratiques professionnelles du travail social. Le/la formateur·rice me dit ne pas voir de lien entre les deux. Je lui explique que, dans le cadre de mon alternance, de

⁸ Le dispositif « Convention industrielle de formation par la recherche » permet à des employeur·es - ici à une collectivité territoriale - d'embaucher un·e doctorant·e encadré·e par un laboratoire, tout en bénéficiant d'une aide financière.

nombreuses situations en lien avec cette thématique m'ont interpellée et que je souhaite approfondir mes réflexions à ce sujet. Restée dubitative quant à la pertinence du choix du sujet, il finira tout de même par le valider quelques semaines après.

Carnet de terrain, institut de formation, Laure-Anna Galeandro-Diamant, 2019.

Au sein de cette « cuisine » initiative de la recherche, les « éducés » en formation qui réalisent un mémoire sont conseillés·es par un·e « accompagnant·e mémoire » dans le cadre d'ateliers collectifs. Si cette instance est surtout méthodologique, elle s'inscrit dans un processus plus large de légitimation professionnelle puisqu'elle « valide » pédagogiquement le choix du sujet et enclenche une démarche dans un temps relativement long (variable selon les instituts de formation). Plus formellement, le mémoire se décline en deux épreuves certificatives, écrite et orale. Dans cet extrait, ce premier échange inaugure une succession d'avertissements qui reflètent la sensibilité du sujet – et les croyances qu'elle recèle – dans un parcours de professionnalisation :

J'ai vécu des situations similaires à plusieurs reprises durant ces trois années de formation. Par exemple, lors d'un échange avec un·e formateur·rice engagé·e dans le suivi « mémoire », lorsque j'ai évoqué la thématique que je souhaitais traiter, cette personne m'a notamment conseillé de « prendre ce sujet avec des pincettes, avec précaution », en le qualifiant de « glissant ».

Carnet de terrain, institut de formation, Laure-Anna Galeandro-Diamant, 2nd semestre 2019.

Au démarrage de cette démarche d'initiation à la recherche, l'objectif principal est d'amener les étudiant·es à déconstruire leurs représentations. Cependant, certains sujets semblent renfermer un caractère sensible qui tendrait à les placer hors de portée – la méthode prévue serait insuffisante pour les traiter –, voire hors-champ professionnel – ils n'auraient aucun intérêt pour le métier. Cette extériorité se traduit par un spectre d'illégitimité, présent depuis le choix du sujet jusqu'à son exploration, et peut se matérialiser par des jugements invalidant la démarche, suspectée d'être « militante » et/ou restée au rang d'idées préconçues. Ainsi, nous pouvons supposer qu'une femme en formation d'« éducés » abordant un sujet féministe est invalidée sur plusieurs niveaux d'illégitimité : cette personne n'a ni expérience (liée à ce statut flottant de « stagiaire »), ni légitimité scientifique (la personne est étudiante en travail social) ou professionnelle (son genre discrédite son approche) pour traiter ce sujet. Ainsi elle ne peut proposer de positionnement professionnel identifiable. Cette personne reste à la marge de ce corps professionnel et s'expose à des sanctions négatives dont les conséquences demeurent variables selon l'autorité des personnes qui les émettent⁹.

Cette analyse autour de l'imbrication théorie-pratique peut être prolongée à partir de l'expérience de thèse « Cifre » de l'un d'entre nous. Longtemps indéfinie, l'arrivée de l'éducateur-chercheur a pourtant été annoncée à l'équipe éducative comme imminente à plusieurs reprises par les « chefs », notamment après qu'un jeune ait agressé physiquement une éducatrice. Cette violence, constituant une « épreuve de professionnalité » (Ravon, Vidal-Naquet, 2014), il était attendu de lui qu'il y réponde par sa présence, non pas en tant qu'ethnographe, mais en tant que renfort masculin opérationnel. Ce souhait d'externaliser la recherche au profit de la fonction d'éducateur « augmentée » par son statut d'homme, s'est d'emblée heurté à son refus face aux assignations de genre, à ses questionnements critiques vis-à-vis des pratiques de « contention » (Gansel, Lézé, 2015) et, plus largement, au travail de déconstruction de l'autorité dite « naturelle ». Face à ce déni, le décalage de son point de vue le plaçait « hors-réalité » et l'éloignait un peu plus de ses collègues-

⁹ Ces conséquences sont majeures dans le cadre d'une épreuve certificative durant laquelle le jury est présenté comme « souverain ».

enquêtée·es, avec lequel·les il ne faisait plus corps. Au bout de quelques mois, cantonné à une réflexivité solitaire, il ne se sentait plus « éduc ».

À l'issue d'une réunion institutionnelle, ma discussion avec Bruno, animateur au sein de l'unité éducative, prend une tournure inattendue. Son indignation par rapport à certaines pratiques qu'ils jugent limite, et son sentiment de décalage vis-à-vis de l'équipe éducative - il dit ne pas être « de leur tribu » - ouvre un espace cathartique dans lequel je me sens en confiance pour déverser. Après cette discussion, je prends la route et lance un entretien d'auto-confrontation.

« Là je suis stimulé j'suis ébouriffé, et à la fois choqué, parce que je veux pas tomber dans le cliché de « c'est nous contre eux » mais y'a quand même quelque chose de cet ordre-là... Je me suis dit à un moment donné, j'vais me mettre à dos tout le travail social quoi. (...) Je suis choqué, je pense que je vais avoir du mal à réagir [me reprends] pas à réagir mais à prendre la mesure de ça. Je sais pas, je sais pas trop... [Ton décidé] J'vais faire un travail subversif, j'pense que j'ai pas d'autres choix, je me vois très mal après intervenir en tant qu'éduc' j'pense que je dois faire le deuil de ça, je suis pas un éduc, je suis pas un éduc ! »

Carnet de terrain et extrait d'entretien d'auto-confrontation, trajet retour en voiture, Aurélien Cadet, 2017.

En l'absence de réponse favorable aux différentes injonctions, le statut de l'éducateur-chercheur, alors dans les premiers mois de sa recherche, n'est pas loin d'être délégitimé. En dehors du cadre et finalement peu utile d'un point de vue pratique, cette progressive illégitimation a constitué une épreuve publique qui a exposé l'éducateur-chercheur. Ces instances clandestines de réflexivité, comme celle qui est décrite plus haut, ont symbolisé une première étape cruciale – qu'il nomme être une « désidentification » professionnelle (Muñoz, 1999) – dans la conduite d'une recherche embarquée et dans la construction d'un positionnement d'entre-deux. Ni en dehors ni en dedans, c'est sur un fil ténu que l'éducateur-chercheur a progressivement fait ses preuves, inscrivant sa présence dans la durée. Grâce aux soutiens réflexifs des jeunes accompagnée·es des professionnel·les, cette double absence (Sayad, 1999) - plus vraiment éduc et chercheur chez lui - fut convertie en une double présence (Balbo, 1978) – « éducateur-chercheur » - bénéficiant d'un statut de doctorant lui garantissant un accès à des instances de reprise théorique et méthodologique.

3.1. Genre et travail social : « séjourner dans l'entre-deux »

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, ces réflexivités ont fait face à des épreuves cantonnées au domaine privé, et se sont déportées vers les études de genre dans le champ universitaire. Éclatées, ces réflexivités sont cantonnées à l'échelle individuelle, progressivement désinscrites de l'univers professionnel à mesure que la présence qui les porte s'épuise, menacées d'exclusion lors de la formation et contraintes à un départ de la profession, sans retour. Pour illustrer l'enjeu de créer des instances qui matérialisent un entre-deux¹⁰ théorie-pratique, recherche-travail social, nous retracerons la chronologie de notre collectif. Depuis les couloirs de sa création jusqu'à cette contribution, nous décrirons les étapes qui ont permis la sauvegarde de ces réflexivités

¹⁰ « La notion de mobilité sociale, enfin, est source de confusion parce qu'elle incite à considérer avant tout le résultat d'une trajectoire, en se plaçant par rapport à ses points de départ et d'arrivée, sans s'arrêter sur les médiations, les transits, les ponts et les barrières, voire les retours en arrière. Au mieux, elle conduit à cerner des étapes sans discerner ce qui a pu permettre de les franchir, ni séjourner dans l'entre-deux ». Jaquet C., Bras G. (2018). (Dir.). La fabrique des transclasses. Presses universitaires de France, p. 16.

solitaires autour des questions de genre avant de les solidariser dans l'optique d'une professionnalisation. Les actions que nous allons décrire caractérisent une démarche de « montée en réflexivité » dans le but de consolider un positionnement professionnel situé (Puig de la Bellacasa, 2013 ; Bracke et al., 2013 ; Clair, 2016 ; Haraway, 1984).

3.2. De la nécessité de se rallier

Face aux jugements d'illégitimité, et en l'absence de relais théoriques apportés en formation sur le genre, les professionnel·les en situation d'extériorité mettent en place des « tactiques », de façon à « saisir au vol » (De Certeau, 1990, p. 46) des ressources potentielles.

En arrivant en formation d'éducatrice spécialisée, il me paraît évident que nous aurons à minima une sensibilisation aux questions de genre. Mais ça n'est pas le cas. Plus les mois passent, plus cela me questionne. Je décide donc d'approfondir ces réflexions par moi-même, notamment par des lectures. Cela étant, en fin d'année 2018, lors d'une intervention qui n'avait aucun lien direct avec le genre, des camarades de promotion et moi-même sommes interpellé·e·s par l'usage du point médian sur le powerpoint de l'intervenant [co-auteur de cette contribution]. Bien consciente que l'écriture inclusive ne garantit pas une posture pro-féministe, cela représente tout même, à cet instant, un possible ralliement. Par ailleurs, l'intervenant complète ses propos par des éléments d'analyse avec des lunettes « genre », approche peu commune en formation. Je décide d'aller le voir à la fin de la journée, nous discutons et échangeons nos coordonnées. Je me rends compte que le concept de genre dépasse les questions d'égalité entre femmes et hommes et qu'il pourrait être exploité en tant que prisme d'analyse sociologique.

Carnet de terrain, Institut de formation, Laure-Anna Galeandro Diamant, 2^{ème} semestre de la 1^{ère} année de formation.

Cette première rencontre nous semble mettre en lumière l'énigme sociologique qui est au cœur de notre démarche d'entre-deux, puisqu'*a priori* aucune condition ne la prévoyait : le statut d'intervenant·e, couplé à celui de « sociologue », aménage une distance de déférence avec les « étudiant·es » qui réduit les possibilités de synchronisation ; le cadre temporel de l'intervention ne prévoit pas un engagement dans la durée.

À l'issue de cette intervention, les agendas se synchronisent et les discussions de couloir poursuivies par mails soulignent l'enjeu de se former au genre dans une perspective professionnelle. Porté par l'engagement de l'éducatrice spécialisée en formation qui relaie les besoins des collègues d'autres promotions, un premier groupe est constitué, appelé « Le cercle des éduc·s disparu·es »¹¹. Organisés lors de la pause déjeuner, ces temps, auxquels l'éduc-chercheur (co-auteur de cette contribution) était convié, consistent dans un premier temps à « socialiser le trouble » ressenti sur les terrains mais aussi dans la vie personnelle, et à restaurer les énergies émoussées par des épreuves émotionnelles.

D'abord à l'état de catharsis, cette instance s'est progressivement convertie en une reprise sociologique et collective de l'action, particulièrement focalisée sur les questions de genre, avec une dimension « recherche ». En effet, plusieurs de ces temps ont été enregistrés, constituant des *focus*

¹¹ En référence au film *Le cercle des poètes disparus* (1989), dont certains extraits avaient été commentés durant cette intervention, nous trouvions inspirante l'image de réunions clandestines d'étudiant·es dans le but de construire une réflexivité collective.

groups durant lesquels le genre au cœur des pratiques étaient pris au sérieux et dont les matériaux seraient potentiellement mobilisables ultérieurement. Ainsi, cette instance autorisait les allers-retours entre une étude sur et au cœur des pratiques professionnelles.

3.3. Un positionnement d'entre-deux en formation : faire circuler les savoirs et les réflexivités

Dans le cadre des enseignements en institut, les amphithéâtres, les salles de cours, voire les classes virtuelles, sont des scènes particulièrement intéressantes pour étudier le rapport aux savoirs en formation. Le croisement d'analyses expérientielles et théoriques, réalisé dans le cadre de *focus groups* (Hyde *et al.*, 2005), nous a permis de constater que les tensions qui traversent la pratique de « l'intervenant·e » se situent entre deux pôles, « faire avec » et « faire sur ». De façon très schématique, il y aurait :

- D'un côté une « formation sur autrui », où le savoir est porté par un statut de « sachant·e », « cherchant à transformer leur public-cible en des “individus socialisés” et des “sujets” » (Laforgue, 2009). Dans ce cas de figure, la réflexivité des « étudiant·es » n'est pas habilitée à reformuler le savoir détenu par un corps-faisant-autorité délimité dans l'espace et le temps ;
- De l'autre, une « formation avec autrui », où les savoirs sont horizontalisés et les réflexivités sont « autorisées » : leur circulation est facilitée par un travail de synchronisation, incarnée par une présence vigilante aux réactions des personnes présentes, mobilisant un tact et une disponibilité (nous retrouvons ici les compétences temporelles), qui se rapproche d'une forme idéal-typique d'un *care* symétrique (Gardella, 2017). Les professionnel·les en formation sont alors en mesure de participer à leur propre professionnalisation, sujet·tes de la connaissance.

Ayant conscience des tensions entre théorie et pratique dans le travail social, je tente de m'inscrire dans un « entre-deux », à la fois éduc et chercheur, pour tendre vers une émancipation intellectuelle par le biais d'une appropriation d'outils conceptuels issus de la sociologie. Prendre soin de mon explication et m'assurer de sa réception, admettre des fautes et un non-savoir, m'appuyer sur une proximité socio-culturelle... Tout en anticipant des rapports asymétriques, symbolisés par la disposition spatiale. Ce positionnement pédagogique est le fruit d'un travail réflexif, sensible aux rapports au temps et au savoir, qui me permet de « faire cours avec ». Je conçois des formes d'engagement et de réciprocité auprès des personnes en formation, comme auprès des jeunes que j'accompagne, dans un cadre éthique qui complexifie la question de « la bonne distance ». Intervenir en amphi ou en foyer doit selon moi s'accompagner d'une conception de la présence, terme que je préfère à posture, qu'elle soit pédagogique ou éducative, qui identifie les risques d'abus de pouvoir (lié au statut ou lié au genre notamment).

Extrait de la communication « Du genre sensible [s] : pour une montée en réflexivité dans le travail social », Colloque « Genre et travail social » (2021), Aurélien Cadet.

Cette activité se nourrit d'un positionnement pédagogique et d'une praxis féministe (Rollin, Bayer, 2018), s'inscrivant plus largement dans un processus d'auto-analyse prenant en compte l'imbrication de l'ensemble des rapports sociaux. Ainsi, ce travail de déconstruction nécessite une

inscription dans un temps qui ne se limite pas une à intervention ou un atelier, comme l'étude menée par l'une d'entre nous l'illustre, et ce dès la formation et prolongé sur les terrains.

3.4. En formation et sur le terrain : introduire une sociologie itinérante

Progressivement, la portée de ce travail d'analyse des pratiques en petit comité fait apparaître l'intérêt de formaliser ces temps et de les ouvrir à l'extérieur. Au moment où notre collectif envisageait un séminaire « itinérant », survient la pandémie de Covid-19 et les perturbations qui s'en suivront. Le cadre méthodologique de ce séminaire était proche de la « recherche de plein air », opposée à la recherche confinée de laboratoire (Callon *et al.*, 2001). Celle-ci se caractérise notamment par l'ouverture et l'accessibilité de cette « cuisine » aux éducateurs-chercheurs ou qui souhaitent se socialiser à cette démarche et aux différents champs d'études. Ainsi, prenant modèle sur ce qui se fait en milieu universitaire, ce séminaire prévoyait des déclinaisons « recherche », « méthodes », « lectures » et envisageait d'avoir lieu en institut de formation.

Ce chamboulement dans la programmation du séminaire a été l'occasion de le convertir en une mobilisation via internet et les réseaux sociaux : le Hublot Social est créé en avril 2020¹². Nous avons publié des productions, issues d'entretiens ou réalisés par des professionnel·les du social et des personnes concernées, dans l'optique de les visibiliser¹³ : le témoignage de Léa, éducateur de rue qui a renforcé l'effectif d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) pendant le premier confinement et dont le positionnement, habituellement orienté par le principe de libre-adhésion, donne à voir des tensions autour de la relation éducative ; ainsi que des personnes concernées, comme la contribution d'Ophélie, jeune placée de 15 ans, qui décrit ce qui constitue la base de la relation éducative selon elle. Constituant une base de données opérationnelle, ces articles mettent en avant le point de vue des personnes sans que ce dernier soit contrebalancé théoriquement, seul un réagencement méthodologique est proposé de façon à introduire la discipline sociologique auprès du lectorat.

Issues de plusieurs centres de formation, nous avons constaté que nous disposons d'apports théoriques en sciences sociales diversifiés mais inégalement dispensés. Surtout, seules les approches psychologique et psychanalytique semblent faire l'objet d'une application concrète sur le terrain, relayées par des opératrices théoriques et méthodologiques. Ces traits d'union théorie-pratique se conjuguent au singulier, ce qui ne permet pas l'introduction de nouveaux angles d'analyses au sein de notre métier. Défendant le principe de complémentarité entre les disciplines, nous insistons sur la déclinaison de la sociologie en une « clinique sociologique » (Ravon, 2012, p. 98), embarquée au cœur des pratiques professionnelles.

Ce déséquilibre dans les apports théoriques construit un référentiel d'analyse qui, dès la formation, entretient une tendance à la psychologisation des comportements observés et des problématiques rencontrées, de la même façon qu'elle ne déconstruit pas les interprétations culturalistes ou classistes. Aussi estimons-nous nécessaire l'inscription de l'approche intersectionnelle en formation, de façon à penser l'imbrication de l'ensemble des rapports sociaux, et *a minima* enclencher une conception dynamique de l'identité professionnelle, qui ne se réduit pas au cadre délimité par nos missions et/ou fonctions. Ainsi, le Hublot Social se veut être un espace de construction de la professionnalité inscrivant au cœur de sa démarche une articulation entre les

¹² Outre l'aspect pratique relatif à la visibilité de notre collectif, nous avons sélectionné l'image du hublot parce qu'il symbolise un point d'observation « embarqué ». Nous tenons à signaler l'implication d'Antoine Leroyer dans la création du Hublot Social, alors éducateur spécialisé en troisième année de formation.

¹³ <https://lehublotsocial.wixsite.com/hublot/blog>

savoirs expérimentiels issus du terrain et les savoirs universitaires issus des études sur le genre dans une optique résolument féministe.

Conclusion

Cette contribution est le fruit d'un travail collectif d'éducs-chercheur·es qui se socialisent et se confrontent – pour la première fois pour certaines d'entre nous – aux normes académiques. Le champ d'études que nous contribuons à défricher depuis un angle novateur, nous l'incarbons par ailleurs. Pris·es par ces terrains professionnels sous tension, nous produisons des analyses *in situ*, partageons nos doutes, faisons preuve d'un non-savoir, formulons des pistes de réflexion, subissons des revers... Ainsi, il serait présomptueux de donner une image figée et auto-suffisante d'un collectif quand nous comprenons qu'il se construit de façon dynamique et en interdépendance avec les présences qui l'entourent. Nous nous sommes plié·es aux exigences d'un tel exercice tout en étant traversé·es par les analyses que nous formulons. Nous les ressentons. Les tensions analysées plus haut se cristallisent ici, au cœur même de notre démarche d'écriture, nous amenant notamment à questionner les conditions de réalisation de cet entre-deux. Comment ce travail collectif, que nous estimons crucial mais qui demeure néanmoins gratuit, réintroduit des enjeux de genre et de temps qui se concrétisent au sein de nos conditions matérielles respectives, quand l'une d'entre nous est mère avec enfant, d'autres au chômage... Le tout dans un contexte sanitaire qui amplifie ces inégalités.

À travers un format stable et cohérent, notre contribution met en mots des pratiques « ballotées » sans pouvoir détailler leur degré de pénibilité. Nos analyses ne rendent pas suffisamment compte des coûts de ce qui s'apparente à un combat, dès lors que ce dernier bénéficie de peu, voire d'aucune légitimité. Ainsi, nous souhaiterions adresser un message de reconnaissance à toutes ces présences réflexives (dont à l'une d'entre nous) mises en attente voire confrontées à des sentences d'illégitimité, alors qu'elles permettent de décliner une intervention féministe, définie « comme une pratique située qui vise à lier action sociale et militante, formation et recherche, de même qu'elle ambitionne l'extension des capacités d'analyse, de réflexion et d'action pour l'ensemble des personnes engagées dans cette démarche » (Bayer *et al.*, 2018).

Si cette expérience d'écriture constitue en soi un apprentissage, elle repose plus largement sur un processus de solidarisation qui tente de réunir théorie et pratique, chercheur·euses et professionnel·les. Selon nous, l'épistémologie du point de vue situé représente un défi majeur pour la formation et la recherche en travail social : cette perspective permet de remettre en question la hiérarchisation des savoirs mais aussi une neutralité fantasmée qui, quand elle n'est pas interrogée, se conjugue toujours au masculin neutre. Le renouvellement des bases de la critique sociale qui fonde la culture professionnelle des métiers du social, en y intégrant une perspective genrée, permettrait de construire un nouveau paradigme.

Déployé à une échelle « micro », notre collectif propose de mettre en forme un positionnement féministe professionnel auquel les travailleur·euses du social pourraient être formé·es. En l'espace d'une année et à partir de circuits existants, notre réseau s'est considérablement activé en vue d'aborder les questions de genre en formation du travail social : en collaboration avec des formateur·rices et auprès de différentes formations et promotions, nos interventions vont de l'introduction aux questions de genre, à la sensibilisation aux violences sexistes et sexuelles ainsi qu'à la visibilisation des pratiques féministes existantes. À travers ce processus de politisation, nous cherchons à sauvegarder ce patrimoine/matrimoine réflexif, porteur d'un potentiel de subversion, et à partager notre démarche avec le plus grand nombre.

3.1 Bibliographie

Association des chercheurs des organismes de la formation et de l'intervention sociales (ACOFIS), Boucher, M., Belqasmi, M., Pierret, R., Moussu, G., Chauvière, M. et S. Rullac (2010). Travail social : quelle recherche ? *Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2653, 27-31.

Abu-Lughod L. (2010). Écrire contre la culture. Réflexions à partir d'une anthropologie de l'entre-deux. Dans D. Cefaï (Dir.), *L'engagement ethnographique*, (p. 421-423). Éditions de l'EHESS.

Arbogast, M. (2017), La rédaction non sexiste et inclusive dans la recherche : enjeux et modalités pratiques (Documents de travail, 231). INED.

Bacou, M. (2006). La mixité dans l'animation. Dans J.-C. Gillet et Y. Raibaud (Dir.), *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, (p. 73-86). L'Harmattan.

Balbo, L., (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, n° 32, 3-6.

Barthe, Y. *et al.* (2013). Sociologie pragmatique/mode d'emploi. *Politix*, 103, 175-204.

Battistini, M. (2014), « La mixité en maison de quartier : entre désir de parité et division sexuelle du travail. Dans M. Anderfuhren, S. Rodari (Dir.), *Sans garantie de mixité. Les sinueux chemins de l'égalité entre les sexes dans le travail social et la santé*, (p. 117-136). IES.

Bayer, V., Rollin Z. (2015). Genre et travail social. Des savoirs et des pratiques éminemment politiques. *Cultures et Sociétés* n° 36, 39-46.

Bayer, V., Rollin Z., Martin, H., Modak, M. (2018). L'intervention féministe : un continuum entre pratiques et connaissances. *Nouvelles Questions Féministes*, 37 (2), 6-12.

Bayer, V. (2020), Le genre de l'encadrement dans le travail social : l'émergence du *caring management*. Parcours et modèles [thèse de doctorat inédite en sociologie].

Bellacasa, M. P. (2013). Politiques féministes et construction des savoirs : Penser nous devons ! L'Harmattan.

Bessin, M. (2005a), Le travail social est-il féminin ? Dans J. Ion J. (Dir.), *Le travail social en débat [s]*, (p. 152-169). La Découverte.

Bessin, M. (2005b). Envisager la mixité dans le travail social. *Chantiers politiques*, 79-89.

Bessin, M. (2008). Les hommes dans le travail social : le déni du genre. Dans Y. Guichard-Claudic, A. Kergoat et A. Vilbrod (Dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, (p. 357-370). Presses Universitaires de Rennes.

Bonny, Y. (2014). La recherche-action et la question de l'institution. *Forum*, n° 142, 15-24.

Bouquet, B. (2007). Cachez-moi ce genre que je ne saurais voir. *Empan*, n° 65, 1, 18-26.

Bourdieu, P. (1993). La misère du monde. Seuil.

- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France, 2000-2001. Raisons d'agir.
- Bousquet, C. (2018). Genre et travail social, un enjeu pour l'action collective [thèse de doctorat inédite]. CNAM. Non publiée. <https://tel.archivesouvertes.fr/tel-02002289/document>
- Bracke, S., Bellacasa, M. P., Clair, I. (2013). Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines. *Cahiers du Genre*, n° 54, Vol. 1, 45-66.
- Callon, M., Lascoumes, P., Barthe, Y. (2001), Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique. Seuil.
- Cheronnet, H. (2009). La féminisation du métier d'éducateur spécialisé. *Diversité*, n° 158, 48-53.
- Clair, I. (2015). Sociologie du genre. Armand Colin.
- Clair, I. (2016). Faire du terrain en féministe. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 66-83.
- Crenshaw, K. W. (2005). Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violence contre les femmes de couleur. Dans D. Fougeyrollas-Schwebel, E. Lépinard, E. Varicas (Dir.), *Féminisme(s) : Penser la pluralité*, (p. 51-82). *Cahiers du genre*, n° 39.
- Crespo, G. (2015). Les États généraux du travail social. Une mobilisation sans précédent. *Vie sociale*, 9 (1), 143-154.
- Delphy, C., (1998). L'ennemi principal, I. Syllepse.
- Direction Générale de la Cohésion Sociale, Mission Analyse Stratégique Synthèses et Prospectives, (2014). Genre et renouveau du travail social. Paris.
- DRESS (2019). Enquête annuelle sur les écoles de formation aux professions sociales. Ministère des Solidarités et de la Santé, Paris.
- Dubéchet, P. (2003). Mobilité professionnelle des salariés du secteur social et médico-social. *CREDOC*, n° 183, p. 72.
- Duret, P. (2011). Faire équipe. Armand Colin.
- Fassin É. (2015). Les langages de l'intersectionnalité. *Raisons politiques*, n° 58.
- Gallibour, E. (2006). Point de vue sur l'égalité des sexes dans le champ de l'animation bénévole et professionnelle. Dans J.-C. Gillet et Y. Raibaud (Dir.), *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, (p. 159-170). L'Harmattan.
- Gansel, Y., Lézé S. (2015). Physical constraint as psychological holding: Mental health treatment for difficult and violent adolescents in France. *Social science & medicine* n°143, 329-335.
- Gardella, É. (2017) Sociologie de la réflexivité dans la relation d'assistance. Le cas de l'urgence sociale. *Sociologie du travail* [En ligne], Vol. 59, n° 3 | Juillet-Septembre 2017, mis en ligne le 02 août 2017. URL : <http://sdt.revues.org/853> ; DOI : 10.4000/sdt.853.
- Haraway, D. (1984). *À cyborg manifesto*. The Macat library.

- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Kocadost, F. C. (2017). Le positionnement intersectionnel comme pratique de recherche : faire avec les dynamiques de pouvoir entre femmes. *Les cahiers du CEDREF*, 21, 17-50.
- Hyde, A., Howlett, E., Brady, D., Drennan, J., (2005). The focus group metho : Insights form focus group interviews on sexual health with adolescents. *Social Science & Medicine*, Vol. 61, 2588-2599.
- Jaquet, C., Bras, G. (Dir.) (2018). *La fabrique des transclasses*. Presses universitaires de France.
- Keller, V. (2015). Dé-genrer le travail social ? *Cultures et Sociétés*, n° 36, 47-53.
- Kocadost, F. C., (2017). Le positionnement intersectionnel comme pratique de recherche : faire avec les dynamiques de pouvoir entre femmes. *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], 21 | 2017 URL : <http://journals.openedition.org/cedref/1053> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cedref.1053>
- Laforgue, D., (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 4, [En ligne].
- Maillot, J., (2020), Les inégalités filles-garçons dans l'offre de loisirs des jeunes au travers l'étude des pratiques professionnelles des acteurs.trices jeunesse. Étude réalisée auprès de cinq structures jeunesse du quartier de Maurepas à Rennes, Université d'Angers, 2020, 135 p.
- Mathieu, N-C. (1991). *L'anatomie politique*. Côté Femmes.
- Mazouz, S., Lépinard É. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Anamosa.
- Molinier, P., Laugier, S., Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? : souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot.
- Muñoz, J.E., (1999). *Disidentification. Queers of Color and the Performance of Politics*. Minnesota University Press.
- Puau D., (2012), L'«empathie méthodologique» en travail social, De Boeck Supérieur, *Pensée plurielle*, n°30-31, pp. 97 à 110.
- Proulx S., (1994), Une lecture de l'œuvre de Michel de Certeau : L'invention du quotidien, paradigme de l'activité des usagers. *Communication. Information Médias Théories*, Vo. 15, n° 2., 170-197.
- Ravon, B., (2012). Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2, n° 14, 97-111.
- Ravon B., Vidal-Naquet, P. (2014). Épreuve de professionnalité. Dans P. Zawieja Philippe et F. Guarnieri (Dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux*, (p. 268-272). Seuil.
- Raz, M. (2016). Bicatégorisation. Dans J. Rennes (Dir.), *Encyclopédie critique du genre*, (p. 87-95). La Découverte.
- Rullac, S. (2011). De la scientificité du travail social. Quelles recherches pour quels savoirs ? *Pensée plurielle*, 1, 111-128.

Rollin, Z., Bayer, V. (2018). Former les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux : une intervention féministe. *Nouvelles Questions Féministes*, 37, 76-89.

Sayad, A. (1999). La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. Seuil.

Tronto, J. (1993, 2009). Un monde vulnérable. Pour une éthique du *care*. La Découverte.

Vuattoux, A. (2016). Genre et rapports de pouvoir dans l'institution judiciaire : Enquête sur le traitement institutionnel des déviations adolescentes par la justice pénale et civile dans la France contemporaine. [Thèse de doctorat inédite]. Université de. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01397402>