



**HAL**  
open science

# Pratiques, représentations sociales, évaluation : logiques individuelles et collectives autour de la relation d'aide

Michel Boutanquoi

► **To cite this version:**

Michel Boutanquoi. Pratiques, représentations sociales, évaluation : logiques individuelles et collectives autour de la relation d'aide. Sciences de l'Homme et Société. Université de Franche-Comté, 2009. tel-00444567

**HAL Id: tel-00444567**

**<https://theses.hal.science/tel-00444567v1>**

Submitted on 6 Jan 2010

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

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

Université de Franche-Comté  
UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société

***Pratiques, représentations sociales, évaluation :  
logiques individuelles et collectives autour de la relation d'aide***

l'Habilitation à diriger des recherches présenté

par

Michel Boutanquoi

Volume 2 : note de synthèse  
2009

*Ne t'attardes pas à l'ornière des résultats*

René Char  
Feuillets d'Hypnos (1943-44)

#### Remerciements:

Mon cheminement, quels que soient les terrains où il m'a entraîné, n'a jamais manqué de rencontres. Sans celles-ci l'aventure ne pourrait s'écrire. Je suis redevable à tant de personnes que je ne sais comment en ordonner la liste ni comment démêler la part de l'intime de la part publique. Je suis fort embarrassé à la perspective de céder à l'exercice tant l'idée même de classer sinon de hiérarchiser les noms m'apparaît contraire au sens même de ces rencontres.

A tous ceux, toutes celles que j'ai croisé en chemin, je voudrais tout simplement dire :  
Merci.

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Introduction.....  | 7  |
| Chapitre 1 : relation d'aide et travail social, les contours d'un champ de recherche ..... | 13 |
| 1-1 L'institution travail social.....  | 15 |
| 1-1-1 Le travail social comme contrôle social.....   | 15 |
| 1-1-2 Travail social, acteurs et travail du social.....                                    | 19 |
| 1-1-3 Un rapport à la déviance.....  | 20 |
| 1-1-4 Un travail institutionnel.....   | 22 |
| 1-1-5 Nommer .....   | 23 |
| 1-1-6 Agir .....   | 25 |
| 1-2 Relation d'aide et connaissance d'autrui .....   | 26 |
| 1-2-1 Connaître autrui : approche socio-cognitive.....                                     | 26 |
| 1-2-2 Connaître autrui : des effets de représentation .....                                | 29 |
| 1-2-3 Une théorie .....  | 30 |
| 1-2-4 Un positionnement.....   | 32 |
| Chapitre 2 : Relation d'aide et représentations sociales.....                              | 35 |
| 2-1 Des représentations multiples.....   | 35 |
| 2-2 questions de méthodologie.....   | 37 |
| 2-2-1 une approche de type qualitatif.....   | 37 |
| 2-2-2 Associations de mots et récits.....  | 38 |
| 2-3 Les contenus des représentations.....  | 39 |
| 2-3-1 La représentation du métier.....   | 40 |
| 2-3-2 La représentation de la déviance.....  | 41 |
| 2-3-3 La représentation de la population .....   | 42 |
| 2-4 Articulation et liens : un système de représentations.....                             | 43 |
| 2-4-1 Ce que montrent les récits à propos d'adolescents.....                               | 43 |
| 2-4-2 Ce que montrent les dictionnaires.....   | 45 |
| 2-4-3 Ce que montre l'analyse de situations par les travailleurs sociaux.....              | 47 |
| 2-5 Représentations, imaginaire et pratiques .....   | 51 |
| Chapitre 3 : Liens entre pratiques et représentations .....                                | 55 |
| 3-1 Éléments de discussion.....  | 55 |
| 3-2 Des sources de variation .....   | 56 |
| 3-3 Des pratiques et des contextes.....  | 62 |
| 3-4 Un lien complexe.....  | 65 |
| 3-5 Nouvelles pistes.....  | 67 |
| Chapitre 4 : L'évaluation des pratiques professionnelles.....                              | 69 |
| 4-1 l'évaluation des pratiques comme objet de recherche ?.....                             | 69 |
| 4-1-1 Rencontre avec une question .....  | 69 |
| 4-1-2 Analyser, comprendre les pratiques professionnelles.....                             | 71 |
| 4-2 ce que l'on cherche à connaître.....   | 72 |

|   |     |
|---|-----|
| 4-2-1 La connaissance des populations .....                                 | 73  |
| 4-2-2 Les contextes.....  | 74  |
| 4-2-3 Les processus.....  | 75  |
| 4-2-4 Les effets.....   | 76  |
| 4-3 Une méthodologie : la recherche-action.....                             | 79  |
| 4-3-1 Une démarche.....   | 79  |
| 4-3-2 Des dispositifs et des contretemps.....                               | 81  |
| 4-3-2-1 autour du soin .....  | 81  |
| 4-3-2-2 Dans un service de l'ASE.....                                       | 83  |
| 4-3-2-3 Une équipe de recherche.....  | 84  |
| 4-4 Connaissances et compréhension des pratiques d'aide.....                | 85  |
| 4-4-1 Contextes.....  | 85  |
| 4-4-1-1 le travail social aujourd'hui.....                                  | 85  |
| 4-4-1-2 Les aspects organisationnels.....                                   | 87  |
| 4-4-1-3 Les référents théoriques.....                                       | 88  |
| 4-4-2 Les processus.....  | 90  |
| 4-4-2-1 travail en groupe, travail de groupe, travail autour du groupe..... | 90  |
| 4-4-2-2 Le groupe et l'équipe.....  | 92  |
| 4-4-3 les effets.....   | 95  |
| 4-4-3-1 Le vécu .....   | 95  |
| 4-4-3-2 Au-delà du vécu.....  | 97  |
| 4-4-3-3 Les effets de l'évaluation.....                                     | 98  |
| Conclusion.....   | 101 |
| Bibliographie.....  | 105 |



# Introduction

## *A la recherche de la cohérence*

La rédaction d'une note de synthèse en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches ne peut avoir d'autres ambitions que de donner une vision d'ensemble des travaux réalisés depuis l'obtention du doctorat. Pour simple que soit l'énoncé du projet, l'exercice n'en demeure pas moins redoutable car il implique des choix essentiels quant à la manière d'agencer ceux-ci, de les présenter, de mettre l'accent sur tel ou tel aspect. Derrière ces partis se profile une proposition de lecture, d'intelligibilité à un moment donné d'un itinéraire d'enseignant-chercheur.

En même temps, cette note ne saurait se réduire à un discours adressé à des pairs dans une optique bien précise tant elle offre une occasion de s'arrêter un temps pour mettre un peu d'ordre, pour dégager si possible de nouvelles perspectives. Au-delà d'instant de perplexité et de doute, au-delà parfois de la confrontation non plus à la page blanche mais à l'écran désespérément vide de ses propres mots comme si cette absence pouvait refléter la possible vacuité du propos, il s'agit de porter un certain regard sur son propre travail avec des interrogations lancinantes au commencement : comment dans le présent de l'écriture reconstruire provisoirement un passé ? Comment dans l'ici et le maintenant de la narration élaborer une cohérence forcément transitoire ?

Trois chemins étaient concevables, l'un chronologique, l'autre disciplinaire, le dernier axiologique.

Le chemin de la temporalité a ceci de rassurant : il peut être balisé par des étapes et par des enchaînements. Les étapes coïncident avec des lieux : le département carrières sociales à l'IUT de Belfort-Montbéliard puis le département de psychologie à Besançon ; le centre de recherche éducation et formation (Cref) de Paris X (aujourd'hui Paris Ouest) puis le laboratoire de psychologie à l'Université de Franche-Comté. Les enchaînements correspondent à une succession de travaux qui s'incarnent d'une certaine manière dans les dates de publication. L'avantage de la linéarité succombe



assez rapidement devant l'ennui que suscite la lecture d'un catalogue sans épaisseur.

Le chemin disciplinaire ne manquait pas d'intérêts au sens où les choix, les rencontres, les compagnonnages n'ont pas été sans influence sur les manières d'aborder des questions de recherche. Cela débute à l'École des hautes études en sciences sociales avec une orientation psychologie sociale marquée par l'approche qu'on peut qualifier d'anthropologique de Denise Jodelet ; cela se poursuit à Paris X en sciences de l'éducation avec Paul Durning et les autres membres du Cref qui est l'occasion d'une ouverture sur des dimensions psychosociologiques ; cela a continué au sein du laboratoire de psychologie avec Jean-Pierre Minary dans le cadre d'un travail collectif où les dimensions cliniques se sont trouvées renforcées et renouvelées avec, en particulier, les apports de la clinique du travail. On n'oubliera pas dans ce rapide inventaire un penchant affirmé pour des travaux sociologiques et ce que doit la formation d'un regard aux discussions et confrontations dans les colloques et les congrès. Si cette piste pouvait permettre de situer des évolutions et d'affirmer dans le même temps des orientations, elle n'ouvrirait néanmoins que sur la description d'un arrière-plan, important à n'en point douter, mais insuffisant pour rendre compte des différentes recherches.

Le chemin axiologique s'est donc imposé en toute logique. Il s'est donc agi de dessiner dans les différents travaux publiés des lignes de force pour tenter de mettre au jour un certain nombre d'acquis. Il s'est agi de formuler une cohérence dont nous savons d'ores et déjà qu'elle ne résistera au travail du temps, qu'inévitablement elle ne peut se lire que comme un état arrêté à un moment donné, qu'elle est tributaire d'un contexte et d'un enjeu qui impriment leurs marques et leurs nécessités. Et si l'aventure a éveillé par période des sentiments de scepticisme, la sensation de se trouver dans un obstacle infranchissable, elle n'a pas manqué d'un certain plaisir quand le mot juste vient s'intercaler au milieu d'une phrase jusque là bancale, quand un chapitre se clôt non sur une fin mais sur un possible.

La note de synthèse est donc organisée à partir d'un premier chapitre qui a pour objectif de préciser le champ de recherche et les assises théoriques de base des différents travaux.

Le second chapitre porte sur un des points d'ancrage du travail de recherche, un premier axe, l'étude des représentations sociales.

Le troisième chapitre est consacré au deuxième axe qui ordonne nos travaux, les liens entre pratiques et représentations.

Enfin le dernier chapitre s'intéresse à la question de l'évaluation des pratiques.

Ces différents points ne trouvent de sens et de pertinence que parce qu'ils se tournent vers un même objet : la relation d'aide. Elle ne nous intéresse pas simplement parce que nous avons investi pendant près de vingt ans le métier d'éducateur spécialisé ; pas plus pour tenter de résoudre telle énigme personnelle ou ontologique. Elle nous intéresse comme pratique sociale moins pour les choix de métiers qu'elle génère que pour aborder la question du sens, des sens possibles qu'elle peut prendre sur la scène sociale ; pour ce qu'elle exprime d'une réalité sociale telle que nous pouvons la saisir et la représenter. Certes la réflexion de Camus<sup>1</sup> : « *j'ai besoin des autres qui ont besoin de moi* » a marqué les premières réflexions sur la question de l'enjeu de la rencontre entre un travailleur social et un autrui mais notre souci a été de chercher à aller au-delà des aspects interindividuels, plus exactement de s'appuyer sur ceux-ci pour tenter d'atteindre des significations plus globales. Au fil du temps des recherches, le regard s'est déplacé. Centré sur la question de la construction de la relation, il s'est élargi à la question des savoirs, à celle du passage entre savoirs et pratiques pour aujourd'hui porter l'attention sur la question des collectifs de travail et sur celle des effets des pratiques autrement dit de l'évaluation de celles-ci. Finalement, notre choix de présentation par axes, les différents chapitres annoncés expriment quelque chose de cette évolution inscrite dans le temps sans pour autant se résumer à une chronologie.

Notre évolution peut également s'écrire autrement. Si nous avons abordé le sens de la relation d'aide comme inclus dans un sens plus large, celui d'une institution dénommée le travail social, au fur et à mesure il nous est apparu indispensable de prendre en compte dans l'analyse les espaces intermédiaires sinon de médiation entre le sens inscrit dans l'interindividuel et le sens institutionnel : l'organisation, le groupe, le collectif. On verra là la marque des rencontres et des déplacements théoriques.

Au fond, même si nous avons écarté les chemins chronologique et disciplinaire, il n'en sont pas moins présents comme des traverses, des passages.

### *Une question de légitimité*

Il y a dix ans, lors de la préparation du doctorat, nous nous sommes trouvé confronté à une question de légitimité. Elle ne s'est pas dissipée aujourd'hui, mais elle a pris d'autres formes.

---

1 Dans *L'homme révolté*.

Il y a dix ans la question portait sur la possibilité pour un praticien d'effectuer un travail de recherche sur un objet de sa pratique. Les mises en garde sinon les suspensions ne manquaient pas<sup>2</sup>. Que pouvait produire un praticien sinon une illusion de connaissance faute de pouvoir atteindre une objectivité suffisante, faute de pouvoir se défaire de son implication et de son rapport subjectif à l'objet même de ses investigations.

« *Ce n'est pas le lieu où le discours prend sa source qui importe en dernière instance pour valider ou invalider un travail de recherche sauf à vouloir dénoncer à l'avance le propos. C'est la manière dont ce lieu est réintroduit dans le discours, c'est-à-dire la manière dont le discours à la fois le dévoile et s'en éloigne* » écrivions-nous (Boutanquoi 2001 p. 19). Dix ans d'activités universitaires n'ont pu que renforcer cette conviction et ce d'autant plus que la question du rapport à l'objet ne saurait être l'apanage de praticiens s'engageant dans une démarche de recherche. Le travail de direction de mémoires, la lecture de différents travaux n'ont cessé d'alimenter une réflexion sur l'objectivité dans les recherches en sciences humaines. Nul besoin d'être pris dans les logiques de la pratique pour parfois s'engluer dans un désir de démonstration au détriment d'une approche plus empirique cernée par le doute, au détriment d'une déconstruction des prénotions pour reprendre une expression de Bourdieu.

Derrière le procès sur l'impossible objectivité des praticiens sourdait fondamentalement une question de pouvoir : qui avait la légitimité pour énoncer le vrai sur l'objet ? Le chercheur dûment estampillé comme tel et seulement lui ? Existerait-il une vérité objective du chercheur professionnel opposable à une vérité de guingois et bégayante du chercheur praticien ? Nous rappelons dans le premier chapitre combien certaines vérités proclamées sur le travail social par ceux qui avaient autorité pour le faire et pour les imposer ont pu conduire à des impasses de la pensée. Elles ne furent ni fausses ni inutiles mais leurs prétentions à dire la totalité de l'objet, à récuser à l'avance toute autre approche les ont érigées en discours de pouvoir.

L'objectivité dans les recherches en sciences humaines, quel que soit l'endroit d'où l'on vient et d'où l'on énonce une perspective, impose une mise au jour des déterminants d'un projet, mais pas seulement. Elle ne peut être qu'une construction fragile et provisoire qui intègre comme élément constitutif la question même de la subjectivité du chercheur dans son rapport à l'objet, non pour l'ensevelir mais pour la faire résonner et même raisonner. Elle ne peut que référer à une certaine

---

2 Il est fait référence ici non pas à des positions au sein du Cref, marqué fortement par le passage pour nombre de ses membres par une pratique de terrain, mais à des discours qui situaient la recherche sur le travail social comme art de convaincre par exemple.

humilité : savons-nous ou croyons-nous savoir ?

Étant désormais inclus dans le cercle des « chercheurs légitimes », la question de la légitimité liée à celle d'un positionnement à l'égard du monde de la pratique, qui reste notre terrain privilégié de recherche, perdure. Cela se traduit par le maintien d'une certaine vigilance – parfois mise en défaut comme nous le relatons dans le quatrième chapitre – à ne pas tenir un discours en surplomb ; par une attention certaine au discours du terrain en ce qui recèle aussi des éléments de savoirs et de connaissances. La pratique de la restitution lorsque la recherche s'appuie sur des données recueillies et construites uniquement par le chercheur, celle de la recherche-action qui tend à une co-construction des données et des analyses entre chercheurs et praticiens, peuvent être considérées comme des moyens de préserver un lien entre le monde de la recherche et celui de la pratique qui ne soit pas un lien de subordination. Il s'agit de garder ouverte les possibilités de débat qui n'éluident nullement la dispute, la controverse, qui ne conduit nullement à vouloir imposer une vérité par rapport à une autre. Il s'agit d'oser le risque que des sujets se rencontrent autour d'un objet et que cette rencontre alimente la réflexion des uns et des autres.

Cet « art » exige du temps et l'université, comme d'autres lieux, n'échappe guère aux pressions évaluatives réduite à la mesure d'une performance que pourrait traduire magistralement une mesure bibliométrique. Comment ne pas songer qu'une frénésie à publier ne conduise à un affadissement des recherches condamnées à trouver coûte que coûte plutôt qu'à déployer des questionnements qui empruntent les chemins sinueux d'une pensée en mouvement ? Comment ne pas imaginer qu'à terme les sciences humaines et sociales ne s'aliènent un peu plus une légitimité déjà fortement contestée si elles ne peuvent plus être un espace où se pensent des réalités sociales mouvantes, si elles n'ont plus d'autres fonctions que de fournir des certitudes ?

Concevoir et rédiger cette note de synthèse a nécessité du temps pour un résultat forcément incertain soumis à l'évaluation des pairs. Elle présente des travaux nourris de toute une série d'apports et de confrontations. Nous espérons qu'ils sont de nature à alimenter le travail de la pensée.



# Chapitre 1 : relation d'aide et travail social, les contours d'un champ de recherche

Appréhender, analyser, comprendre une pratique suppose une double mise en perspective : celle d'un essai même provisoire de définition, celle d'une contextualisation. Nous voudrions dans ce chapitre situer l'arrière plan réflexif et théorique à partir duquel nos travaux ont pu prendre sens.

Les métiers de la relation s'inscrivent assez facilement dans le registre des métiers impossibles que mentionnait Freud (1937) : éduquer, soigner, gouverner. « *On ne peut d'emblée être sûr d'un succès suffisant* » affirmait-il pour souligner l'incertain qui les accompagne. De leurs côtés, nombre de professionnels ne manquent pas d'évoquer l'indicible de la relation comme pour mieux ne pas dire les enjeux de ce lien fragile.

Mais l'impossible et l'indicible suffisent-ils à caractériser ce qui fonde la relation d'aide ? Au-delà de l'immédiateté de notions qui masquent plus qu'elles ne dévoilent, se pose la question d'une possibilité d'objectiver un fait social pour en faire un objet de recherche ; s'impose la nécessité de se doter d'un cadre de pensée qui permette de construire différentes approches, différentes interrogations.

On peut considérer la relation d'aide comme un travail sur autrui, un autrui en difficulté, pauvre, malade, handicapé, délinquant. Elle met donc aux prises deux sujets : l'un, professionnel ou non, qui vient en aide, l'autre qui reçoit cette aide.

Cette formulation, plutôt descriptive, recèle au moins deux problèmes :

- elle met en évidence des logiques de dissymétrie entre les acteurs. Ce qui peut s'analyser du côté du don (venir en aide) peut également l'être du côté du pouvoir, pouvoir sur autrui qui renvoie non seulement à la question de l'abus mais aussi aux manières pour autrui de le déjouer (Cifali 1999).
- elle laisse dans l'ombre une question fondamentale « *au nom de quoi agir sur autrui ?* » (Autès 2008), question qui renvoie non seulement à une éthique individuelle mais aussi fortement aux cadres sociaux, politiques, idéologiques de cet agir.

Ces deux problèmes, parmi d'autres, nous indiquent d'emblée que toute approche de la relation d'aide lie inmanquablement une attention au colloque singulier selon la formule de Ion (1998) et une nécessaire prise en compte des logiques sociales dans lesquelles ce colloque s'inscrit.

Pour le dire autrement, celui qui vient en aide ne s'institue pas totalement de lui-même : il intervient toujours dans un cadre défini à la fois par le champ politique lorsque celui-ci spécifie des ayants droits (pour le RMI par exemple) ou précise des populations cibles (les enfants en danger) et par les contextes mêmes de l'intervention.

En suivant une distinction classique en psychosociologie, le premier relève des réalités institutionnelles, le second des réalités organisationnelles (Enriquez 1992). Il nous paraît crucial pour la compréhension même de ce qui se joue de singulier dans toute rencontre, dans toute relation d'aide, de ne pas négliger ce qui en partie la fonde sans pour autant réduire le sens de celle-ci à des déterminations qui lui seraient totalement extérieures, autrement dit sans négliger ce qui relève de la subjectivité des acteurs.

De fait, lorsque Lévi-Strauss affirme : « *Nous ne pouvons jamais être sûrs d'avoir atteint le sens et la fonction d'une institution si nous ne sommes pas en mesure de revivre son incidence sur une conscience individuelle. Comme cette incidence fait partie intégrante de l'institution, toute interprétation doit faire coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative à la subjectivité de l'expérience vécue* » (1950 p. XXVI), il invite à ne pas négliger quelque chose de l'activité humaine. Sa limite est de décrire plutôt une relation de dépendance entre les structures et cette activité quand il apparaît essentiel de penser l'interdépendance entre le social et le psychologique. Ce que rappelle Barus-Michel : « *il n'y a pas de sens élaboré ou infligé sans une réciprocité entre le sujet et le milieu inmanquablement social puisque fait des autres, passés, présents et attendus et d'un monde certes tout à fait réel mais culturellement retravaillé par les générations* » (2007 p. 13).

Nous nous situons donc dans une approche psychosociologique qui envisage « *le sens comme un processus en construction* » (Lévy 1997 p. 40), dans une proximité avec la sociologie clinique qui considère que « *les conduites humaines sont conditionnées par une multitude de déterminations sans que l'on puisse dégager une instance ultime qui serait la clé explicative de l'ensemble.* » (De Gaulejac 1993 p. 319). Si notre abord de la relation d'aide prend appui sur une définition du travail social en tant qu'institution, nous restons attentif à ne pas négliger les sens multiples qu'elle peut prendre pour les différents acteurs au-delà du sens même de l'institution dans laquelle elle s'inscrit.

Nous allons désormais préciser les logiques de construction d'une définition du travail social comme institution en charge de certaines formes de déviance, en charge d'une mise en altérité des figures de la différence. Nous allons chercher à rendre compte d'une construction d'une définition possible de la relation d'aide comme l'espace privilégié de ce travail qui passe à la fois par la nomination et la prise en charge d'un autrui qui oscille entre la figure d'une altérité radicale (un alter) et celle d'un presque semblable (autrui).

Nous soulignerons ensuite en quoi la théorie des représentations sociales s'est révélée un point d'ancrage essentiel pour appréhender et comprendre la nature et les enjeux d'une interaction socialement marquée.

### **1-1 L'institution travail social**

Nourri de l'expérience professionnelle, des multiples rencontres et discussions qui ont eu lieu dans ce cadre ; alimenté par les lectures, les confrontations dans le cadre universitaire, nous avons cherché à formuler une approche plus qu'une définition du travail social qui permette de situer quelques enjeux de la relation d'aide.

Il n'est probablement nullement exagéré de considérer que le travail social puisse être d'abord un objet de discours avant d'être un ensemble de pratiques. L'importance de la littérature qui lui est consacrée depuis les années soixante-dix, le nombre conséquent de colloques qui débattent de son (non-) avenir en témoignent. La remarque d'Autès, « *Célèbre et inconnu* » (1999 p. 1), reste d'actualité : on en parle, mais de quoi parle-t-on ? Le travail social demeure à la fois un objet d'affrontements idéologiques – sur sa définition, ses objectifs, son efficacité – et un espace de pratiques professionnalisées ou bénévoles qui peut apparaître encore relativement obscur.

Il relève sans doute de ce que Karsz nomme une indéfinition : « *Sa nature, sa force, sa puissance, ses limites restent le plus souvent dans l'ombre... Comme si ce qu'il produit et ce qu'il ne peut en aucun cas produire étaient des évidences* » (2004 p. 10).

Ce chapitre s'appuie essentiellement sur la première partie d'un livre publié en 2001 à partir de la thèse soutenue en 1999 et sur divers articles qui ont été l'occasion d'affiner notre réflexion (2002, 2004, 2008).

#### **1-1-1 Le travail social comme contrôle social**

La question du contrôle, dans notre conception, est un point central mais nous nous



démarquons nettement de la manière dont cette question fut abordée dans les années soixante-dix et quatre-vingt par un certain nombre de sociologues pour lesquels l'équation fut posée de façon catégorique : travail social = contrôle social.

La publication en 1972 d'un numéro de la revue *Esprit* intitulé « *Pourquoi le travail social ?* » inaugure tout un courant de pensée qui connaîtra une audience certaine auprès des travailleurs sociaux eux-mêmes malgré la violente remise en cause dont ils font alors l'objet. Il est constitué d'un ensemble d'articles qui restent avant tout des textes de dénonciation du travail social comme entreprise de normalisation des populations marginales. Ils apparaissent profondément influencés par les travaux de Foucault qui considérait l'extension du pouvoir normalisateur comme une caractéristique profonde de nos sociétés.

De « *Histoire de la folie à l'âge classique* » (1963) à « *Surveiller et punir* » (1975), Foucault s'est effectivement attaché à montrer la montée des disciplines et de la normalisation : « *Les juges de normalité sont présents partout. Nous sommes dans la société du professeur-juge, du médecin-juge, du travailleur-juge, du travailleur social-juge. Tous font régner l'universalité du normatif ; et chacun au point où il se trouve y soumet le corps, les gestes, les comportements, les conduites, les aptitudes, les performances* » (1975 p. 311). Pour autant, ce qui fait l'une des forces du travail de Foucault, nous semble-t-il, à savoir une analyse du rapport à l'autre comme fou, comme délinquant porteur d'interrogations, disparaît au profit d'une réduction : la mise en cause de pratiques de contrôle social visant essentiellement la classe ouvrière qui n'ont d'autres buts « *que la récupération de la déperdition des forces de travail et la soumission à l'ordre bourgeois* » comme le souligne Verdes-Leroux (1978 p. 269) parmi d'autres.

Mais à s'enfermer dans la logique politique et économique comme explication ultime n'en vient-on pas à négliger un autre sens possible que justement Foucault souligne : « *La vérité humaine que découvre la folie est l'immédiate contradiction de ce qu'est la vérité morale et sociale de l'homme. Le moment initial de tout traitement sera donc la répression de cette inadmissible vérité* » (1972 p. 539) ?

On peut dire d'une certaine manière qu'au nom même de la dénonciation des logiques du pouvoir, la sociologie, du moins la part qui s'intéressait à cette question, a cherché à imposer une lecture univoque de la réalité mais qui ne fut pas sans poser problème.

Si le propre des sciences sociales est de participer à un travail de dévoilement, sont-elles pour autant fondées à être le support de la mise en procès des individus ? Une chose est de monter derrière l'humanisme affiché et revendiqué, derrière l'attention à la souffrance d'autrui, des logiques

moins altruistes, des enjeux de définition de l'ordre social, « *les interventions quotidiennes ne sont ni transparentes ni innocentes* » écrivaient Bachmann et Simonin (1982 p. 17) ; une autre est de réduire un ensemble de pratiques à la seule logique de la reproduction sociale de la domination et de faire ainsi des travailleurs sociaux « *une maréchaussée grossière* », « *un clergé sans charge* » (Donzelot 1972) et des personnes prises en charges « *des zombies subissant passivement et sans résistance ni révolte la domination, l'oppression de la classe dominante* » (Bailleau 1984 p. 47). Une chose est de rappeler une partie des déterminations sociales de la rencontre entre un travailleur social et une personne, une autre est de réduire ce qui se joue dans cette rencontre à ces seules déterminations.

Dès lors effectivement que les pratiques professionnelles se trouvent en totalité déterminées, leurs études n'a plus ni valeur ni intérêt. Les acteurs professionnels disparaissent derrière une aliénation que redouble le discours sociologique.

L'absence de toute distance historique, l'engagement fort dans « *la contestation de la Cité* » pour reprendre l'expression de Donzelot (1984) ne permettaient sans doute pas d'aller au-delà d'une logique immédiate de dénonciation qui empruntait le verbe scientifique pour un discours éminemment politique. Le « *désenchantement* » qui a suivi « *lorsqu'il a bien fallu constater qu'aucune alternative politique ne venait relayer le mouvement* » (idem) apparaît en partie comme une reconnaissance d'un enjeu qui allait au delà des sciences sociales.

Cette simplification n'a guère résisté à un examen plus attentif des réalités. Ainsi Chauvière (1980) a mis en évidence combien la construction du secteur de l'enfance inadaptée, son évolution, sa professionnalisation, loin d'être une simple diversification de l'entreprise travail social, a été l'objet de lutte de pouvoir, de contradictions. Dans un autre type d'approche, Quincy-Lefèbvre (1995) a montré dans une étude historique sur le placement des enfants difficiles que si les familles subissaient les pressions « *des entrepreneurs de morale* », elles n'en élaboraient pas moins des stratégies, des choix face à l'insoumission de leurs enfants, savaient frapper aux portes qui peuvent s'ouvrir ou se « *plier aux normes établies pour obtenir la solution recherchée* » (p. 218), ce qui correspond à des attitudes observables aujourd'hui dans le cadre des rapports des familles avec les services de l'Aide sociale à l'enfance. Pour le dire autrement, même dans un rapport de domination les familles ne sont pas uniquement passives. Cela ne pouvait que remettre en cause une vision pour le moins manichéenne.

Dans les deux cas, il n'est nullement question de contester la part du contrôle, sa force mais de l'inscrire dans des logiques plus larges. Comme l'a souligné Castel, l'utilisation de la notion de contrôle social a correspondu à une rencontre entre « *un courant de critique épistémologico-institutionnelle (...) et un mouvement social qui a instrumentalisé les apports de cette critique académique* » (1989 p. 175) ; ce qui a conduit à ce que Chauvière nomme « *un usage débridé* » de la notion (2004 p. 10).

L'ensemble des écrits, publiés au cours de ces années-là, vont avoir une influence réelle et forte sur l'approche du travail social et dans le même temps, vont engager la réflexion dans une impasse : que fait-on une fois que l'on a vilipendé le travail social comme entreprise de contrôle social ? Que peuvent faire les travailleurs sociaux coincés entre ceux qui les emploient et ceux qui les dénoncent ?

Dans notre cheminement pour définir le travail social, la question du contrôle social ne pouvait être négligée mais il était essentiel de la situer de manière moins polémique : de distinguer le fait social – il n'y a pas de société sans contrôle social – de la logique idéologique d'une utilisation de forme de contrôle social aux fins d'assurer des continuités du pouvoir économique. Mais, poursuivant notre recherche de points d'ancrage, nous n'avons pas pu ne pas nous interroger sur le devenir de la notion : comment cette question qui a saturé les analyses dans les années soixante-dix s'est retrouvée quasiment ignorée dans les années quatre-vingt-dix ? Comment au trop plein a succédé le vide ?

On prendra comme nouveau repère la publication en 1998 d'un autre numéro de la revue Esprit « *À quoi sert le travail social ?* ». Les travailleurs sociaux n'y apparaissent plus comme les agents aveugles d'une entreprise de contrôle au service d'une économie capitaliste mais dans leur incapacité à réussir finalement ce qu'on leur reprochait naguère : favoriser l'insertion des publics en voie de marginalisation (Autès).

Certes, la violence d'une crise sociale que mettent en évidence les processus de désaffiliation (Castel 1996) conduit inévitablement à repenser l'objet travail social et les pratiques qui lui sont liées. Elle ouvre fort logiquement sur de nouvelles interrogations quant à la nature du lien social, quant à la contribution du travail social à sa préservation. Pour autant, le quasi-abandon d'une référence au contrôle apparaît étonnant et ce d'autant plus que toute une série de mesures de gestion des personnes sans emploi peuvent être analysées comme autant de processus de contrôle des marges que la crise a fait grossir.

Ce décalage entre deux temps de lecture et d'analyse du travail social ne met-il pas finalement

en évidence un des enjeux du travail social autour de la question du rapport au travail, du travailler comme expression de la normalité ? En ce sens, le contrôle social vise alors moins un assujettissement que l'inscription dans une logique où le travail demeure le principal vecteur de l'identité et de la participation à la vie sociale ; à défaut, il reste l'inscription dans un ersatz que l'on nomme insertion.

### **1-1-2 Travail social, acteurs et travail du social**

Les lectures centrées uniquement sur la question du contrôle social font des travailleurs sociaux de simples agents d'un système et, nous l'avons évoqué, des personnes prises en charge des êtres passifs. Il devenait important de s'interroger sur la manière dont les travailleurs sociaux et les usagers se situent également comme acteurs, autrement dit de poser la question de la manière dont ils construisent les situations, s'en emparent non pour affirmer que cette construction serait première dans la logique du constructivisme (Berger et Luckmann 1986) mais pour signifier qu'elle participe de la réalité même de l'objet considéré.

Il s'agit en fin de compte de reconnaître en premier lieu comme le souligne Touraine que « *les conduites (de l'acteur) ne se rapportent pas uniquement à sa position dans le système* » (1984 p. 72) et en second lieu de concevoir la conséquence d'une telle assertion, une capacité de transformation. Comme l'affirme Bertaux, si « *les travailleurs sociaux sont des agents à la reproduction sociale (...) ils sont aussi des acteurs de la production sociale ou encore de l'historicité* » (1988 p. 159) que Touraine définit comme « *action de transformation de la société par elle-même* » (1974 p. 94).

Nous ne sommes pas ici encore à la notion de sujet telle que la psychosociologie et la sociologie clinique vont permettre de la penser mais l'ouverture était importante pour la réflexion.

D'autres lectures du travail social cherchant à se dégager d'une position univoque, i.e travail social comme équivalent du contrôle social, nous ont été fort utiles.

Leur intérêt essentiel a été, en premier lieu, de mettre à jour la difficulté même d'une définition tant l'objet apparaît « *complexe, polymorphe et polysémique* » (Tachon 1985 p. 40), tant « *les significations s'entrecroisent sans qu'aucune d'elles ne soit assurée d'une position dominante dans le champ* » (idem). Elle introduisaient du mouvement et de l'incertitude là où tout semblait figé autour d'une seule logique.

Parmi cet ensemble, nous retiendrons les approches de Chauvière et celle de Autès dont les travaux sur la question s'inscrivent dans la durée.

Le premier a proposé d'inclure le travail social dans un champ plus vaste qu'il a nommé le travail du social (1985) ainsi défini : « *l'intervention consciente et volontaire sur le social pour le construire, l'entretenir, le transformer et son double effet sur celui qui agit et celui à qui est destiné l'action ou vers qui elle est dirigée : en d'autres termes, il s'agit de la production travaillée et assistée de la société* » (1985 p. 161).

L'intérêt ici est de situer le travail social dans un ensemble plus large et d'éviter ainsi de le réduire à une seule fonction. Le travail social apparaît ainsi à la fois comme un produit du social et un producteur de celui-ci.

Mais il fallait aller encore plus près. Lorsque Chauvière (1985, 2004) définit le travail social à la fois comme un travail matériel – droits défendus, prise en charge – et un travail discursif ; lorsque Autès (1999) suggère d'aborder le social en tant qu'activité symbolique, c'est-à-dire moins au travers de ce qu'il est censé produire qu'au travers de ce qu'il énonce par des actes de langage, ils ouvrent tous les deux la possibilité d'aborder le travail social en tant que travail de nomination des pauvres et de la pauvreté, du fou et de sa folie. Ils mettent l'accent sur un point qui nous est apparu essentiel : si le travail social est un espace de rencontre, il est aussi un espace de parole, un espace de définition d'autrui.

Ce faisant, au-delà même des crises qui traversent les différentes organisations du travail social qui ont pu conduire d'aucun à annoncer sa fin (Chopart 2000) et d'autres à le faire renaître sous la notion d'intervention sociale, de telles approches font apparaître la nécessité de penser une certaine permanence, quelque chose qui touche à l'institution.

### **1-1-3 Un rapport à la déviance**

Nos pérégrinations dans des lectures plutôt sociologiques du travail social nous laissent face à un certain impensé malgré quelques acquis.

Le travail social a à voir avec le contrôle social, pour autant, il ne se réduit pas à cela. On peut le dire autrement : le contrôle social n'épuise pas le sens du travail social. Le travail social produit du social mais là encore, cela ne le résume pas. Il est un travail discursif. Il met en scène des

acteurs, travailleurs sociaux et usagers qui ne sont ni des imbéciles culturels ni des je cartésiens pour reprendre l'expression de Windish (1982 p. 45), qui ne sont donc ni totalement déterminés par des structures ni totalement auto-déterminés (au sens de Castoriadis).

Comment se doter d'une définition suffisamment ouverte pour être heuristique et qui ne cherche nullement à devenir une définition ultime ?

Il nous a semblé inévitable de repartir d'une observation première : le travail social apparaît d'abord comme un ensemble de modalités d'intervention sur autrui. La question pourrait donc bien être de savoir qui est cet autrui avant même de savoir pourquoi agir sur lui ?

« Pour qu'un groupe humain puisse acquérir une identité, incarner une normalité, il lui faut se confronter à autre chose, à une altérité au besoin en la fabriquant » (Barel 1984 p. 29).

Qu'on la nomme marge, écart, folie, délinquance voire pauvreté ; qu'on la sépare du monde, qu'on l'enferme ou qu'elle reste visible ; qu'elle se fasse figure presque familière ou visage de l'étrangeté, cette différence renvoie à des définitions de la déviance et des déviants. Et de fait, on peut considérer le travail social en premier lieu comme un travail sur la déviance et les déviants, ce qui conduit inévitablement à le situer du côté des instances de contrôle social sans pour autant atrophier ses perspectives à ce seul enjeu.

Il n'est pas de société sans normes, il n'est pas de société sans déviance et sans instances de contrôle social. La déviance participe à la définition du monde social en autorisant une définition de la normalité : « être déviant c'est fondamentalement être ce que je ne suis pas, c'est faire partie des autres » (Faugeron et alii 1975 p. 13). Comme le dit avec force Barel, le déviant se trouve de l'autre côté du miroir qui reflète « la beauté de la normalité » (op. cité).

La question des définitions de la déviance s'inscrit fondamentalement dans les questions de définitions de l'identité et de l'altérité. Durkheim (1937) a souligné le rapport dialectique entre normes et déviance et la nécessité de classer la déviance parmi les phénomènes de sociologie normale. Levy-Strauss va plus loin, dans un sens qui semble éclairer certains enjeux fondamentaux, lorsqu'il précise le caractère inéluctable de la mise à l'écart de certains individus : « à ceux-là le groupe demande et même impose de figurer certaines des formes de compromis irréalisables sur le plan collectif ». Il ajoute : « les malades ne font donc que transcrire un état du groupe et rendre manifeste telle ou telle de ses constantes » (1950 p. xx). Sélosse l'exprime d'une manière plus proche et plus nette encore : « Ainsi en va-t-il de la déviance : rejetée, affectée de négativité, d'altérité, de

*différence, elle est cependant la limite intime et nécessaire sans laquelle ni l'identité ni la positivité du champ social n'existerait* » (1978 p. 242).

Comme le rappelle Jodelet, la mise en altérité comme processus psychosocial va de la reconnaissance d'une proximité à une extériorisation radicale, de l'interdépendance à l'étrangeté absolue (2005 p. 23). Et ce n'est pas sans rappeler la notion d'inquiétante étrangeté de Freud évoquant : « *l'impression étrangement inquiétante* » de la folie, il précise : « *le profane y voit la manifestation de forces qu'il ne soupçonnait pas chez son prochain mais dont il peut pressentir obscurément l'existence dans les points les plus reculés de sa propre personnalité* » (1919). L'autre est à la fois lointain et proche et c'est aussi en cela que sa différence provoque le malaise ou étaye un sentiment de menace et par là même la nécessité de la séparation. Enriquez ne manque pas de le souligner : « *l'altérité en tant qu'engagement à la réciprocité totale n'existe pas* » (1983 p. 523).

Il existe donc une nécessité de rendre visible et de prendre en charge la déviance et les déviants en tant que moyen pour une société de produire un discours sur elle-même. Ce faisant, il ne s'agit nullement d'ignorer ce que, au-delà de la permanence d'un fait social, les définitions historiquement situées de la déviance et des déviants doivent aux rapports sociaux, aux rapports de domination, à la manière dont des classes sociales tendent à monopoliser les significations et les représentations par le biais de l'idéologie.

Il nous a semblé dès lors heuristique de définir le travail social comme un moment de la mise en œuvre du contrôle social, un moment de nomination de la déviance dans son rapport à la norme et un moment de prise en charge du déviant. Il s'agit de rendre visible et lisible la déviance, d'objectiver le rapport entre normes et déviance. Le travail social ne se préoccupe pas de toutes les déviances, il laisse entre autres à l'institution judiciaire la charge des illégalismes pour reprendre une formule de Foucault (1975) ; il s'intéresse à un ensemble de désajustements, d'écarts, de comportements stigmatisés.

Espace de contrôle, le travail social doit être également entendu comme un espace de rencontre entre l'ordre et le désordre, entre la marge et le texte, comme un des espaces de confrontation et d'actualisation de la définition des déviances et des déviants.

#### **1-1-4 Un travail institutionnel**

Au delà de l'ensemble des organisations qui concourent à la désignation et à la prise en

charge, il s'agit bien d'inclure le travail social dans le travail institutionnel sur autrui (Dubet 2002), de penser le travail social comme institution en tant que structure sociale, juridique établie pour organiser la vie de la communauté (Beillerot 1994 p. 19) ; une structure ayant une fonction d'orientation et de régulation sociale globale (Enriquez 1992 p. 77).

« *Instituer implique la normativité* » rappelle Legendre (1985 p. 11) et comme il le précise s'agissant de la généalogie, instituer c'est aussi assigner des places par un travail de nomination, c'est différencier les individus entre eux, c'est les séparer.

Penser le travail social comme institution permet de distinguer ce qui est de l'ordre d'une permanence (séparer, construire des éléments d'identité en construisant des éléments d'altérité) de ce qui relève d'une temporalité plus immédiate, celle de la structuration historique des organisations, de leur professionnalisation, de leur évolution voire de leur possible disparition sous leur forme actuelle. Cela ne signifierait en rien la disparition de l'institution dont elles ne sont que l'expression (Enriquez op cité p. 89), expression qui varie dans le temps au travers des évolutions des définitions et des modes de prise en charge.

À titre d'exemple, on peut souligner l'évolution notable des motifs d'intervention dans les familles : dans les années soixante, la question centrale est celle de l'inadaptation (Gaudin et Percerot 1979) qui réfère directement à la question de la mise au travail, à cette normalité que représente le fait de travailler dans une société qui connaît une croissance forte ; les années quatre-vingt vont mettre l'accent sur la maltraitance sans doute parce que la mise au travail est devenue plus problématique mais aussi parce que la figure de l'enfant comme personne s'est imposée. Parallèlement, on peut noter le passage d'une prise en charge centrée sur le placement (éloignement de la famille) à une prise en charge en milieu ouvert (dans la famille) qui relève en partie de la rationalisation des choix budgétaires (Bianco & Lamy 1980).

Derrière de nouveaux objets ou de nouvelles organisations demeure une question, celle de la déviance.

### **1-1-5 Nommer**

Le marquage de la déviance et des déviants emprunte deux processus : un processus primaire de désignation, le renvoi et un processus secondaire autour de la nomination et de la prise en charge.

« *On peut dire que le renvoi vers un contrôle institutionnalisé de la déviance intervient quand les relations sociales avec le candidat sont jugées insupportables, dangereuses avec le groupe primaire, quand celui-ci ne s'estime plus capable de réguler lui-même ses inter-relations* »



(Faugeron p. 48). La différence est devenue source de gêne, de questionnement. Le renvoi apparaît ainsi dépendant des normes des groupes primaires (famille, voisinage...) et de ses capacités à gérer les situations problématiques.

Il s'agit d'un point essentiel du point de vue d'une théorisation des modalités du contrôle social : il n'est pas uniquement le fait des appareils spécialisés (Robert et Faugeron 1978 p. 38) relevant d'un pouvoir, il est d'abord une modalité de régulation des groupes. Dubet et Lapeyronnie (1992) ont montré le lien entre l'affaiblissement du contrôle social primaire (famille, tissu associatif) et les problématiques de déchirure du lien social.

Il reste évident qu'une partie de ce renvoi s'effectue par l'intermédiaire des espaces de socialisation (école par exemple) sur la base de normes dominantes et que, dans ce cadre, les groupes les plus défavorisés sur le plan social et économique, les plus éloignés de ces normes, se retrouvent les plus exposés.

Le second processus est un processus de nomination qui allie un discours et une pratique : un discours performatif prononcé par une personne ayant autorité pour le faire (Bourdieu 1982), une pratique, celle de la prise en charge qui confirme le discours. En ce sens, il s'agit d'un acte de pouvoir fondé sur des savoirs (psychologiques, psychiatriques, éducatifs, judiciaires...). Mais il s'agit aussi d'un rite d'institution au sens que lui donne Bourdieu : « *un acte de communication d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité mais au sens où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous (...) et en lui notifiant avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être* » (p. 125). Et fondamentalement, il s'agit d'un acte de séparation qui assigne au déviant une place à part. « *L'examen entouré de toutes ses techniques documentaires fait de chaque individu un cas* » écrit Foucault. Il ajoute : « *le cas (...) c'est l'individu tel qu'on peut le décrire, le jauger, le mesurer, le comparer à d'autres* » (1975 p. 193) et il rappelle qu'il s'agit d'une manière de le constituer comme effet et objet de pouvoir, comme effet et objet de savoir (p. 194).

Le travail social ne définit pas positivement et directement des ordres normatifs, ce n'est pas sa fonction. Il les délimite « *indirectement en édictant des prises en charge pour différents désordres* » (Robert 1978 p. 229). Au travers de la nomination et de la prise en charge, il rend visible les écarts, il les met en scène, en donne une représentation. Le travail social produit « *des représentations légitimes qui autorisent les procédures sociales de gestion des marges* » (Autès 1992 p. 218).

Nommer l'autre fou, délinquant, parent maltraitant, marginal ; le prendre en charge à l'hôpital, en centre fermé, ou intervenir chez lui conduit à objectiver un écart, à marquer les limites, à dessiner

les frontières de l'altérité, à séparer le semblable du différent, le moi du non-moi, à faire exister le rapport dialectique à l'identité.

### **1-1-6 Agir**

Parce qu'il ne peut être question de recruter toujours plus de déviants au risque de ne plus pouvoir les prendre en charge, parce que la marge ne peut s'accroître indéfiniment au risque d'affaiblir le texte, le travail social ne saurait se confiner au travail de nomination, ni à un travail de relégation. Il lui faut agir sur le déviant. S'ouvre le temps de la réintégration qui s'appuie là aussi sur un travail discursif : la pression au changement, à une certaine conformité. Qu'on le nomme rééducation, insertion, renforcement des rôles parentaux, ou d'une manière plus euphémisée, accompagnement, il est question de rapprocher autrui du monde qui l'a placé en marge, de mettre en scène une capacité sociale à humaniser autrui pour en faire un semblable.

Il s'agit en fin de compte de ne pas réduire l'autre au rôle de fauteur de trouble, de le considérer aussi dans son besoin d'aide. Derrières les actes, les comportements qui lui valent l'opprobre, il est question de chercher à dévoiler un sujet en devenir qui doit pouvoir retrouver une place (Boutanquoi 2008a). Nous verrons comment cette seconde face du travail social peut néanmoins correspondre à un nouveau temps de la séparation pour ceux dont l'altérité apparaît irréductible.

Le travail social apparaît ainsi comme un territoire de rencontre entre la norme et la déviance, un territoire de l'entre-deux, un lieu de passage, lieu de séparation et lieu de réintégration.

En reprenant, d'une certaine manière, la distinction qu'opère Carrier (2006) dans son analyse des courants sociologiques à propos du contrôle social, le travail social recourt à la fois à une grammaire de la séparation qui relève de cette part du contrôle située comme réaction sociale à la déviance, et à une grammaire de l'union dans une logique de socialisation.

Et dans ce cadre, n'est-il pas envisageable de penser la relation d'aide comme fondamentalement l'espace où se travaille le passage d'un alter « *qui suppose une différence et/ou une distance sociale* » à un autrui « *qui suppose une communauté et/ou une proximité sociale* » (Jodelet 2005 p. 30) ?

## **1-2 Relation d'aide et connaissance d'autrui**

Le travail institutionnel sur autrui, particulièrement le travail de nomination et de prise en charge, s'inscrit dans un espace particulier, celui de la relation d'aide, autrement dit, celui de la rencontre entre un professionnel et une personne désignée. Il n'est pas question ici d'enfermer la relation d'aide dans cette seule logique sociale mais de souligner combien celle-ci s'inscrit au cœur même de cette rencontre.

Certes, les acteurs, sinon les partenaires de la relation, donnent au quotidien, individuellement, collectivement, un sens à ce qui les engage, un sens qu'il va falloir prendre en compte. Certes, on peut tout aussi bien aborder la relation d'aide en termes de don et de dette comme l'a développé fort justement Fustier (1999, 2008) ou s'intéresser à l'éthique du care comme le propose Molinier, à ce qu'elle nomme plus précisément le travail de care en tant que production « *d'un certain travail qui participe directement de la préservation de la vie de l'autre* », en tant que production de l'autonomie et de l'identité d'autrui (2005 p. 301). Sans négliger d'autres regards, notre souci a été, en première intention, de saisir les ressorts du travail de nomination.

Il est un fait. Lorsqu'un travailleur social rencontre une personne en difficulté, il ne sait pas d'emblée comment il va intervenir avec ou auprès d'elle. Cette personne, il lui faut d'abord la percevoir dans sa singularité, la connaître ; ce qui revient en partie à l'évaluer.

Il est donc question de la construction de la connaissance d'autrui.

### **1-2-1 Connaître autrui : approche socio-cognitive**

On doit principalement à Le Poulthier (1985 avec Beauvois, 1986), une analyse des processus socio-cognitifs d'évaluation d'autrui dans le travail social. En rupture avec l'approche classique du traitement de l'information en psychologie sociale (attribution, catégorisation, théories implicites de la personnalité) et la question des biais, des erreurs, des distorsions, elle insiste sur le caractère socialement marqué des conduites. La norme d'internalité considérée « *comme l'élément cognitif qui sous-tend un procès essentiel de la reproduction idéologique, la naturalisation des utilités sociales* » (Beauvois 1984a p.132) en est le pivot. Nous ne discuterons pas ici l'intérêt de ce courant dont le principal fut de mettre en évidence que « *les conduites, aussitôt qu'elles nous engagent comme acteur social, subissent d'autres déterminations que celles de nos constructions cognitives et*

*sans doute de nos énergies motivationnelles* » (Beauvois 1984 b p. 393). Nous indiquerons seulement ce qui nous semble constituer les limites de cette approche pour la compréhension de certains aspects de la relation d'aide.

D'une certaine manière, cette analyse est venue prolonger la critique du travail social opérée dans les années soixante-dix. En effet, Le Poulthier et Beauvois affirment : « *il est admis que le travail social participe à la reproduction de quelques idéologies dominantes relatives à la famille, à l'école, au travail* » (1985 p. 74). Le Poulthier envisage « *le travail social comme un système imposant des conduites sociales à des gens qui n'ont souvent rien demandé mais qui finissent par se découvrir des besoins* » (1986 p. 12). Même s'il considère que l'épuisement des théories du contrôle social « *est en grande partie imputable à leur incapacité à produire d'autres formes réalistes d'intervention* » (1990 p. 36) l'analyse ne s'en situe pas moins dans ce contexte. D'une certaine manière, en cherchant non pas à simplement dénoncer un fait mais à décrire le processus, il s'est agi de décrire le mécanisme de renvoi : pour lui, ce sont des conduites contraires aux utilités sociales, des conduites déviantes, qui peuvent s'analyser en termes de gravité et d'accumulation, qui déclenchent un processus d'intervention relevant du travail social. La prise en charge consiste alors en une mise en place d'un processus de soumission à l'autorité, par l'imposition-acquisition d'une norme d'internalité, pour que les personnes prises en charge puissent établir un lien de causalité entre leur situation, leur façon d'être et ce qui leur arrive en dehors de toute explication pouvant relever des conditions sociales d'existence (logique de la naturalisation du social) : « *les assistés sociaux finissent par admettre que si tout ne va pas si bien c'est qu'ils y sont un peu pour quelque chose et qu'ainsi les services sociaux ont bien fait d'intervenir* » (idem p. 25).

Dans cette perspective, il n'est pas question de connaître autrui mais de le décrire ou plutôt de l'évaluer pour préparer l'action pédagogisante d'assimilation du bien être et du bien se comporter.

Les catégorisations, les descriptions personnologiques, le recours massif à des considérations psychologiques sur la base de théories implicites de la personnalité, n'ont d'autres buts que de situer les personnes prises en charge du point de vue de leur valeur et des écarts à la norme.

À ne percevoir dans la description d'autrui que la mise en œuvre de logiques idéologiques dont le but serait la naturalisation des utilités sociales, une naturalisation du social, cette analyse nous apparaît profondément réductrice. L'accent porté sur ce qui se joue dans la perception d'autrui dans le champ du travail social, la manière de rappeler qu'il ne peut y avoir ni innocence ni transparence dans la rencontre ne manquent nullement d'intérêt. Souligner que cette perception

s'appuie sur des processus qui ne relèvent en rien d'un simple traitement de l'information tant ils sont marqués par le social ou pour le dire autrement et de manière plus ouverte, par le fait que toute recherche de signification « *dépend pour une large mesure d'engagements antérieurs envers un système conceptuel, une idéologie, une ontologie, un point de vue* » (Moscovici et Hewstone 1984 p. 550) participe, à n'en point douter, à une mise en question des pratiques. Pour autant faut-il considérer que toute mise en œuvre d'une connaissance d'autrui se résume à l'inscription de ce dernier dans diverses catégories de relèvement ? Faut-il considérer qu'il ne s'agirait que de l'application d'une taxinomie dont les travailleurs sociaux n'auraient pas conscience ?

S'intéressant à cette analyse, Castra ne manque pas de noter que « *plusieurs indices laissent augurer de son caractère trop partiel dès lors qu'on l'applique au travail social* » (1994 p. 35).

On peut en citer quelques-uns.

Il n'est guère utile de revenir sur l'idée de soumission qui donne une image quelque peu misérabiliste des interactions entre un travailleur social tout puissant et un usager enchaîné. Il ne s'agit nullement bien entendu d'éluder la question des rapports de pouvoir qui ne manquent pas de marquer la relation d'aide.

Concernant l'internalité, la logique de la relation avec ses enjeux émotionnels apparaît totalement ignorée. Castra rappelle fort justement que, pour nombre de travailleurs sociaux, la pression pour qu'une personne se sente plus responsable de ce qu'elle vit « *est une condition, non d'une acceptation résignée de son état, mais d'une action consciente sur les causes de cette situation* » (Castra op. cité). On reliera ce point à la question de l'implication dans la relation. Truchot a montré que la tendance à opérer des attributions internes ou externes variait en fonction de celle-ci. « *Tout se passe comme si les contraintes sociales n'étaient prises en compte que lorsque la relation n'est pas engagée* » (1990 p. 109). Autrement dit, les travailleurs sociaux pourraient bien avoir recours à une forme de polydoxie, « *un ensemble organisé de croyances à l'égard d'un même objet qui co-existent à l'état latent et sont extériorisées sous l'influence de déterminants externes auxquels elles sont associées* » (Monteil, Bavent, Lacassagne (1986 p. 120). La notion de polyphasie cognitive nous paraît en rendre compte d'une autre manière. « *Les catégories de raisonnement de notre esprit s'actualisent suivant les exigences parfois harmonieuses, parfois contradictoires des interactions sociales* » écrit Moscovici (1961 p. 401), qui ajoute : « *le même groupe, le même individu sont capables d'employer des registres logiques variables* » (idem). Reconnaître « *la co-existence dynamique de modalités distinctes de connaissance correspondant à des rapports définis*

*de l'homme et de son entourage* » (définition que donne Moscovici de la polyphasie cognitive p. 402) ne peut s'expliquer par la simple volonté pour les travailleurs sociaux « *de préserver qu'ils ne sont pas dupes de ce qu'ils font ou qu'on leur fait faire* » (Le Poulitier p. 7).

Les enjeux affectifs ne sont pas non plus pris en compte, comme si la manière de percevoir autrui ne dépendait nullement de ce qui peut être ressenti de part et d'autre. Le Poulitier en convient lorsqu'il écrit : « *une théorie implicite de la personnalité c'est souvent une manière de dire : 'ce sont des gens avec lesquels ça se passe bien, je les aime bien' ou inversement* » (1986 p. 30). Mais il n'en tire aucune conclusion. « *Y-a-t-il des activités intellectuelles, individuelles ou sociales qui ne soient pas accompagnées d'un état émotionnel ?* » questionne Moscovici (1961 p. 357). Si on accepte ce postulat, il faut bien en tirer les conséquences.

En cherchant l'ancrage théorique qui permettrait de rendre compte de la construction de la connaissance d'autrui, les approches socio-cognitives, si elles rendent compte de processus d'évaluation, laissent dans l'ombre des pans entiers de la logique d'une rencontre qui ne s'inscrit pas entièrement dans des déterminations sociales.

### **1-2-2 Connaître autrui : des effets de représentation**

Pour nous, construire une connaissance d'autrui qui est en même temps une représentation au travers du travail de nomination, du travail d'intervention ne relève ni d'une activité savante, rationnelle ni uniquement d'un processus idéologique. Notre approche psychosociologique nous conduit à prendre en compte non seulement un acteur mais aussi un sujet, sujet individuel, sujet social (Barus-Michel 1987) tout à la fois soumis à un sens qui s'impose, celui des institutions et qui, par ce fait, subit une domination mais également producteur de sens, inscrit dans une histoire et aux prises avec l'intersubjectivité. Au fond, il ne peut exister une compréhension de la construction de la connaissance d'autrui sans une théorie du sujet, ce qui nous paraît manquer à une approche strictement socio-cognitive.

Au-delà de ce point essentiel, la connaissance d'autrui renvoie aussi à la question de la pensée sociale, elle renvoie à l'idée même d'une psychosociologie de la connaissance telle que l'a formulée Moscovici.

Comment je connais autrui quand, qui plus est, cet autrui se révèle un alter, ne peut se

résumer à la mise en œuvre de logiques automatiques : je connais autrui, ou je prétends le connaître à partir d'une pensée sur ce qu'il peut être pour lui et pour moi, ce qui revient à dire que je le connais en le situant dans un système de représentation. Dire d'un sujet qu'il est délinquant, fou ne revient pas simplement à lui attribuer une valeur mais à entrer dans un système de définition qui s'appuie sur un ensemble de représentations sociales.

### **1-2-3 Une théorie**

Depuis la parution de l'ouvrage de Moscovici (1961), la théorie des représentations sociales a connu un développement et une diffusion remarquables au sein des sciences sociales. Cela témoigne d'une certaine richesse mais n'est pas sans poser divers problèmes dont en premier lieu, celui de la polysémie. Doise souligne à ce propos que « *la pluralité d'approches de la notion et la pluralité des significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail difficile à manipuler* » (1985 p. 245) et Jodelet s'interroge quant à son possible éclatement ou sa dilution (1989 p. 41).

Au-delà de divergences importantes quant à la nature consensuelle ou non des représentations sociales (Moliner 1995), les différents auteurs se référant à la psychologie sociale partagent un certain nombre d'acquis.

Dans la lignée de Moscovici qui la présentait comme une modalité de connaissances, collectivement produites, contribuant « *aux processus d'orientation des conduites* » (op. cité p. 30 et s.) la définition de Jodelet a été reprise dans nombre d'ouvrages : « *Le concept de représentations sociales désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal* » (1984 p. 361).

Abric précise qu'elles articulent plusieurs fonctions : fonction de savoir pour comprendre et expliquer la réalité, fonction identitaire, fonction d'orientation pour guider les comportements et les pratiques, fonction justificatrices des prises de position (1994 pp 15 et s.).

Ces éléments de définition nous semble féconds mais notre intérêt pour la théorie des représentations sociales recouvre également d'autres aspects. En tant que connaissance, elle est reliée « *comme phénomène psychologique et cognitif, à la dynamique et à l'énergétique des*

*interactions sociales* » (Jodelet 1989 p. 41). Par ailleurs, elle ouvre aussi la voie pour penser la part affective de la pensée sociale (idem).

S'agissant du travail social, de la relation d'aide, apparaissent des ancrages théoriques essentiels. On ne peut penser la relation en dehors de toute interaction, on ne peut la penser en éludant ce que la rencontre avec l'autre soulève émotionnellement ; on ne peut pas penser que ce qui se définit au travers de la rencontre avec des formes d'altérité, ne doive rien à des élaborations collectives dont il faut comprendre le sens et l'origine, et soit sans effet sur les pratiques, sur les constructions identitaires des professionnels.

La pensée sociale ne saurait se réduire à des mécanismes cognitifs même socialement marqués pas plus qu'à de simples logiques idéologiques. De fait, la notion de représentation « *non seulement comme contenu mais aussi comme structure et forme cognitive, expressives des sujets qui la construisent, dans sa liaison aux processus symboliques et idéologiques* » (Jodelet p. 45) permet d'approcher une certaine complexité. Nous faisons nôtre, modestement s'agissant de nos travaux sur la relation d'aide et les travailleurs sociaux, le projet de Jodelet concernant la colonie familiale d'Ainay-le-Château : regarder : « *comment ses membres vont en fonction de leur position, des investissements et passions qui y sont mobilisés, mettre en relation les différents registres de la vie collective dans une construction socialement marquée et permettant de gérer le contact avec l'altérité* » (p. 45).

Cela suppose, autant faire se peut, de chercher à garder à la notion ses difficultés sans chercher à réduire à l'une ou l'autre de ses composantes. Lors d'une recension de travaux portant sur la protection de l'enfance (Boutanquoi, Minary, Demiche 2005), nous n'avons pas manqué d'être surpris sur le recours sans précaution à celle-ci condensée dans l'idée de forme de connaissance. Le risque est ici d'atrophier la théorie et de faire des représentations de simples agencements de contenus cognitifs qu'il suffirait de mettre à jour pour prétendre connaître comment tel ou tel groupe pense tel ou tel objet et, à *fortiori*, expliquer ainsi pourquoi il se conduit de telle ou telle manière (Boutanquoi 2008b).

Prendre la définition de Jodelet dans son intégralité oblige à poser la question de la construction et de l'agencement des contenus et de manière fondamentale ; elle impose de s'attacher à la question de la générativité des représentations sociales qui ne sont « *ni des opinions moyennes, ni des reflets d'une réalité donnée, ni des structures idéologiques mais des réalités sui generis qui ont une dynamique propre* » (Moscovici 2001 p. 11).



Nous l'avons écrit par ailleurs (Boutanquoi op. cité), construire une réalité ne saurait se limiter à l'élaboration d'une sorte de cartographie ou de guide pour se mouvoir dans un monde complexe, pour traiter l'information que celui-ci renvoie. Les représentations en tant que constructions collectives expriment quelque chose des groupes et de fait se trouvent engagées dans les définitions d'un objet « *l'affectivité et l'identité de chacun* » (Jodelet 1989 p. 43).

Dans le champ du travail social, dans celui de la protection de l'enfance qui met aux prises les professionnels avec la maltraitance, le déni, la violence des relations, l'atteinte à l'idéal familial, dans celui du handicap qui pose la question de l'étrangeté, de la maladie, de la monstruosité (Ravaud), les représentations sociales ouvrent la voie à une compréhension de la manière dont un groupe exprime son rapport à l'altérité, exprime en même temps une position sociale : gérer certaines formes de déviance.

### **1-2-4 Un positionnement**

Comme le note Jodelet (p. 46), les représentations sociales peuvent être étudiées de deux manières :

- comme noyaux structurants, c'est-à-dire comme des structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à un objet.
- comme champs structurés : les contenus sont coordonnés par un principe organisateur (attitudes, normes, schème culturels...) On s'intéresse alors aux positions formulées par des individus ou des groupes.

Dans le premier cas, les travaux se situent dans le cadre de la théorie du noyau central. Dans le second, il est fait référence à la perspective de Doise qui définit les représentations sociales « *comme des principes générateurs de prises de décision qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux* » (1985 p. 251). Comme le soulignent Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi, les représentations sociales ne sont pas alors uniquement un savoir commun, un savoir partagé, elles se caractérisent par des modulations individuelles et « *par des ancrages dans des réalités collectives* » (1994 p. 123). L'idée de variation que contient une telle approche nous paraît essentielle. Elle ne s'oppose pas uniquement à l'idée de consensus, elle pose avant tout la nécessité de prendre en compte les différences individuelles et des différences liées à des insertions sociales qui ne sont pas toutes équivalentes ni de même nature. Pour le dire autrement, étudier les

représentations sociales de la famille chez les travailleurs sociaux n'a qu'un intérêt limité si on cherche seulement à dégager les éléments de savoir partagé, à rendre compte d'une certaine manière de l'objectivation en tant qu'ensemble cognitif organisant le champ de représentation. Sous le terme 'travailleurs sociaux' se mêlent des identités professionnelles multiples, des pratiques différenciées qui ne sont pas sans effet sur la manière d'envisager par exemple le travail avec les parents, sur la manière donc d'analyser les situations. À partir d'un même savoir, chacun ne pense pas forcément de façon identique. Ces savoirs s'ancrent non seulement dans des réalités sociales variables mais participent des variations de sens que les sujets élaborent à propos de l'objet : les représentations résultent « *d'une interaction entre les données de l'expérience et les cadres sociaux de leur appréhension, de leur mémorisation* » (Jodelet p. 47).

Parce qu'il nous semble nécessaire de penser le sujet dans la représentation, sa manière de prendre en charge des contenus et de leur donner sens, l'approche par la théorie du noyau central nous a semblé moins ouverte pour nos objets de recherches. À considérer que le noyau organise les significations, quelle place reste-t-il pour la pensée du sujet ? En ce sens, l'approche en terme de principe organisateur nous est apparue plus pertinente.

Derrière le débat sur l'idée même de consensus, se trouve enserrée la question de la polysémie possible des significations. Notons que les derniers développements autour de la théorie du noyau pose ouvertement cette question (Bataille & Mias 2002, Moliner & Martos 2005).



## Chapitre 2 : Relation d'aide et représentations sociales

En tant que pratique inscrite dans le champ spécifique du travail social, la relation d'aide mobilise des représentations qui concourent à la construction d'une connaissance et d'une représentation d'autrui.

Dans ce chapitre, nous allons faire état principalement de deux recherches (Boutanquoi 2001, 2002, 2008) qui se sont efforcées de mettre à jour les contenus de différentes représentations à l'œuvre, de mettre en évidence leur articulation. « *Toute représentation est en relation avec un ensemble d'autres représentations qui forment l'environnement social et symbolique des individus* » écrit Abric (2001 p. 98). Les questions de l'articulation et des liens entre les différents contenus aboutiront à penser la représentation d'autrui comme la résultante d'un système de représentations. Cela apparaît comme un point théorique essentiel.

Nous sommes donc parti du postulat qu'une relation d'aide ne mobilisait pas une seule représentation. Nous nous sommes pour cela appuyé sur la proposition d'Abric : « *Il est démontré que le comportement des individus ou des groupes est directement déterminé par les quatre composantes de leur représentation de la situation* » (1994 p. 30). Ces quatre composantes sont : la représentation de soi, de la tâche, des autres, du contexte. Par ailleurs, évoquant les problèmes d'exclusion sociale, Abric (1996 p. 14 et 15) souligne que, s'agissant des agents sociaux, deux types de questionnement sont essentiels : quelle représentation ont-ils de leur rôle ? Quelle représentation ont-ils des populations ?

### 2-1 Des représentations multiples

Partant donc de l'approche d'Abric et de l'important travail de Morvan sur les représentations sociales des situations de handicap et d'inadaptation (1988), nous avons élaboré une conceptualisation de la construction de la connaissance et de la représentation d'autrui comme être singulier prenant appui sur :

- la représentation du métier :

Différents auteurs n'ont pas manqué de souligner combien le choix d'une profession sociale représentait une manière de s'affranchir d'un destin ordinaire ( Morvan 1988, Vilbrod 1995 ). À cette visée émancipatrice s'ajoute une visée réparatrice, celle du « *héros triomphant et admiré* » (Morvan p. 124). Comment concevoir que la manière de penser le métier soit sans influence sur la manière de penser autrui ? Comment en retour, imaginer que la rencontre avec autrui en tant que confrontation ou épreuve du réel, en tant que « *rencontre avec l'inattendu, avec des situations et des problèmes auxquels on n'est pas préparé* » n'engage pas « *une réévaluation des représentations* » (Lhuillier 2005 p. 93) et donc de la manière de penser le métier ? En ce sens, toute mise à jour des contenus de représentation ne saurait être que provisoire si on veut saisir les dynamiques à l'œuvre.

➤ la représentation du contexte social :

Nous citons ce point pour mémoire car il sera finalement abandonné. Non que les travailleurs sociaux n'élaborent pas une représentation du contexte, mais celle-ci n'intervient pas dans la construction de la représentation d'autrui. Nous faisons ici à nouveau référence à la recherche de Truchot (1990) qui souligne l'absence de toute mention de celle-ci dans le cadre d'une relation engagée. Dans une recherche en cours sur l'évaluation des situations d'enfant en danger, nous retrouvons un résultat similaire : les contextes sociaux, économiques des familles concernées ne sont quasiment jamais renseignés un peu comme si la précarité, par exemple, n'avait, pour les travailleurs sociaux, aucun effet sur une manière de se situer et d'agir comme parent.

➤ la représentation de l'objet de l'action : la déviance

La déviance peut apparaître comme un terme trop large voire trop éloigné du vocabulaire des travailleurs sociaux. On y parle plus volontiers de handicap, de délinquance, de maladie qui sont autant de manières d'objectiver dans un discours savant le rapport aux objets du travail. Mais il existe bien une représentation de la déviance, peu directement accessible, et qui intervient dans la lecture des situations.

➤ la représentation de l'objet d'intervention : la population

« *Se définir comme travailleur social n'implique pas seulement une pratique mais une représentation de la population avec laquelle on travaille* » (Schaller et Schaller 1985 p. 233). Que l'objet de l'intervention se nomme enfant en danger, adolescent délinquant, il mobilise une connaissance, « *un supposé savoir* » comme le signale Abric (op. cit. p. 16).

## **2-2 questions de méthodologie**

### **2-2-1 une approche de type qualitatif**

La relation d'aide, la connaissance d'autrui ne se laissent pas facilement appréhender tant elles apparaissent comme des processus mouvants, inscrits dans des temporalités et des contextes variables. Lorsque nous posons l'hypothèse d'une construction de la connaissance d'autrui relevant d'une articulation entre différentes représentations (et au final d'un système de représentations), nous ne pouvons être en mesure de prévoir le poids respectif des unes et des autres et encore moins de penser que cette construction relèverait uniquement de cet agencement.

Dès lors, le recours à une approche qualitative se trouve amplement justifié, ce qui n'interdit en rien l'utilisation éventuelle d'un traitement statistique de certaines données. Jodelet souligne avec force l'intérêt des méthodes quantitatives lorsqu'il est question de complexité, de « *prendre en considération non seulement les conduites, les représentations mais aussi les contextes et les moments historiques* », quand « *les situations étudiées ne peuvent strictement se décomposer en variables dépendantes et indépendantes unies par des liens de causalité linéaire* » (2003 p. 144).

Mais quelle méthode ?

Certes les représentations sont véhiculées par des discours et dès lors l'entretien semble s'imposer. Suffit-il pour autant de recueillir quelques exemplaires de ceux-ci à propos de tel ou tel objet pour prétendre atteindre un contenu, une structure ?

Nos travaux, nos lectures nous ont conduit à pointer trois difficultés à prendre en compte (Boutanquoi 2008).

On doit, en premier lieu, rappeler une recommandation de Grize : « *demander à quelqu'un une définition abstraite, je veux dire abstraction faite de tout usage immédiat, ce n'est pas avoir accès à ses représentations, mais tout au plus à la façon dont il se représente comment il convient de scientifier la notion* » (1989 p. 167), ce qui revient, ajoute-t-il, à étudier des représentations de représentations.

Il est nécessaire, en deuxième lieu, d'avoir en perspective les limites de l'entretien. Seuls les éléments rendus saillants par le contexte d'énonciation, c'est-à-dire, la situation de recherche, émergent dans le discours. D'autres restent inaccessibles à ce moment-là, dans ce contexte-là. Par ailleurs, s'agissant des discours professionnels, ce qui se trouve mobilisé dans la situation d'entretien

n'est pas sans faire écho au vécu actuel de l'interlocuteur : doit-on, par exemple, prendre une expression particulièrement négative à l'égard des parents comme un élément fort et central d'une représentation ou la marque d'un désarroi face à une situation particulièrement délicate que vit l'interlocuteur et qui, de fait, mobilise principalement des éléments de rejet ? Bien sûr, cela pose aussi la question du nombre d'entretiens de manière à rendre moins bruyants des éléments extrêmement contextualisés.

En troisième lieu, il faut se rappeler qu'aux côtés d'éléments particulièrement bavards d'autres demeurent silencieux. Abric évoque à ce propos une zone muette des représentations (2003 p. 61). Jodelet (1989) dans son travail sur le rapport à la folie dans une colonie familiale a souligné combien des éléments particulièrement essentiels pour comprendre pensées et pratiques à l'œuvre dans le rapport aux fous ne parvenaient pas à entrer dans l'ordre du discours.

### **2-2-2 Associations de mots et récits**

Notre approche des contenus privilégie la technique des associations de mots dont le caractère projectif peut permettre « *de saisir les noyaux organisateurs des univers sémantiques inhérents à une représentation donnée* » (De Rosa, 1988 p. 85). Parce que cela repose sur une logique d'associations libres à partir d'un mot inducteur, la technique ouvre un espace moins contraint à l'expression des sujets que l'élaboration d'un discours adressé pris dans les enjeux du contrat communicationnel. Pour autant, si son caractère projectif permet un accès plus ouvert aux univers sémantiques des représentations, la technique rencontre des limites du même type que celles énoncées pour l'entretien : de possibles réponses intellectualisées, des zones d'ombre persistantes, un contexte d'énonciation qui contingente les réponses. Par ailleurs, Le Bouedec n'a pas manqué de souligner que « *si les associations véhiculent une signification, celle-ci n'est évidemment pas le tout de la signification* » (1984 p. 250).

Si nous avons eu recours dans un premier temps à une approche classique (mot inducteur, recueil des mots associés), nous avons ensuite eu recours à une combinaison d'approche :

- mot inducteur ⇒ recueil des associations ;
- mots inducteurs repris par paire ⇒ recueil des associations ;
- carte associative ⇒ recueil des associations.

Pour appréhender l'articulation des contenus, nous avons eu recours à des récits. Il ne s'agit pas d'histoires de vie qui permettent de comprendre comment « *chacun individualise l'histoire sociale collective* » (Ferrarotti 1983 p. 51) ou qui ouvrent au locuteur la possibilité de devenir sujet de son histoire (De Gaulejac 1999). Il s'agit de récits de la pratique, centrés sur des situations concrètes et non sur des éléments déclaratifs des manières de faire : dans un cas, il s'agit d'une narration, d'un travail de reconstruction qui met en scène des acteurs aux prises avec la réalité de leur travail, dans l'autre, le discours s'enferme dans les généralités ou une sorte d'idéalisation de l'exercice professionnel. Seul le récit nous paraît donner véritablement accès, même si ce n'est qu'en partie, à une pensée en mouvement et à une certaine authenticité. Aux côtés des récits sollicités par le chercheur, notre travail s'appuie également sur des situations étudiées dans un service de protection de l'enfance (les discours analysés étant, eux, différentes réunions de travail<sup>3</sup>), et sur des récits collectifs de reconstruction de la prise en charge<sup>4</sup>.

Par ailleurs, l'analyse approfondie des dictionnaires recueillis par l'usage diversifié des associations de mots a ouvert des perspectives.

### **2-3 Les contenus des représentations**

Nous allons concentrer l'attention sur la représentation du métier, de l'objet de l'action, de l'objet de l'intervention, dimensions explorées dans les deux recherches et dont nous retrouvons l'influence dans des recherches sur l'évaluation que nous aborderons dans le quatrième chapitre. Nous laisserons de côté d'autres dimensions étudiées mais qui ne sont pas fondamentales pour notre propos dans le cadre de cette synthèse.

Les deux recherches ont été effectuées dans des cadres et des temporalités différentes. Les différences qui peuvent apparaître nous semblent de fait à relier au contexte d'énonciation.

- Dans le cadre de la première recherche, l'objet de l'intervention était les adolescents. Elle a concerné deux professions : assistants de service social (n = 63), éducateurs spécialisés (n= 112) ayant une pratique auprès d'adolescents (R1).
- Dans le cadre de la deuxième recherche, l'objet de l'intervention était l'enfance en danger. Elle n'a concerné que des éducateurs spécialisés exerçant dans des services de protection de l'enfance. La première recherche a mis en évidence qu'il n'était guère possible d'évoquer

---

3 Recherche en cours présentée dans le chapitre 4

4 Voir également au chapitre 4



l'adolescence sans lien avec une référence aux parents. C'est pourquoi, dans le cadre de la deuxième recherche l'objet de l'intervention a été appréhendé tant du côté de l'enfant que du côté des parents (R2).

### **2-3-1 La représentation du métier**

L'analyse (à partir des fréquences d'apparition puis d'une analyse factorielle des correspondances<sup>5</sup>) laisse apparaître entre les deux recherches des thématiques communes mais un agencement quelque peu différent.

En R1, le métier se définit par ordre décroissant par l'écoute, l'aide, l'accompagnement, la relation, le soutien, la médiation, l'éducation, la confiance, la compréhension, la disponibilité. En R2, l'accompagnement vient en premier suivi par l'aide, l'éducation, l'écoute, la relation et les autres thèmes.

La différence des agencements paraît relever à la fois d'une population qui n'est pas directement comparable et probablement d'une évolution dans la définition du métier. La notion d'accompagnement qui en R1 était plutôt l'apanage des assistants de service social devient en R2 le premier thème cité par les éducateurs. Mais l'essentiel est ailleurs. Dans les deux cas, nous retrouvons une logique qui croise des savoir-faire (accompagner par exemple) et des savoir être (disponibilité) et qui définit une identité. C'est à l'intérieur de ce même espace que se lisent les différences.

« *Les sujets se placent en situation d'apporter à ceux que la société rejette ce que justement ils n'ont pas reçu* » écrit Morvan (1988 p. 211). Aider, accompagner, écouter, il s'agit d'entrer en relation avec un autre en souffrance, en besoin. Il s'agit d'offrir ce que l'on est comme appui pour l'autre. Notons que, hormis le terme éducation qui renvoie à une logique d'action, de transformation, le métier se définit d'abord comme une présence.

Entre les deux moments de recherche, cela apparaît véritablement comme des constantes. Les variations notées entre les deux recherches sont du même ordre que des variations que nous avons pu relever en R1 en fonction du métier, du sexe ou de l'ancienneté voire des terrains d'exercice (voir chapitre 3). Elles nous paraissent toujours devoir être comprises comme la marque d'une absence de consensus, comme reflétant des principes organisateurs mais dont l'agencement diversifié des

---

5 Doise et alii rappellent qu'elle « *met en évidence la structure des écarts à l'indépendance et non leur intensité* » ce qui conduit à « *la nécessité de considérer les valeurs propres et autres indications (contributions) fournies par l'analyse* » (1992 p. 79).

éléments témoigne du fait « *que les processus de représentation ne peuvent être détachés des activités dans lesquelles les acteurs sociaux sont engagés* » (Amério, De Piccoli 1991 p. 40). S'agissant aussi d'une définition qui renvoie à l'identité professionnelle, il apparaît assez logique que l'agencement des thèmes qui compose la représentation ne soit pas fixé définitivement. Comme le note Blin, l'identité s'inscrit dans des mouvements, une « *dynamique, un processus contextualisé dans l'interaction et non comme une forme stable et univoque* » (1997 p.187).

À ce titre, nous ne parlerons pas de centralité mais d'axes de définition qui autorisent différents agencement. Nous expliquerons pourquoi nous en sommes venus à penser ces éléments comme des significations partagées disponibles qui sont activées, travaillées en fonction de nécessité de la pratique, des contextes de celle-ci.

Pour l'illustrer, on peut citer l'exemple de la notion de protection. En R1, cette notion est présente mais de manière fugitive pourrait-on dire. Et de fait, on peut estimer qu'elle n'apparaît pas directement comme un élément de définition du métier dans le cadre d'un travail avec des adolescents. Par contre, en R2, là où il est question d'enfants en danger, la notion se fait nettement plus présente et participe plus activement à la définition du métier. On peut donc penser dans un cas la notion plus pertinente que dans l'autre pour définir le métier au regard de l'objet d'intervention : nous sommes déjà dans le lien entre représentations.

### **2-3-2 La représentation de la déviance**

De prime abord, dans les deux recherches, la question de la déviance est apparue un peu hors champ : la faible production des associations semblait indiquer que la déviance n'était pas objet de discours voire qu'elle était un élément extérieur aux préoccupations.

Dans les deux cas, la déviance est associée aux dimensions du hors norme et de l'anormalité puis de la marginalité. La déviance se décline en états (folie, maladie...) et en comportements (délinquance, addictions). Comme dans le cadre du métier, on peut repérer des différences entre les deux recherches. L'une est particulièrement significative. Dans les deux, la question de la sexualité est posée. Mais en R1, elle apparaît dans une généralité (les déviances sexuelles) tandis qu'en R2, elle est explicitement référée à la notion d'abus. Là encore, on peut observer en quoi le contexte (ici en partie la population prise en charge) mobilise et colorise des éléments de représentation.

Abric (2003) notait le fait qu'il n'y avait pas de représentation isolée. L'exemple de la

représentation du métier, de la déviance en lien avec des représentations des populations l'illustre aisément. Dans la démarche de recherche, ce qui a pu paraître dans un premier temps un discours faible et malingre (en R1) avait quelque chose de déconcertant au point, à la limite, de pouvoir remettre en cause la conceptualisation de départ. Un discours relativement pauvre ou peu élaboré *a priori*, pouvait-il réellement participer à la construction de la connaissance et de la représentation d'autrui ?

Nous savons, depuis, le rôle essentiel que joue la représentation de la déviance : les récits, les discours collectifs en témoignent à leur manière, nous y reviendrons. Nous sommes donc face non pas à une zone muette, non pas à un discours impossible mais sans doute devant un fait essentiel : la déviance n'est pas pensée comme objet comme peuvent l'être le métier ou la population, mais le fait de n'être pas pensée ainsi n'interdit en rien son intervention dans la construction de la connaissance d'autrui.

### **2-3-3 La représentation de la population**

#### **a) Le cas de l'adolescence**

L'adolescence est conçue en premier lieu comme un état, puis, en second lieu comme un moment de changement ; un changement qui touche à l'identité, qui ne s'opère pas sans malaise, sans conflit, sans crise, sans risque ; un changement qui a pour finalité l'accès à l'autonomie. Si les adultes en général, les copains peuvent jouer un rôle d'appui, l'énergie de ce mouvement ne peut provenir que du désir qui s'oppose à l'insouciance ou au décrochage.

Sans entrer dans les détails, la représentation de l'adolescence se révèle fortement marquée par l'emprise des discours psychologiques ce que traduit en partie le recours aux thématiques de la crise, de la rupture, du changement. La résolution possible de ce temps de crise apparaît relever des dispositions internes de l'adolescent plus que des ressources de l'environnement.

#### **b) L'enfance en danger**

L'enfance en danger se trouve définie de manière massive, presque unique, par la maltraitance, puis par les questions de violence, de carences. Cela induit la nécessité de la protection, de la prise en compte de la souffrance.

Ce rapide descriptif se trouve en assez grande cohérence avec la représentation de l'enfant, une promesse d'avenir, une innocence à protéger de l'offense des adultes que nous avons approchée

dans la première recherche et que l'on retrouve par exemple chez Chombart de Lauwe dans son étude sur la littérature : l'enfant comme être pur et simple, non encore déformé par la société, « *un Adam avant la faute* » (1971 p. 56).

L'enfance en danger doit être de fait sans doute considéré comme une déclinaison particulière de l'enfance et non comme représentation autonome. Il s'agit d'un point qu'il reste à vérifier.

## **2-4 Articulation et liens : un système de représentations**

### **2-4-1 Ce que montrent les récits à propos d'adolescents**

Analyser les récits qui se présentent sous la forme de deux narrations, l'une à propos de situations d'adolescents évoluant favorablement, l'autre de situations d'évolution problématique, permet d'observer des agencements particuliers d'éléments relevant des différentes représentations, le métier, adolescence, la déviance : s'observent ainsi des mises en mot de la représentation d'autrui. On peut ensuite saisir ce qui ouvre la possibilité d'une relation d'aide.

Dans le cadre d'une évolution problématique, les adolescents sont décrits de manière négative, avec des problèmes psychologiques ; ils se situent parfois dans le refus, n'investissent ni scolarité, ni formation ; ils peuvent se réfugier dans l'absentéisme, fuguer, présenter des problèmes d'addictions diverses, se montrer violents ; ils entretiennent une mauvaise relation avec le travailleur social ; les parents sont aussi dans une attitude négative face à l'intervention ; le professionnel se sent dans ce cadre démuni, en échec ; l'évolution s'inscrit dans une forme de fatalité.

Dans le cadre d'une évolution favorable, les adolescents même s'ils ont produit ou produisent encore des actes déviants, sont décrits positivement, de manière dynamique, inscrits dans une logique d'avenir ; ils entretiennent une relation de confiance, d'adhésion ; ils sont acteurs, ont des projets.

De fait, ce qui différencie les deux types de situation, de manière schématique, relève de la possibilité d'exercer son métier. Les situations d'évolution favorable évoquent fortement les dimensions du savoir-faire (accompagner, éduquer...) et les dimensions de savoir être (écoute, disponibilité) quand les situations d'évolution problématique insistent sur le blocage, l'impossible, la fixité.

Les différences peuvent également se comprendre en terme de proximité du comportement et de la personnalité de l'adolescent avec la représentation que les travailleurs sociaux ont de

l'adolescence. À l'adolescent presque inaccessible, engoncé dans l'immobile s'oppose l'adolescent tourné vers l'avenir, tendu par le désir, en quête, inscrit dans le changement. D'une certaine manière, le premier tourne le dos à l'image idéalisée d'une adolescence comme passage, comme devenir.

On peut enfin noter combien ces différences s'appuient sur des références à la déviance. Si les associations de mots pouvaient faire douter de l'intérêt de cet aspect dans la construction de la connaissance et de la représentation d'autrui au regard d'une production assez pauvre, les récits permettent de mieux comprendre son rôle : ils opposent non pas des déviants et des non-déviants ; ils mettent en scène une certaine tolérance à l'égard de la déviance tant qu'elle peut être lue comme le symptôme d'un malaise, tant qu'elle peut être lue comme passagère. Lorsqu'elle est perçue comme une déviance d'état, quand rien ne bouge, elle devient l'occasion d'un nouveau renvoi. La déviance passagère paraît alors ouvrir sur la possibilité de transformer un alter en un autrui.

On retrouve bien dans la construction de la représentation d'autrui une articulation entre des éléments qui relèvent de la représentation du métier, de l'objet de l'intervention, de la population. Mais on trouve également des éléments qui relèvent d'une représentation de la famille (selon qu'elle soutient au non l'adolescent, qu'elle se situe en partenariat avec le travailleur social) et surtout, émerge des récits un point essentiel : la dynamique affective. L'autre est finalement perçu au travers de la possibilité qu'il offre au travailleur social en nouant une bonne relation, en lui faisant confiance, d'exercer son art, de confirmer son identité. Au point d'aboutir à des situations apparemment paradoxales : un adolescent qui continue de produire des actes de déviance, s'il maintient une bonne relation avec le travailleur social, ne fera pas l'objet d'un nouveau renvoi. Dit autrement, derrière alter se profile autrui, au-delà de la distance que reflètent les actes, existe une proximité qui engage la relation.

La dimension affective, l'enjeu relationnel apparaissent ainsi mettre en travail le rapport à la déviance.

Il faut donc avoir conscience que les récits parce qu'ils sont une lecture à un moment donné d'une situation vécue, parce qu'ils sont élaborés à partir d'une consigne dichotomique, parce qu'ils ne sont qu'une reconstruction, peuvent apparaître figés comme si la pensée de ceux qui osent cette parole ne connaissait aucun doute, aucun revirement. Ils ne rendent que très imparfaitement compte des cheminements, des dynamiques, des manières multiples dont les liens entre les différentes représentations se nouent.

Mais si les récits permettent d'observer des co-présences d'éléments relevant de diverses représentations, si ces co-présences apparaissent plus ou moins ordonnées en fonction de la nature de la relation, il ne rendent pas non plus compte de la logique des agencements mis au jour.

### **2-4-2 Ce que montrent les dictionnaires**

La recherche autour de la population adolescente nous a conduit à prendre en compte la représentation des parents : leurs positionnements éducatifs, leurs attitudes à l'égard des professionnels sont apparus influencés par le processus de construction de la représentation d'autrui. La recherche sur l'enfance en danger a permis d'en repérer les grands thèmes : les parents se définissent d'abord par leur rôle (l'éducation), leur fonction (l'amour). Ils sont ensuite appréhendés du point de vue de leurs responsabilités et en particulier du fait d'un devoir de protection, d'un devoir d'autorité. Enfin, ils sont également perçus avec un besoin de soutien et comme potentiellement défaillants.

L'analyse des dictionnaires produits par les associations induites par des couples de mots (enfant-déviance ; parents-déviance ; métier-enfant ; métier-parents...) et l'analyse des dictionnaires produits par les cartes associatives (avec le logiciel Tropes pour la recherche des univers de référence) a permis de mettre à jour un système de représentations. Les couples de mots, en conduisant l'interlocuteur à produire de nouvelles associations, ouvrent sur des significations que l'on peut, avec prudence, qualifier de latentes. Il en va de même avec la carte associative.

Le schéma ci-dessous tente de rendre compte d'une certaine complexité des liens et il est probable que tous n'apparaissent, qu'il reste des liaisons silencieuses qu'il faudra pouvoir explorer. En tant que tel, il s'agit donc d'un schéma provisoire qui ouvre à une possible compréhension de la construction de la connaissance et de la représentation d'autrui au cœur de la relation d'aide.

On peut le lire ainsi :

- il décrit des liens entre les composantes prises deux à deux. Quelques exemples.

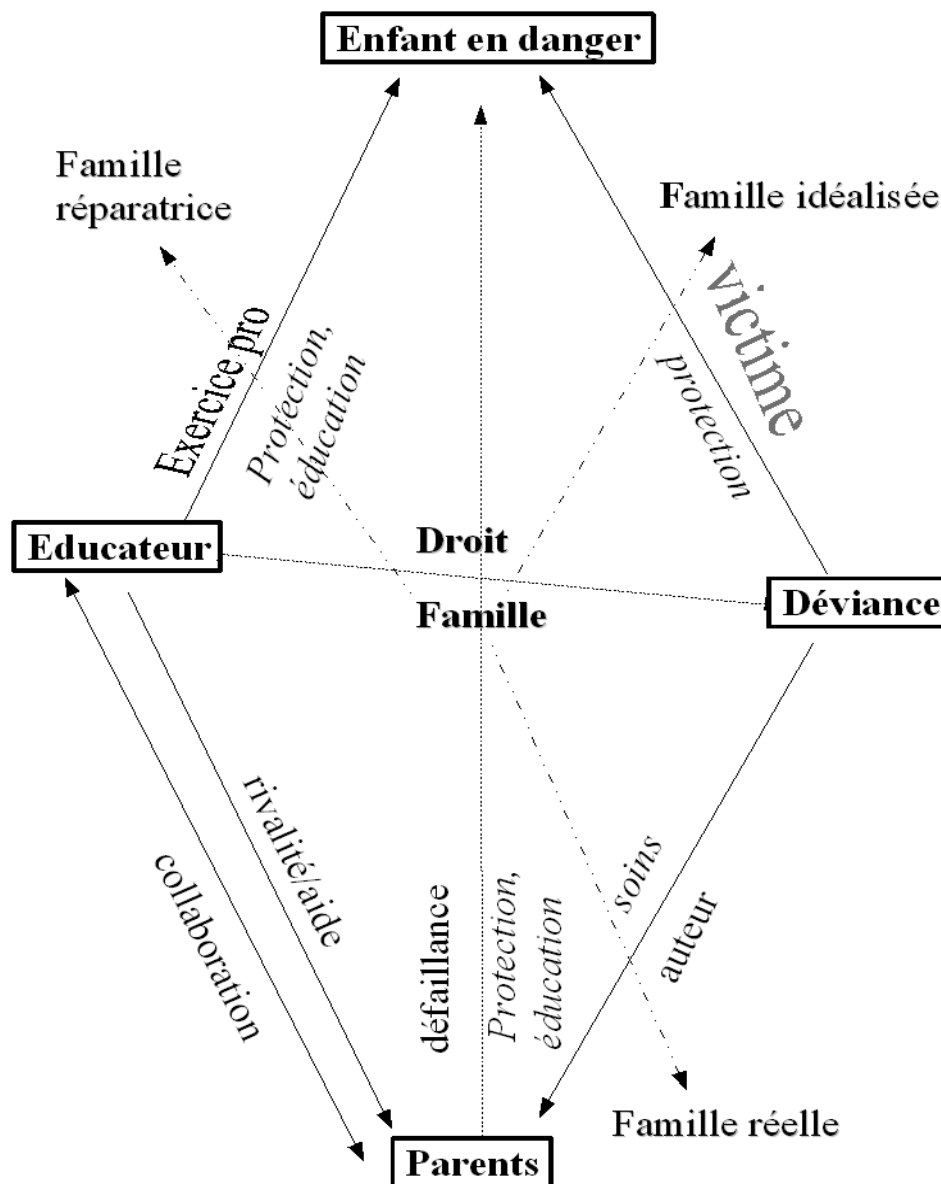
S'agissant de la déviance, comme cela avait été montré dans le cadre de l'adolescence, elle se révèle pauvre du point de vue de la production mais elle est un point d'ancrage de la pensée en matière de protection de l'enfance : elle permet de décrire l'enfant comme victime de la déviance de ses parents et donc de désigner ceux-ci comme auteurs. De fait, l'enfant a besoin d'une protection (que mettent en œuvre les professionnels) et les parents ont besoin de soins.

Les éléments de définition du métier servent en partie à définir l'enfant en danger. Plus

précisément, ses besoins correspondent aux savoir-faire et aux savoir être des éducateurs : la protection, l'éducation.

L'enfant en danger est en besoin de protection que les parents défaillants n'ont pu, n'ont su mettre en œuvre. Comme pour les adolescents, l'enfant en danger se définit donc en partie par rapport à ses parents.

Éducateurs et parents partagent un même savoir-faire : l'éducation qui les met soit en position



de rivalité, soit en position de collaboration. Il met en évidence une thématique transversale : la question de la protection.

Elle est une obligation des parents qui peuvent être défaillants sur ce point. Elle est une nécessité pour l'enfant en particulier lorsqu'il est victime de la déviance de ses parents. Elle fait

partie du savoir-faire des éducateurs.

- Il croise deux univers de référence communs aux différentes composantes : le droit, la famille.

Le droit est une référence tant[ou : dans la mesure où] qu'il encadre l'activité parentale, qu'il définit les déviations dont l'enfant peut-être victime et les possibilités juridiques de la mise en place d'une protection, qu'il définit également une part de l'activité des éducateurs dans leur rapport à la justice des mineurs.

La famille en est une autre tant qu'elle permet de situer l'activité parentale, de situer les besoins de l'enfant, de penser professionnellement les réponses à ces besoins. De fait, s'organise ainsi une tension entre une famille réelle (celle qui peut être défaillante) ; une famille idéalisée, celle qu'il faudrait à tout enfant ; une famille réparatrice, celle que les éducateurs tentent d'imaginer dans le quotidien de leurs pratiques.

« *Les travailleurs sociaux ont tous dans la tête des modèles familiaux qu'ils ont expérimentés [...] des valeurs auxquelles ils tiennent et qui leur servent de cadre de référence* » écrit pertinemment Sellenet (2001 p. 91). De son côté Vilbrod, en situant le choix du métier d'éducateur comme une affaire de famille, précisait : « (ils) *investissent dans leur métier des ressources morales d'autant plus ineffables qu'elles s'enracinent dans la profondeur de leur histoire inséparablement familiale et sociale* » (1995 p. 261). On ne peut au fond s'étonner de la place prépondérante de cet univers de référence.

Notons, ce qui n'apparaît pas sur le schéma, qu'il n'est pas d'associations de mots qui ne contiennent l'expression de sentiments comme la souffrance, l'amour, la haine, le doute, la peur, le plaisir.

### **2-4-3 Ce que montre l'analyse de situations par les travailleurs sociaux**

Si les récits permettent de rendre compte de liens et d'articulations entre les composants autour des questions d'adolescence de ce que nous considérons désormais comme un système, qu'en est-il pour le monde de l'enfance en danger ? Quel matériau peut permettre de vérifier que le système décrit corresponde un tant soit peu à une réalité de terrain, à une réalité des pratiques ? Deux moments de recherche peuvent fournir des indications.



## **a) Dans une évaluation**

C'est dans le cadre d'une recherche en cours, que nous présenterons au chapitre 4, que nous pouvons trouver des indices forts de l'existence d'un système de représentations. Cette recherche porte sur l'évaluation des situations d'enfants en danger par les travailleurs sociaux dans le cadre d'un service de l'Aide sociale à l'enfance qui accueille les enfants confiés sur décision judiciaire ou dans le cadre d'un accord avec leurs parents. Les données sont constituées des enregistrements de différentes réunions de travail à propos de situations. Derrière la manière dont les praticiens s'attachent à décrire individuellement et collectivement les situations, on peut, en effet, repérer des effets de représentation.

L'enjeu de la protection y apparaît comme un enjeu majeur : se trouvent en priorité pointées les défaillances des parents et la nécessité de suppléer celles-ci. Les défaillances sont analysées soit du point de vue d'une incapacité, soit du point de vue d'une déviance nommée sur un plan psychologique (mère toute puissante par exemple) ou en rapport avec des normes concernant les rôles parentaux tels que les travailleurs sociaux les pensent. C'est en fonction de la perception de la gravité de la déviance, de la perception de sa possible évolution ou au contraire de son inscription dans une sorte de fatalité de la reproduction familiale que s'élabore en partie la question du soutien ou de la rivalité aux parents. Nous retrouvons ici l'importance du rapport à la déviance, la manière dont il opère comme dans le cadre de la prise en charge des adolescents mais ici ce sont les parents qui oscillent entre déviance passagère et déviance d'état.

L'orientation privilégiée des enfants vers des familles d'accueil, l'attente que cela porte en terme de bonne famille, témoignent de la logique de la famille idéalisée même s'il faut ne pas éluder le poids d'une politique publique qui contraint ces choix avec une image assez négative des prises en charge en milieu collectif.

Nous retrouvons également dans le positionnement des travailleurs sociaux l'importance de l'idée réparatrice et du sens de la relation.

On peut illustrer cette mise en perspective par l'exemple de la situation d'Isabelle. L'enfant est accueillie sur décision judiciaire suite aux inquiétudes de la mère face aux comportements de sa fille à l'égard de son compagnon (érotisation de la relation) . Le père, qui n'a pas vu sa fille depuis plusieurs années, est averti et fait appel de la décision pour pouvoir accueillir celle-ci.

Le beau-père, dont le fils est placé, a été condamné pour agression sexuelle. La mère est perçue comme déficiente, dans une certaine incapacité à faire face aux besoins de sa fille.

Dans un premier temps, la possibilité qu'Isabelle puisse aller chez son père doit faire l'objet d'une évaluation. En attendant, Isabelle s'installe dans la famille d'accueil et personne n'observe les comportements décrits par la mère.

Au fur et à mesure, la question du père va devenir plus prégnante. Il a été reçu, il a pu rencontrer sa fille mais ses comportements vont être questionnés : il ne lui téléphone pas, il ne se manifeste pas auprès du service et pour l'équipe, il ne montre pas réellement son désir d'assumer son rôle de père. La question culturelle est évoquée (le père est camerounais : il s'agissait d'un mariage mixte, Isabelle est donc métisse) mais n'apparaît pas de nature à expliquer le décalage entre les attentes à l'égard du père et la réalité de ses actes.

Dans les temps de réunion, sont mis en avant la bonne intégration de l'enfant en famille, les bonnes relations que chacun peut avoir avec elle, assistante familiale, éducatrice... et parallèlement émerge puis se renforce une profonde inquiétude quant à envisager son départ chez son père.

Sans chercher à forcer une lecture, on peut toutefois repérer un agencement particulier des composantes du système de représentations.

- La protection est bien au cœur de l'approche. L'enfant en a besoin du fait des défaillances de la mère, d'une certaine suspicion à l'égard du beau-père. Il y a consensus sur ce point. Ils sont donc situés dans une déviance comme famille réelle.
- Isabelle s'est installée au cœur de l'univers réparateur du service : elle s'y épanouit. La relation avec elle est à la fois facile et gratifiante.
- Le père, parce qu'il n'est pas dans une certaine conformité à des normes de rôle (un bon père téléphone régulièrement à sa fille), interroge, de plus en plus. L'équipe doute de lui.

On lit dans cette situation la force de la logique de la protection alimentée par la bonne intégration de l'enfant et les liens affectifs forts qui se créent : Isabelle s'inscrit dans la relation d'aide qu'on lui propose. Face à la déviance de la famille d'origine, face à un père pas tout à fait tel qu'on le conçoit, surgit la crainte que l'enfant ne soit plus protégée, surgit la crainte de faillir ainsi à sa mission.

En allant au-delà du récit en tant que reconstruction, en suivant au travers de moments précis de travail la construction de la situation, il est possible d'approcher un processus dont on voit qu'il

n'est pas donné d'emblée, qu'il s'appuie sur les composantes du système sans pour autant donner lieu à des lectures automatiques. Il s'inscrit dans une dynamique dans laquelle la question des affects, du lien tissé ou non avec autrui, tient une place déterminante. Ce n'est pas sans raison que Guedeney (2008) évoque le rôle de ce qu'elle nomme les émotions négatives dans le travail quotidien des professionnels engagés dans la protection de l'enfance.

Il ne s'agit donc pas d'appliquer un schéma à des situations mais de tenter de repérer cette sorte de cartographie, d'ancrage que constitue le système de représentations qui guide en partie le travail d'analyse.

## **b) Dans un travail de reconstruction**

Dans une autre recherche (Boutanquoi 2004), nous avons retrouvé, dans le matériel discursif recueilli, la trace de la tension entre famille idéalisée, réparatrice, réelle. Cette recherche visait à mettre en regard le discours de jeunes, sortis depuis seulement quelques mois d'un service d'accueil, avec celui de l'équipe sur son évolution afin de saisir les décalages, les convergences.

Dans ce cadre, nous avons rencontré le jeune Mathieu. Une grande part de l'entretien va prendre appui sur son incompréhension d'avoir changé de famille d'accueil : « il y avait déjà l'ennui de la famille d'accueil et puis la tristesse ».

De son côté l'équipe, lorsqu'elle se remémore la situation, insiste fortement sur les carences de la famille d'accueil et ces carences font référence à des attentes précises en matière d'accompagnement éducatif, par exemple autour de la scolarité. La famille semble s'inscrire dans un vivre avec dans lequel Mathieu a trouvé des éléments d'attachement ; l'équipe attend une prise en charge optimum à la fois éducative et d'une certaine manière psychologique. La famille réelle de Mathieu est une famille impossible, et la famille de substitution va se révéler en deçà de l'idéalisation. Cela a conduit à la recherche d'une autre famille qui soit plus que suffisamment bonne, une famille qui s'inscrit dans un forme d'imaginaire mais dans laquelle Mathieu ne s'inscrira jamais.

Le travail de reconstruction que constitue l'analyse de la pratique offre également un matériel qui ne manque nullement d'intérêt. On peut y voir également se déployer dans les explicitations du choix d'une famille d'accueil les mêmes logiques. Même si ce type d'intervention alimente la réflexion, c'est pourquoi nous le citons, il nécessite dans son utilisation une extrême prudence :

l'analyse des pratiques ne peut être considérée comme un lieu de production de données de recherche ; c'est dans l'après-coup et non sur le moment de l'énonciation qu'une telle analyse peut être tentée au risque sinon de détourner l'objet du travail. Il n'en demeure pas moins pour le chercheur un intérêt pour une démarche clinique où les discours voilent et dévoilent une pensée toujours en travail.

## ***2-5 Représentations, imaginaire et pratiques***

Notre objectif n'est en aucun cas de chercher à dégager un schéma qui deviendrait la clé de lecture universelle de la manière dont les travailleurs sociaux construisent une connaissance et une représentation d'autrui en tant qu'elles orientent la possibilité d'une relation d'aide. Nous cherchons avant tout à identifier des points d'ancrage de celle-ci et à confronter dans d'autres recherches nos hypothèses au matériel recueilli.

Nous cherchons également à mieux cerner et comprendre le système de représentations en jeu, ses logiques, ses origines, sa construction, son évolution. Il apparaît donc nécessaire de faire le point sur ces aspects (Boutanquoi 2007).

Entre les différentes représentations repérées, on ne peut mettre en lumière de relations d'emboîtement ou de réciprocité au sens où Abric (2001) les définit. Pris deux à deux, on observe bien des relations de dépendance, en particulier le fait que la définition du métier apparaît comme organisatrice des définitions de l'enfant en danger et des parents. Celles-ci sont complétées et développées par une référence au pôle de la déviance. Toute une série de liens, de logiques entre les différentes représentations se trouvent ainsi mise au jour. Mais la cohérence, la possibilité d'établir ces liens, les articulations entre les différents pôles du système relèvent plus précisément de la présence sous-jacente d'univers de référence communs, à savoir la famille et le droit, et à une logique, la protection. En tant que tels, ils ne sont probablement pas les sources uniques génératives des contenus des différents pôles. L'exemple de l'importance de la maltraitance dans la définition de l'enfant en danger l'illustre à sa manière : il est manifeste que sa présence traduit une perméabilité à un discours socialement construit sur ce thème, extérieur au moins au départ, au système lui-même mais qui s'y intègre d'autant plus facilement qu'il alimente la logique de protection voire la renouvelle.

Mais comment qualifier ou définir ces univers ?

Peut-on recourir à la notion de thématha ou idée-source qui selon Moscovici et Vignaux (1994) renvoient à des disponibilités effectives de signification qui dépassent ce qui peut être actualisé par les individus et réalisé par les institutions ? Faut-il plutôt penser ces univers dans une dynamique des représentations ce qui reviendrait à penser que l'univers famille est structuré comme une représentation donnant elle-même naissance à de nouvelles représentations ? Nous serions alors confronté à ce que Moscovici nomme la générativité, « *la création de nouvelles représentations à partir d'autres qui sont leur cause prochaine* » (2001 p. 22).

N'est-il pas question d'imaginaire tel que Castoriadis (1975) le définit : « *création incessante et essentiellement indéterminée (social-historique et psychique) de figures, de formes, d'images à partir desquelles seulement il peut être question de quelque chose* ».

Il est tentant ici de parler d'imaginaire de la famille et nous l'avons fait, mais faute d'en avoir exploré les composantes, il est sans doute préférable d'en rester au stade d'une hypothèse : la tension entre le réel, l'idéal et la réparation peut exprimer l'idée de la famille comme lieu d'un bonheur, celui d'avant l'irruption de la déviance justement, une famille que les parents semblent avoir trahie aux yeux des éducateurs qui se chargent « *d'un nourrissage qui met du plein là où il y avait de l'absence* » (Fustier 1999 p. 29). On renvoie ici évidemment à un imaginaire de l'enfance, cette enfance dont Victor Hugo, dans *Quatre-vingt Treize*, dit qu'elle a « *cela d'ineffable qu'on peut épuiser sur elle tous les amours* ». Et lorsqu'il évoque la figure de Cimourdain, percepteur de Gauvain, il aurait pu décrire nombre d'éducateurs : « *Il n'était pas le père, et ce n'était pas son œuvre ; mais il était le maître, et c'était son chef-d'œuvre* ».

Thémata ou imaginaires, il s'agit de concepts relativement proches mais construits dans des cadres différents. Ils ont en commun l'idée d'un ensemble de significations disponibles et ce point apparaît essentiel. Il nous semble possible d'affirmer qu'à sa manière, le système de représentations avec les liens et les articulations qui se dessinent, se présente lui aussi comme un ensemble de significations disponibles pour les groupes et pour les individus. Cela ressort de la polyphasie (Moscovici 2001 p. 23), c'est-à-dire du fait que le sens n'est pas établi ou prescrit à l'avance, mais qu'il va être actualisé en fonction des contextes. Jodelet, dans son travail sur la folie, évoque à propos du « *dépôt où s'ancrent les composantes des champs de représentations de l'objet malade et de l'objet maladie* » non une structure mais « *un réservoir fluide, mais non flou, dont les actualisations sont variables selon les contextes et les usages* » (1989 p. 374).

Cela se vérifie assez nettement dans la relation métier/parents où d'emblée deux possibilités sont disponibles : la rivalité et la collaboration. Autrement dit, il n'y a pas d'emblée dans les

contenus représentationnels quelque chose qui pourrait expliquer une pratique, mais des éléments qui, suivant le contexte individuel, organisationnel, institutionnel, vont être actualisés et prendre sens. Et, de plus, comme le souligne Fustier (p.161) : « *l'affect vient s'en mêler* ». De fait, les notions de rivalité et de collaboration ne prennent sens que chargées par ces affects.

Nous avons vu, au travers de l'analyse de la dernière série d'associations, émerger sur les quatre pôles l'univers des sentiments. Il nous semblent exprimer la part émotionnelle, affective de la connaissance. Ses contenus qui oscillent entre la joie, la confiance sur un plan, la crainte, la peur, l'angoisse de l'autre illustrent probablement ce à quoi confronte l'exercice du métier entre l'espérance et le tragique. « *S'agissant du rapport entre pensée et pratiques sociales, qu'elles soient saisies au niveau individuel ou collectif, on ne peut faire l'économie d'un détour par l'énergétique que met en jeu la relation à l'autre* » écrit Jodelet ( 1989 p. 363).

Ne peut-on dire alors que les éléments cognitifs disponibles tels que la rivalité ou la collaboration, n'ont pas de sens en eux-mêmes mais seulement dans un contexte qui mobilise des affects ? Comme le souligne Giust-Desprairie (2003), lorsqu'ils parlent de situations qu'ils vivent, les groupes donnent à voir des représentations. Mais au travers de ces constructions de la réalité une seconde source de signification est à l'œuvre, les personnes elles-mêmes : « *dans l'analyse qu'ils font des situations individus et groupes introduisent toujours des nécessités subjectives* ».

Il nous semble que le schéma, qui est loin sans nul doute d'épuiser toutes les figures possibles, permet de visualiser la disponibilité d'éléments de connaissance qui forment un système de représentations dans lequel les travailleurs sociaux puisent en fonction de nécessités contextuelles, affectives de quoi analyser les situations qu'ils rencontrent et construire une relation d'aide.

En résumé, il est possible d'affirmer l'existence d'un système de représentations qui oriente le travail de construction de la connaissance et de la représentation d'autrui ; qu'il s'agit d'un système nourri par l'imaginaire ; qu'il offre un ensemble de significations mais que celles-ci ne s'expriment et ne s'agent que dans les situations concrètes, dans une praxis (Barus-Michel) là où des sujets font face à des réalités, là où des sujets se confrontent d'un point de vue émotionnel aux objets de travail qu'ils ont choisis.

Le système de représentations ne saurait expliquer les pratiques mais son étude ouvre une possibilité de les comprendre. Comme le souligne Lhuilier, si les pratiques sont construites en

fonction de représentations et si la confrontation au réel est susceptible de les modifier, c'est au niveau des situations cliniques de travail qu'il est possible de saisir ce double mouvement de détermination et d'effets (2006 p. 94). Autrement dit, c'est au niveau des pratiques effectives, en prenant en compte les contextes, que la recherche doit trouver ses prolongements.

## Chapitre 3 : Liens entre pratiques et représentations

Il est possible de saisir dans les discours de professionnels qu'ils soient des récits, des reconstructions ou des moments de travail, des éléments qui relèvent d'un système de représentations qui sert de support à la construction de la représentation d'autrui, de support à la mise en œuvre d'une relation d'aide. Au-delà d'un travail sur les contenus, il est une question fondamentale, celle des liens entre pratiques et représentations sociales ; une question qui occupe une place importante dans nos recherches.

### 3-1 Éléments de discussion

Abric (1994 b) a posé assez clairement quelques éléments des conceptions en vigueur concernant le lien entre pratiques et représentations sociales :

- une conception radicale, les pratiques engendrent les représentations. Les représentations sont dans ce cadre le résultat d'un processus de rationalisation des conduites de soumission. L'approche de Beauvois se situe clairement dans ce cadre.
- une conception plus ouverte qui cherche à mettre en évidence la détermination des pratiques par les représentations sociales et parallèlement tend à montrer l'influence de pratiques nouvelles dans l'évolution des représentations. Parmi les auteurs de ce courant, Flament (1994, 2001) est assez représentatif.

Nous y reviendrons en fin de chapitre, mais la question du lien entre pratiques et représentations ne renvoie pas seulement à des conceptions de la pensée sociale, de ses déterminations. Elle mobilise également une réflexion sur le sujet dans son rapport à la pensée, dans sa manière de penser, dans les pratiques qu'il met en œuvre.

Dans l'immédiat, rappelons la conclusion d'Abric : « *les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement* » (p. 230). Flament exprime une idée similaire lorsqu'il écrit : « *actions et rétroactions s'enchaînent et vouloir donner la priorité à l'un ou l'autre des termes relève plus de la rhétorique que de l'approfondissement du problème* ».



Les conclusions d'Abric et de Flament sont à la fois intéressantes et relativement insatisfaisantes. Elles tendent à réfuter toute idée de subordination dans un sens ou dans un autre entre pratiques et représentations au profit d'une dynamique, autrement dit d'un processus jamais achevé. Dans le même temps, cette logique de la détermination réciproque ne concourt-elle pas à installer les représentations comme explication en dernier ressort des pratiques et à faire des représentations l'unique résultat des pratiques ? Autrement dit, un tel cercle permet-il d'envisager, au-delà des déterminations réciproques, d'autres éléments de construction des pratiques et des représentations ?

Mais, si on cerne ce que sont les représentations sociales, ne faut-il pas, avant d'aller plus loin, situer ce que l'on nomme pratique ? Il nous semble que la définition de Jodelet et Moscovici est à ce titre d'un intérêt majeur : « *les pratiques sont des systèmes d'actions socialement structurés et institués en relation avec des rôles* » (1990 p. 287).

La question dès lors se déplace quelque peu, elle n'est plus d'articuler seulement les deux termes mais de chercher à repérer la part des représentations dans l'effectivité des pratiques, la manière dont les pratiques influent sur les contenus des représentations, de chercher également au-delà des représentations ce qui structure les pratiques, au-delà des pratiques ce qui nourrit les représentations.

De fait, nos travaux nous conduisent à penser que si les représentations permettent de mieux comprendre certaines pratiques, elles n'en sont pas l'explication à elles seules. Cela nous semble en cohérence avec une approche des représentations en tant que principes organisateurs. Inversement, les représentations sont nourries d'éléments qui ne ressortent pas tous des pratiques.

Pour illustrer notre cheminement, nous allons donc faire état de quelques-unes des sources de variation des contenus des représentations en lien avec des insertions spécifiques dont l'impact des terrains d'exercice qui renvoient à des pratiques différentes. Nous explorerons ensuite une pratique pour saisir ce qu'elle doit aux représentations tout en situant d'autres sources d'influence.

### **3-2 Des sources de variation**

Parmi les éléments d'un système de représentations participant de la construction de la représentation d'autrui (Boutanquoi 2001, 2007, 2008), on peut examiner quelques-unes des sources de variation, par exemple autour de la question de la définition du métier.

Dans le cadre de la première recherche présentée au chapitre deux autour des adolescents, les répondants étaient constitués par 112 éducateurs spécialisés (dont 43,8 % d'hommes), 63 assistants de service social (dont 3,2 % d'hommes). En plus des variables de profession et de sexe, nous avons utilisé des variables d'ancienneté dans le diplôme, d'ancienneté sur le terrain et des variables relevant des différents terrains d'exercice en protection de l'enfance.

Pour les éducateurs spécialisés, il s'est agi :

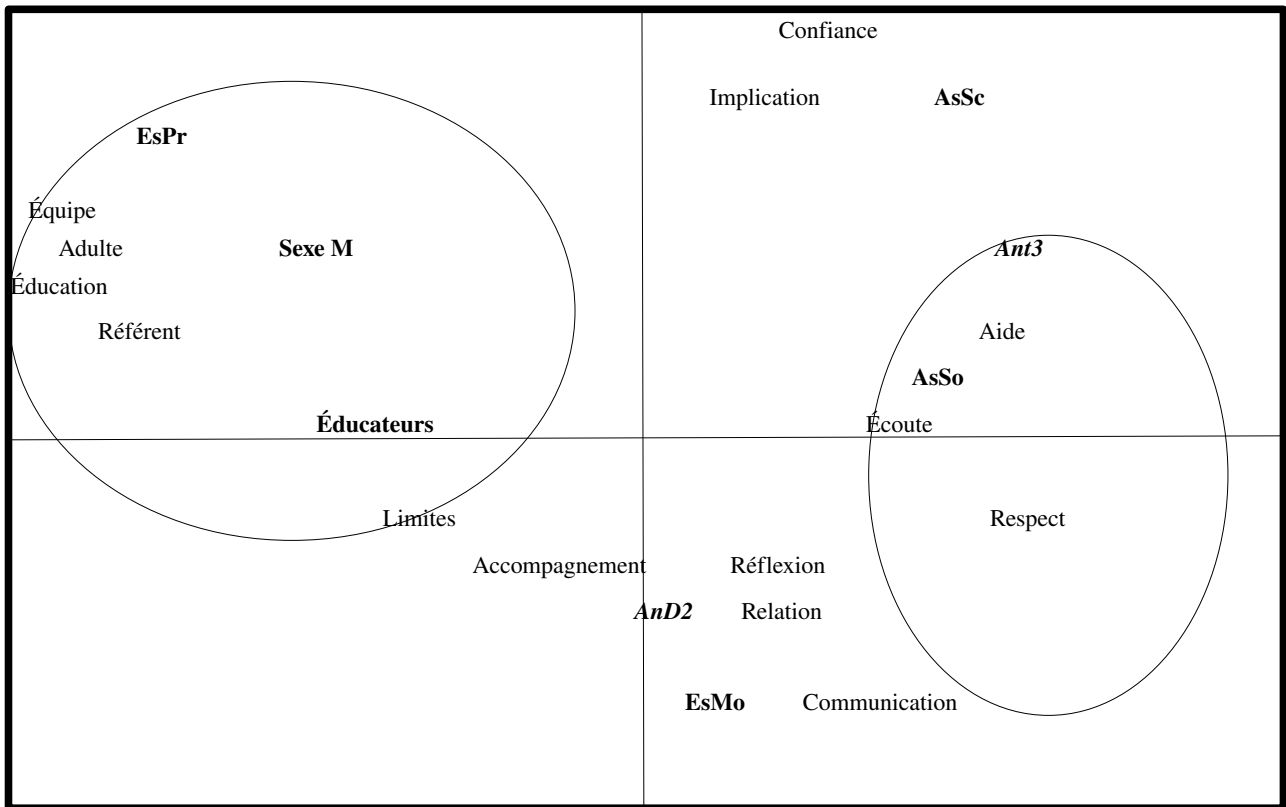
- de services de prévention spécialisée qui interviennent auprès de jeunes en risque de marginalisation ;
- de services d'action éducative en milieu ouvert qui interviennent auprès de mineurs et de leurs familles au domicile de celles-ci ;
- de services d'internat qui accueillent des mineurs confiés au titre d'une décision judiciaire ou avec l'accord de leurs parents ;
- de services de placement familial qui accueillent des mineurs dans les mêmes conditions que les internats mais dans le cadre de familles d'accueil.

Pour les assistants de service social :

- de services social en faveur des élèves qui interviennent dans le cadre des lycées et des collèges ;
- de services d'action éducative en milieu ouvert ou de placement. Ici contrairement aux éducateurs, un seul groupe a été constitué compte tenu de la faible présence sur ces types de terrain de cette profession.

Le nombre d'individus par groupe est relativement homogène (environ 30).

Les réponses aux associations de mots (méthodologie exposée au chapitre précédent) ont ici été croisées avec les différentes variables et le tableau ainsi obtenu a été traité par une analyse factorielle des correspondances qui ouvrent comme le souligne Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi sur la possibilité de renseigner « *sur les liens entre l'appartenance des individus aux groupes et leurs réponses à une question donnée* » (1992 p. 171). Nous n'allons pas reprendre ici l'intégralité de l'analyse mais souligner les points essentiels, illustrés par les figures 1 et 2, qui prennent en compte au-delà de la représentation graphique le poids de chaque facteur et de la contribution aux facteurs des mots issus des associations et des variables.



**AsMo**

fig 1: Métier facteurs 1 (53,9 % de la variance) et 2 (13,8 % de la variance)

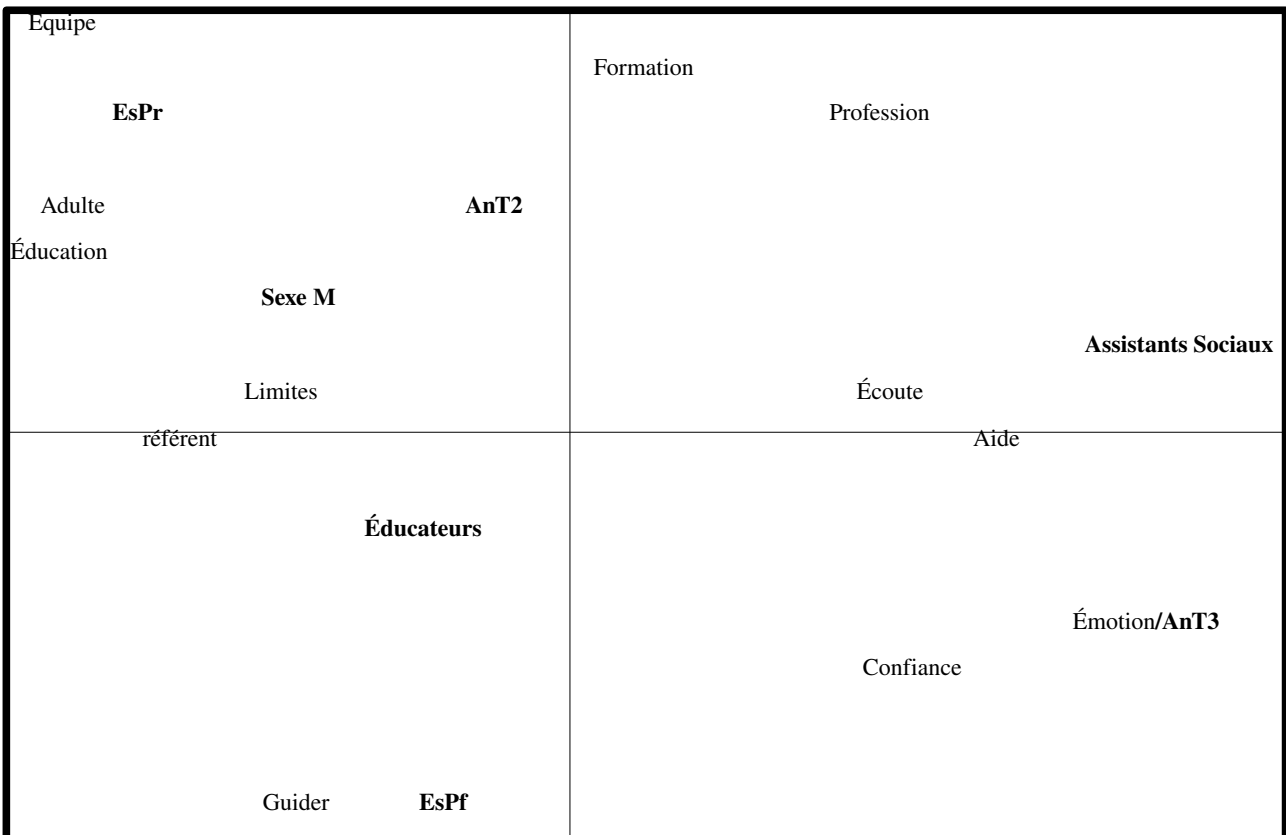


Fig. 2 métier facteurs 1 et 3

- Les deux professions partagent un même univers de sens mais se distinguent sur l'ordonnance des éléments constitutifs (fig 1.). Une première source de variation renvoie ici à des questions d'identité professionnelle qui se construit en particulier lors de la formation initiale.
- Au sein de chaque profession, on note une influence du terrain d'exercice qui se traduit par des proximités différentes avec certains contenus de la représentation. Ainsi les éducateurs en prévention (EsPr) sont-ils en opposition sur le facteur 3 avec les éducateurs en placement familial (fig 2) et avec les éducateurs en milieu ouvert (fig 1). On note un même type d'opposition entre les assistants sociaux en milieu scolaire (AsSc) et ceux en milieu ouvert (AsMo). Par contre, on peut noter le rapprochement entre éducateurs et assistants sociaux dans le cadre du milieu ouvert qui est un terrain d'exercice partagé.

Les variables de sexe, d'ancienneté dans le diplôme (ici AnD2 soit entre 3 et 10 ans) ou ancienneté sur le terrain (AnT3 supérieure à 10 ans ) sont à prendre avec précaution. La variable sexe semble plus liée à la composition des groupes (forte présence masculine chez les éducateurs, extrêmement faible chez les assistants sociaux). Néanmoins, cela ne sous-entend nullement qu'il n'y ait pas lieu de s'interroger sur l'influence d'une identité de genre. Les variables d'ancienneté n'ont pas été construites *a priori* mais relevées *a posteriori* lors des passations des exercices d'associations de mots. Il n'est pas possible de conclure à l'influence de celles-ci mais nous avons au minimum un indice d'une possible influence de l'expérience, plus exactement des expériences professionnelles sur la manière d'envisager le métier.

Dans le cadre de la recherche centrée sur les enfants en danger, les répondants sont 75 éducateurs spécialisés et 20 étudiants en formation initiale. Les éducateurs diplômés sont répartis sur trois types de service : internat, milieu ouvert, placement familial. Nous n'avons pas utilisé dans ce cadre d'autres variables. Nous retrouvons des résultats comparables quant aux éléments constitutifs de la représentation du métier, quant à la structure globale et quant aux variations liées aux terrains d'exercice. Cette même logique de variation peut être mise en évidence à propos de la représentation de l'enfant en danger (fig 3).

Les étudiants se situant encore de manière assez générale, avec une définition qui fait en premier lieu référence à des dispositifs puis à des notions assez larges (risque, abus...). Les éducateurs en placement familial se distinguent par une centration sur la notion de carence et sur celle de soins, quant en internat et en milieu ouvert la définition paraît focaliser sur les

manifestations immédiates du danger (maltraitance, violences, souffrance).

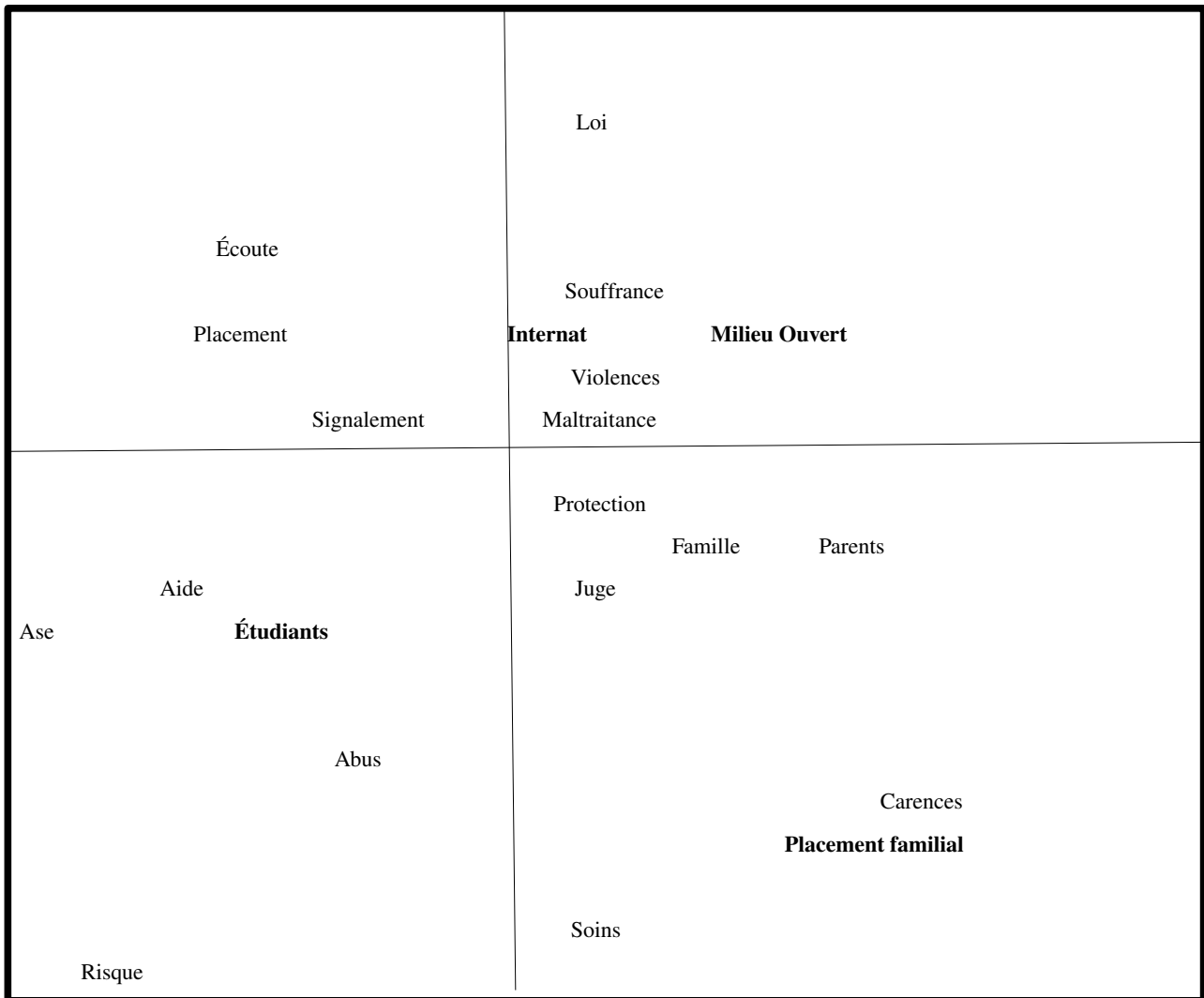


Fig. 3 enfant en danger facteur 1 ( 57,7 % de la variance) et 2 ( 24 % de la variance)

Le terrain d'exercice apparaît dans tous les cas comme un déterminant majeur des variations observées. Mais fondamentalement, cela ne nous dit rien en tant que tel des pratiques à l'œuvre, nous n'avons ici que des positionnements de sujets dans des univers discursifs. Il s'avère nécessaire d'aller au-delà des mots, de rechercher des éléments de signification en s'appuyant sur une certaine connaissance de ce qu'est chaque terrain d'exercice.

Il nous faut de fait reprendre les éléments de contenu privilégiés par les uns et par les autres. S'agissant du métier, en prévention (cf fig. 1), l'accent porté sur la question des limites, de l'éducation. On retrouve des éléments similaires pour les éducateurs d'internat. En milieu ouvert, ce sont les notions d'écoute, de relation, de communication qui dominent. En placement familial, l'idée de guider.

S'agissant de l'enfant en danger, les étudiants s'attachent aux idées d'aide, de placement qui définissent moins le danger que les actions à mener. En internat et en milieu ouvert, sont évoquées la souffrance, la violence, la maltraitance. En placement familial, la notion de carence apparaît centrale.

La question peut être formulée ainsi : en quoi ces différences qui relèvent d'un terrain d'exercice peuvent-elles refléter des pratiques différentes sachant que les uns et les autres recourent à une même logique, celle de la relation d'aide ? En fin de compte, ce qui caractérise un terrain ne relève pas simplement d'un cadre d'intervention mais fondamentalement d'un certain rapport à l'objet ou pour le dire de manière plus forte, d'une certaine distance à l'objet qui signe aussi un type d'implication, de rapport émotionnel, un type d'engagement dans la relation.

En effet, de l'internat au placement familial en passant par le milieu ouvert, la relation d'aide s'inscrit dans des temps distincts. Pour les uns, en internat, elle s'installe dans la proximité, un vécu du quotidien avec l'enfant ou l'adolescent ; pour ceux qui exercent en milieu ouvert, le temps des rencontres avec l'enfant (ou l'adolescent) sont réduits, ils se trouvent marqués par une forme d'intermittence ; dans le cadre du placement familial, le travail vise prioritairement (avec des variations d'un service à un autre) le cadre d'accueil de l'enfant ou de l'adolescent, c'est-à-dire l'accompagnement, le soutien de la famille d'accueil.

De fait, la proximité mobilise fortement les questions de limites, d'éducation pour les adolescents ou celle de la confrontation à la souffrance pour les enfants en danger. Une première distance, l'absence du quotidien, conduit à une centration plus prononcée sur l'écoute, l'accompagnement. Une distance plus marquée encore entraîne vers une sorte d'extériorité, une forme d'expertise vis-à-vis des familles d'accueil, une approche plus en terme de diagnostic pour les enfants que traduisent en partie des termes comme carence, soins.

D'autres variations peuvent être décrites mais l'essentiel est bien de souligner combien le rapport de distance à l'objet de l'intervention (enfant, adolescent) qui particularise les différents terrains conduit à des agencements différenciés des éléments constitutifs de la représentation du métier.

Giami (1990) dans une approche comparative de la représentation du handicap avait eu l'occasion de souligner des différences entre les personnes non-concernées par le handicap et les personnes concernées en distinguant dans cette deuxième catégorie les parents des professionnels. Pour lui, les différences s'expliquent par la nécessité ou non de travailler l'ajustement aux situations

réelles . Elles reflètent une échelle d'implication (impliqués vs non-impliqués) mais aussi des variations de cette implication.

Jodelet souligne fortement les effets du degré d'engagement et du degré d'implication au niveau de la construction représentative et insiste, les différences « *ne sont pas seulement des différences de contenu, elle reflètent le jeu de mécanismes psychologiques multiples* » (1990 p. 193).

Autrement dit, les variations multiples qu'il est possible d'observer, si elles renvoient à des insertions spécifiques (le cadre de travail), relèvent plus fondamentalement de logiques de distance, d'implication vis-à-vis de l'objet qui, elles-mêmes, reflètent et alimentent des processus psychologiques au niveau des sujets à la fois comme individus et comme membres de collectif de travail. Elles signent des modalités différentes d'engagement dans la relation d'aide.

### **3-3 Des pratiques et des contextes**

Nous avons donc mis en évidence un lien entre les formes diversifiées d'une pratique de la relation d'aide et les variations de contenu de différentes représentations. Il reste de nombreuses questions à explorer et nous y reviendrons en fin de chapitre. Auparavant, nous voudrions, à partir d'une recherche en cours qui sera présentée plus en détails au chapitre 4, nous attacher à d'autres éléments d'analyse de ce lien.

La recherche porte sur l'évaluation des situations d'enfants dans le cours d'une prise en charge au sein d'un service de l'Aide sociale à l'enfance. Une des situations étudiées permet d'envisager en particulier les effets de contextes sur les pratiques, d'observer donc comment des pratiques sont effectivement liées à des représentations mais comment elles sont aussi travaillées par les contextes.

Au temps 1, à l'admission de l'enfant, la situation est présentée ainsi :

Enceinte, la maman de Stéphane a demandé le placement de celui-ci dans un cadre négocié pour des problèmes de comportement. Prenant appui sur la connaissance de la problématique familiale (famille dont d'autres enfants ont été placés et/ou suivis en milieu ouvert, mère décrite comme toute puissante, rejetante ou en relation fusionnelle), le service de l'Ase prend position pour un signalement aux autorités judiciaires : l'enfant est confié à l'Ase et accueilli en famille d'accueil. Si la connaissance du passé joue un rôle central dans la prise de décision, si d'aucuns voient dans la demande de la mère une énième répétition, le travailleur social chargé du suivi de l'enfant et le psychologue émettent l'idée qu'il faut peut-être aborder cette situation non pas en référence au passé

mais au présent, à ce qui peut se jouer et s'articuler entre Stéphane et sa mère.

Au temps 2, lors d'une première réunion pour faire le point, aux propos qui confirment qu'une partie de l'équipe construit sa perception de la situation en référence au passé, s'ajoutent des éléments indiquant une assez bonne intégration de l'enfant dans la famille d'accueil.

Au temps 3, lors d'une deuxième réunion, la question de la bonne intégration de l'enfant est discutée tant il manifeste par ses comportements un malaise, une souffrance. Ces comportements sont analysés et compris comme une marque d'emprise de la mère sur son fils tant elle refuse désormais le placement : elle a demandé une main levée au magistrat. Elle signe ainsi pour l'équipe la répétition d'une logique de toute puissance. Le travailleur social qui tentait de préserver une position moins engoncée dans les logiques du passé bascule « elle me le bourre comme ça dans sa tête » peut-il dire en parlant de l'enfant perçu comme prisonnier du discours maternel. Il engage avec l'approbation du responsable de service, des actions plus coercitives : limitation des appels téléphoniques de la mère.

Au temps 4 et 5, l'enjeu porte sur la question du retour de l'enfant auprès de sa mère puis des conditions de ce retour.

Dans la manière de construire une représentation d'autrui (la mère, l'enfant), on peut reconnaître ici et là des éléments que nous avons dégagés lors de la mise en évidence du système de représentations. L'enfant est ici perçu comme victime de la déviance de sa mère (la question par exemple du vécu de l'enfant face à l'arrivée prochaine d'un petit frère n'est pas posée comme hypothèse) ; de fait, il a besoin d'une protection qui passe par son accueil dans un cadre judiciaire.

Sur l'axe rivalité/collaboration, à contre-courant dans un premier temps, le travailleur social cherche à dégager une perspective de collaboration.

Nous avons eu l'occasion de souligner combien la représentation du métier s'articulait sur la notion de protection. Nous avons également pu cerner en partie le rôle de la relation dans la perception d'autrui. Il nous semble donc qu'il est possible d'essayer de comprendre le revirement du travailleur social toujours à partir du système de représentations en tant que point de repère.

Le malaise de l'enfant, l'attachement qu'il exprime à sa mère sont vécus sur le mode d'un refus, le refus de la protection que met en place le service, et le travailleur social, le refus d'une relation autre. D'une certaine manière, ce sont des éléments essentiels de l'identité professionnelle qui se trouvent affectés : l'enfant met en quelque sorte en échec la visée première. De fait, la mère



devient alors l'unique responsable de cet impossible et la volonté d'ouverture se transforme en rivalité. L'expression « Elle me le bourre comme ça dans sa tête » condense dans une formule exemplaire la déception de ne pouvoir nouer avec l'enfant et la mise en cause de la mère dans cet état de fait.

On a ici une illustration de la manière dont un système de représentations oriente une pratique. En même temps, cela prend un caractère presque trop simpliste. L'analyse des différents temps d'évaluation de la situation va permettre de mettre à jour d'autres ressorts.

On citera en premier la pression du groupe. Il n'est pas évident de maintenir une position « déviante » tant le groupe est perçu comme un support essentiel de l'activité. Que cela s'avère ou que cela relève d'une certaine illusion n'est pas la question. La relation au groupe apparaît comme un déterminant puissant.

On citera en second les conditions de travail. Chaque travailleur social suit entre 25 et 30 situations. Au maximum, il peut consacrer à chacune d'entre elles une heure par semaine. L'effort nécessaire pour rencontrer la mère, se mobiliser et la mobiliser pour des entretiens qui doivent pouvoir s'inscrire dans le temps ne serait-ce que pour tenter de défaire la défiance apparaît hors de portée.

En troisième, il faut pointer la question des collectifs de travail. Les moments d'échange autour de la situation de Stéphane demeurent avant tout des temps d'échange d'informations plus que d'élaboration ou de formulation d'hypothèses de compréhension.

Si on peut donc montrer comment le système de représentations oriente la pratique, si la dynamique affective joue un rôle essentiel, nous observons dans le même temps que les contextes de travail qui renvoient à l'appartenance à un groupe, aux modalités du travail collectif, aux conditions de travail, pèsent sur les pratiques.

*« Les pratiques sont des systèmes d'actions socialement structurés et institués en relation avec des rôles ».* On ajoutera, elles sont structurées par des systèmes de représentations et les contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent.

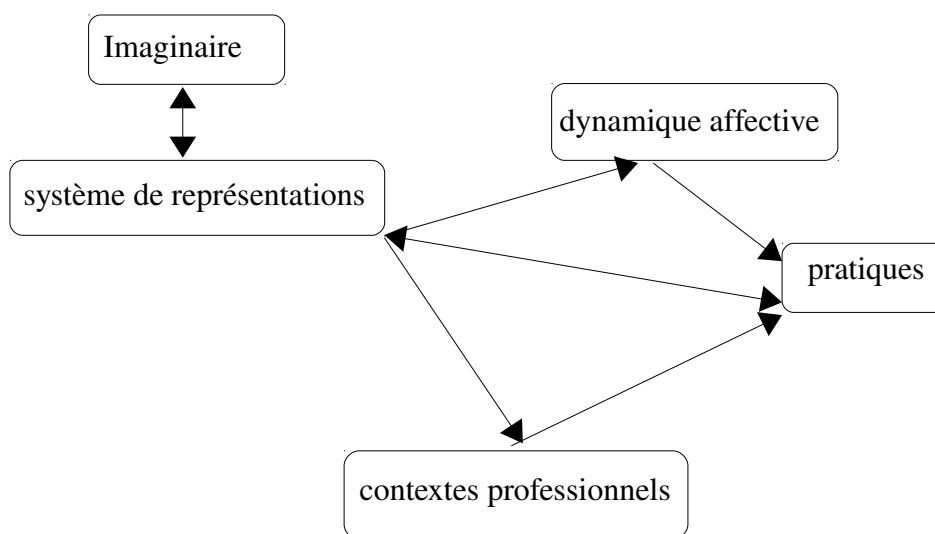
En ce sens, on ne peut établir de liens directs, automatiques entre pratiques et représentations.

### 3-4 Un lien complexe

À ce stade de notre approche, nous ne pouvons que reprendre à notre compte la position de Moscovici : « *s'il n'est guère de règle ou de pratique qui ne soit suscitée ou accompagnée d'un ensemble de représentations* », si « *les représentations sont causales* », « *le lien est causal et subtil* » (2001 p. 9).

Dans le cadre de la relation d'aide, des enjeux d'une construction de la perception d'autrui, nous pouvons mettre en évidence un système de représentations qui oriente les pratiques mais ne les explique pas ; des variations des références à l'intérieur de ce système qui renvoient à des insertions spécifiques des acteurs, des engagements variés dans la pratique de la relation d'aide ; des conditions d'exercice, des contextes qui influent sur les pratiques.

Le lien entre pratiques et représentations apparaît dès lors comme un lien complexe que l'on peut tenter de schématiser ainsi pour la situation étudiée :



Un tel schéma, s'il ne permet pas de rendre compte de la complexité en sa totalité permet pour le moins de rendre visible le fait que le lien entre système de représentations et pratiques est en partie médiatisé par des contextes. Mais comment caractériser ces derniers ? À partir de nos différents travaux, on peut avancer quelques points.

Ils correspondent à des terrains d'exercice, donc des insertions spécifiques pour un même champ (le travail social en protection de l'enfance) dont nous avons vu qu'un des éléments de différenciation reposait sur le rapport, la distance à l'objet.

Ils s'appuient sur des données organisationnelles : cela concerne particulièrement les lieux de réflexion, d'élaboration et plus précisément les possibilités qu'offrent un collectif de travail. La situation évoquée du jeune Stéphane l'illustre en partie.

Mais nous avons vu également dans ce chapitre et dans le chapitre précédent l'importance des logiques affectives, émotionnelles. Cela conduit donc à formuler l'idée que le lien entre pratique et représentation non seulement se trouve en partie médiatisé par les contextes professionnels mais également par la dynamique même des sujets considérés d'un point de vue social et individuel.

Nous rejoignons ici Jodelet ainsi que Giust Despriarie (cf chapitre précédent).

Par ailleurs, Jodelet souligne (2008) combien la question du sujet est demeurée en psychologie sociale une question embarrassée, combien il est nécessaire de la réintroduire dans l'étude des représentations sociales. L'accent mis, non sans intérêt, à des logiques cognitives, a sans doute quelque peu nui au nécessaire abord de celle-ci. Mais si la psychologie sociale a peut-être tardé à travailler la question du sujet, du côté de la psychosociologie, du côté de la clinique du travail, la question de la subjectivité est au cœur de l'approche.

On peut affirmer à la suite d'autres auteurs qu'il n'est pas de pensée, de pratique qui ne soient prises en charge par des sujets. La rencontre avec l'autre mobilise sur un plan quelque chose de soi pris dans les dimensions sociales, familiales, historiques. Sur un plan collectif, elle mobilise le groupe, sa cohésion, un partage d'idées et d'affects en tant qu'il est « *une médiation entre l'individu et la situation de travail* » (Lhuilier 2006 p. 157).

Au terme de ce chapitre, on peut avancer plusieurs points :

- La logique d'une rationalisation des pratiques par les représentations enferme l'idée même du sujet dans des déterminations extérieures : le sujet est pour ainsi dire inutile.
- La logique circulaire élude plus qu'elle n'évacue la question du sujet, un peu comme si les choses se jouaient d'abord sur un plan cognitif.
- Parce qu'il s'inscrit donc dans la question du sujet aux prises avec des réalités, avec une

praxis, la question du lien entre pratique et représentation ne peut être pensée en dehors des médiations que nous cherchons à dégager.

- S'agissant d'une pratique de la relation d'aide, de ce point nodal qu'est la construction d'une représentation d'autrui, nous voyons bien qu'il s'agit d'un processus jamais achevé, qui ne peut donc être totalement déterminé.

### **3-5 Nouvelles pistes**

Nous sommes passé d'une recherche de détermination des pratiques relativement univoque à une approche de la complexité du lien. Nous sommes aussi, en quelque sorte, passé d'une centration sur les représentations pour elles-mêmes avec l'idée de système à une centration sur les pratiques. Nous verrons dans le prochaine chapitre que cela ne fut pas sans lien avec l'abord de la question de l'évaluation des pratiques.

Travailler sur le lien appelle donc à mieux mettre à jour l'ensemble des médiations psychosociologiques (univers organisationnels, groupes), celles liées à l'activité, celles liées au sujet social et individuel. Dans ce cadre, il nous paraît essentiel de relever l'apport possible de la psychologie du travail et plus précisément de la clinique de l'activité à la compréhension du lien entre pratiques et représentations pour, d'une certaine manière, ne pas enfermer la question des pratiques dans une unique détermination par les représentations. Dans la situation de Stéphane, le revirement du travailleur social ne reflète sans doute pas qu'une impossible mise en œuvre de la protection, du soi dans la relation. Il témoigne aussi d'une souffrance face à une activité empêchée : *« L'activité empêchée est mise en souffrance du développement et cette perspective nous paraît comme heuristiquement féconde pour comprendre les effets d'un rétrécissement du sujet et de ses possibles dans le travail réalisé »* (Lhuilier 2006 p. 55). Il s'agit pour la suite de nos travaux d'un horizon essentiel pour approfondir les questions sur les pratiques.

Un autre champ que la protection de l'enfance pourrait servir de support à une des analyses à la fois des pratiques, des représentations et du lien entre pratiques et représentations : celui de l'intégration scolaire des enfants dits en situation de handicap pourrait être un terrain propice au développement de nouvelles recherches. Outre l'intérêt d'une comparaison, outre la question sociale

qu'elle contient, ce secteur met aux prises avec des réalités nouvelles des professionnels, les enseignants, crée dans le même temps des « métiers » nouveaux, comme les auxiliaires de vie scolaires. Il s'agit pour les uns et pour les autres d'inventer des manières de faire et de penser et ce moment de création peut s'avérer riche de données.

Enfin, nous pensons nécessaire de travailler à l'étude de la transformation des savoirs, la manière dont ils alimentent le système de représentations ou la manière dont le système de représentations limite l'intégration de nouveaux savoirs. Cela se situe en référence avec le travail inaugural de Moscovici (1961) sur la psychanalyse, sa transformation en représentation. Cela ne peut que s'appuyer sur les travaux concernant la dynamique des représentations sociales (Moliner 2001).

Que deviennent les théories enseignées pendant la formation des travailleurs sociaux ? Quels sont les effets réels des logiques de la formation continue sur les représentations et les pratiques en constituent les questions de départ.

# Chapitre 4 : L'évaluation des pratiques professionnelles

## ***4-1 l'évaluation des pratiques comme objet de recherche ?***

La question de l'évaluation est dans l'air du temps, de l'université aux services sociaux et médico-sociaux, des services de l'État aux entreprises. Considérant le champ du travail social, la loi de janvier 2002 sur les institutions sociales et médico-sociales l'a rendue incontournable. Mais de quoi est-il question ? Pourquoi s'y intéresser en tant que chercheur ? L'évaluation est-elle un objet de recherche en tant que telle ? Ces interrogations qui surgissent méritent un détour réflexif.

### **4-1-1 Rencontre avec une question**

Lorsque le chercheur se saisit d'une question, il ne peut faire abstraction d'un contexte, d'un environnement dans lequel sa préoccupation s'inscrit, par lequel sa préoccupation se trouve inévitablement alimentée. Il apparaît dès lors évident que le glissement que nous avons opéré de la question du lien entre pratiques et représentations sociales vers la question de l'évaluation des pratiques ne relève pas d'un simple changement d'axe pour aborder la question même des pratiques sociales, en particulier les pratiques de la relation d'aide bien que cela soit avéré. La commande de la Direction générale de l'action sociale en 2004 (ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité) d'un travail de recension de travaux centrés sur la notion de bonnes pratiques en protection de l'enfance a joué un rôle assez déterminant même si nous étions sensible à la question du devenir des enfants, de leur vécu de la situation de placement (Boutanquoi 2004) qui en soit relève d'une logique d'évaluation des prises en charges sans pour autant s'y réduire.

Cette commande peut être qualifiée de commande sociale au sens où elle émane d'une institution politique, au sens où elle s'inscrit dans une nécessité posée par le législateur. Par cet acte, la recherche est invitée à s'emparer d'une question sociale. D'un point de vue épistémologique, la question n'est pas alors de s'affranchir de la commande par l'artifice d'une réécriture d'une problématique qui apparaîtrait alors comme initialement inscrite dans le champ de la recherche mais

bel et bien de travailler au-delà de la commande pour tenter de déterminer en quoi l'évaluation des pratiques peut être ou non un objet pour la recherche.

Cela suppose une nécessaire mise en perspective de la notion d'évaluation. Au moins deux conceptions sont possibles (Boutanquoi & Minary 2008) :

- une conception technocratique où l'évaluation tend à se réduire à une simple mesure des écarts entre des activités et des dispositifs de travail concrets avec des normes de référence. Elle favorise une approche qui relève de l'expertise du Savant ou du gestionnaire. Elle se situe du côté du contrôle, de la vérification.
- une conception plus dynamique où l'évaluation peut être définie comme un moment de l'action. Elle tend alors à se construire dans un va-et-vient entre l'évaluation clinique menée par les praticiens au plus près du terrain et celle menée par des chercheurs restant disponibles à la complexité et à la singularité des situations. Elle se situe dans une logique d'analyse des processus, dans une recherche de sens.

Dans la première conception, l'évaluation se rattache à une idéologie du management, à ce que Legendre nomme la techno-science-économie qui « *met fin aux savoirs sauvages, elle abolit les mythes, elle promeut la gestion. Elle accomplit l'incroyable, la grande idée de la Raison rationnelle et omnipotente* » (2007 p. 29). Elle s'inscrit dans ce que Chauvière nomme la « *chalandisation* » qui transforme la relation d'aide en relation de service soumise aux règles du marché et à ses exigences, avec maîtres mots, ceux d'efficacité, de performance et de rentabilité.

Dans la deuxième, l'évaluation se préoccupe de la complexité de ce qui justement résiste à une appréhension immédiate et illusoire des pratiques, au fantasme de la transparence des relations humaines, de la subjectivité, celle qui se déploie dans l'espace des équipes, des institutions. Dans ce cadre, elle devient un moyen d'accéder à une compréhension des pratiques, des processus en jeu, des systèmes de référence théorico-cliniques qui les sous-tendent, des effets qu'elles produisent. Elle ouvre sur une possible production de connaissances.

Comme le rappelle Ardoino (1997), il existe une impérieuse nécessité de distinguer ce qui relève du contrôle et ce qui relève d'une démarche d'analyse.

Sauf à prendre en compte l'activité d'évaluation elle-même comme pratique singulière, dans une conception comme dans l'autre, l'évaluation ne peut se caractériser aisément comme objet de recherche tant elle apparaît comme un outil, un moyen. Mais dans les deux conceptions la recherche

peut se trouver convoquée.

Dans un cas il s'agira de recherche appliquée : élaboration et validation d'instruments de mesure dont l'objectivité réfère à un postulat : le caractère scientifique des méthodes. Dans l'autre il s'agira de recherche contextualisée : une démarche qui vise l'explicitation dans l'ici et le maintenant d'une organisation, d'un collectif de travail, des pratiques mises en œuvre ; une démarche qui s'appuie sur les capacités des praticiens à produire une connaissance de leur art et qui nécessite une approche méthodologique adaptée : la recherche-action.

C'est au cours du travail de « recension critique des travaux portant sur l'analyse des pratiques concrètes et de leurs effets mesurés sur les prises en charge d'enfants, de familles voire leurs effets sur le devenir de ceux-ci afin de mettre à jour les éléments constitutifs de bonnes pratiques » que s'est construite progressivement l'idée que l'évaluation pouvait être autre chose que la mesure d'une performance, d'une efficacité dont les critères normatifs posent des questions sans fin ; que l'évaluation pouvait être une manière d'atteindre des objectifs de recherche sur les pratiques.

Notons que la réflexion, le souci de se situer du côté de la recherche nous a conduit à repousser l'expression « bonnes pratiques » qui induit une logique normative, une logique de standardisation relevant de la première conception de l'évaluation au profit d'une notion de qualité des pratiques avec une visée de bientraitance plus dynamique.

#### **4-1-2 Analyser, comprendre les pratiques professionnelles**

La rencontre avec la problématique de l'évaluation permet d'élargir le champ de recherche si on veut bien considérer l'évaluation comme un moment de l'action, moment d'interrogation et de réflexivité sur les pratiques (les systèmes théorico-cliniques de référence, les modalités organisationnelles de l'action collective et individuelle), sur les sujets/objets d'une démarche d'accompagnement ; si on ne la réduit pas à n'être qu'un simple moyen d'ajustement aux commandes politiques et institutionnelles, à la satisfaction des besoins des clients ou des consommateurs.

Il nous faut préciser un peu plus désormais la notion de pratiques. Au travers de la question du lien entre pratiques et représentations, nous avons cheminé pour définir les pratiques en cherchant à compléter la définition de Moscovici et de Jodelet : « *Les pratiques sont des systèmes d'actions socialement structurés et institués en relation avec des rôles* », structurées par des systèmes de



représentations et les contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent. Les pratiques sont en effet contextualisées et finalisées, inscrites dans des dispositifs institutionnels et des modèles de conduite qui sont pour les individus autant de ressources que de limitations à leur libre exercice. Par ailleurs, elles ne peuvent se réduire aux seuls comportements observables, mais articulent de l'intériorité à l'extériorité, du psychique à du social (Minary & Boutanquoi 2008 p. 18).

Comme le souligne Beillerot (1998), les pratiques sont « *des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse* ». Et cette analyse ne peut uniquement se référer à la question des représentations. Elle nécessite un élargissement de la perspective du côté de la psychosociologie pour la prise en compte des dimensions groupales, imaginaires, organisationnelles en se laissant gagner par d'autres approches telle la clinique du travail qui ouvre sur la prise en compte des collectifs de travail permettant ainsi de conjurer une analyse qui en resterait aux niveaux individuel et interindividuel. Elle requiert également une démarche de recherche différente, inscrite dans une démarche clinique où « *la production de connaissances est le résultat d'une activité réflexive dans l'action* », où il s'agit « *de favoriser la coproduction et la compréhension du sens des conduites en situation* » (Lhuilier, 2006 b p.182). Nous y reviendrons.

## **4-2 ce que l'on cherche à connaître**

Le rapport sur la qualité des pratiques en protection de l'enfance (Boutanquoi, Minary & Demiche 2005, Boutanquoi et Minary 2008 pour une synthèse) a constitué un point d'entrée pour aborder l'évaluation comme moyen d'accès à une analyse et une compréhension des pratiques. Il a surtout permis de penser les différentes strates de l'évaluation.

Le corpus est constitué de quatre types de documents publiés entre 1995 et 2004 (janvier 2005 pour le plus récent) en France et portant sur la description, l'analyse et/ou l'évaluation de pratiques en protection de l'enfance adossées à des données de recherches originales : des thèses, des rapports de recherche, des articles publiés dans des revues scientifiques, des mémoires réalisés dans le cadre de formations supérieures en travail social (principalement dans le cadre du Diplôme Supérieur en Travail Social).

Au final, nous avons examiné très peu de travaux qui puissent être situés directement comme

participant à l'évaluation des pratiques. Pour autant, cela ne signifie nullement qu'à l'intérieur des différents travaux recensés, il se soit avéré impossible de mettre en évidence des aspects essentiels pouvant interroger les pratiques et de susciter des travaux de recherche.

L'analyse des différents documents s'est appuyée en partie sur les propositions de Boutin et Durning (1994) en matière d'évaluation dans l'optique de mettre au jour ce qui est connu, ce qui reste à connaître :

-a) que sait-on des populations prises en charge dans le cadre de la protection de l'enfance ?

-b) quels sont les éléments de contexte mis à jour et qui influent ou pèsent sur les pratiques ?

-c) quels sont les éléments de description et d'analyse des processus en jeu comme l'évaluation, l'accompagnement de l'enfant, l'accompagnement des parents ?

-d) quels sont les effets mesurés principalement en termes de devenir et incidemment en termes de vécu par les enfants, les jeunes et les familles ?

#### **4-2-1 La connaissance des populations**

Elle apparaît à maints égards comme un préalable à la mise en œuvre d'une action et plus globalement de politiques. Les travaux analysés confirment la précarité de nombre de familles ; ils permettent de repérer la proportion importante des parents séparés, des familles monoparentales dans l'ensemble de la population relevant de la protection de l'enfance ; de pointer les difficultés scolaires assez massives des enfants et les successions de prises en charge qui précèdent un placement. Pour autant, un constat s'est imposé : les connaissances, tant en ce qui concerne les caractéristiques socio-économiques des familles qu'en ce qui concerne plus précisément les enfants pris en charge, demeurent approximatives. Non pas que nous ne sachions rien mais ce que nous savons repose sur des agencements incertains de données éparses et parcellaires que chaque étude recueille ou construit à partir de définitions propres. Un des exemples les plus frappants de l'absence de définition sinon consensuelle du moins partagée, touche à la question des motifs d'admission dans les services de l'Aide sociale à l'enfance. La catégorie « carence » est avec la maltraitance la plus utilisée mais, en fonction des contenus (affectives, éducatives, parentales...) le taux de celle-ci varie de 30 à 88 %.

Sur ces aspects, le travail engagé par l'Oned en matière de statistiques devrait permettre de

disposer de données plus fiables.

#### 4-2-2 Les contextes

Est-il possible d'appréhender les pratiques professionnelles sans les situer dans des contextes institutionnels et organisationnels, sans les situer par rapport aux savoirs mobilisés ? Ce serait alors négliger leurs influences notables et conduirait à ne faire que des seuls groupes ou individus le niveau pertinent de compréhension. Comme le souligne Clot : « *Travailler, c'est entraîner avec soi un univers de déterminations et d'organisation du milieu* » (1995 p. 255) qu'elles relèvent de prescriptions d'organisation du travail, de références théoriques. Durning dans son travail sur l'internat a mis au premier plan l'importance des données organisationnelles, et plus précisément, l'importance du climat socio-émotionnel, « *produit d'une constellation d'éléments psychiques constitutifs, liés au vécu par les personnels de l'articulation entre les dimensions organisationnelles et l'élevage des enfants en situation de suppléance familiale* » (p. 85).

Prendre en compte les contextes est apparu rapidement incontournable. Cette composante a donc été ajoutée aux propositions de Boutin et Durning.

Parmi les travaux recensés, certains permettent la mise en évidence de l'influence directe de mode d'organisation sur les pratiques. On peut en citer quelques éléments essentiels : la taille de la structure qui en augmentant augmente la bureaucratisation de sa gestion et amoindrit le degré d'autonomie des professionnels ; mode d'accueil avec, concernant les centres maternels, une différence marquée entre hébergement collectif ou éclaté, entre un hébergement qui conduit à centrer les pratiques sur le groupe et un autre sur les individus ; le type de hiérarchie ; le type d'accompagnement dont bénéficient les équipes.

Dans le monde de la protection de l'enfance, le fonctionnement de la justice ne pouvait pas ne pas apparaître comme un élément déterminant : au travers de la prise de décision, de la mise en mots de celle-ci tant auprès des mineurs que des parents et des professionnels (les attendus du jugement, ce qui est dit ou traduit aux uns et aux autres) se jouent des définitions de place, des niveaux d'engagement dans la mise au travail. On ajoutera à ces quelques éléments la question de la connaissance et de la maîtrise du droit en matière en particulier d'autorité parentale qui organisent nombre de pratiques et de rapports entre professionnels et familles.

La question des savoirs et des représentations renvoie en partie à ce que nous avons examiné au chapitre précédent.

### **4-2-3 Les processus**

Des différents travaux examinés ressort l'extrême difficulté à aborder les pratiques concrètes. Non qu'elles se rangent toutes dans le domaine de l'indicible mais au delà du recueil de discours sur les pratiques, se fait jour un manque d'outils qui permettent de décrire celles-ci. Parmi les points essentiels, la question de l'évaluation des situations d'enfant est apparue cruciale. L'absence de points de repères stables, d'outils sinon de méthode, conduit à laisser plus d'espace à la subjectivité inévitablement engagée dans le travail relationnel, à négliger des points importants pour la compréhension, l'analyse telles que par exemple les ressources familiales ou celles du réseau social.

Par ailleurs, nombre de pratiques apparaissent parfois plus réactives que construites et, dans ces conditions : certains placements semblent moins le fait d'un projet réfléchi que le résultat d'un événement venu bousculer le travail en cours. Autrement dit, dans certaines situations, c'est moins l'évaluation d'une nécessaire séparation qui conduit à la mise en œuvre d'un placement qu'un fait comme par exemple l'alcoolisation publique d'un parent, une fugue du mineur.

S'agissant des enfants, on note une prise en compte relativement insuffisante des enjeux de la scolarité (au niveau de la pratique pas au niveau de la pensée). L'attention portée à l'histoire de l'enfant, de sa famille ou de ses familles est récurrente. Toutefois, il apparaît nécessaire de prendre garde au fait que l'histoire vécue subjectivement par l'enfant ou sa famille ne saurait correspondre à l'histoire telle que les équipes l'évoquent.

S'agissant du travail avec les parents (qui retient l'attention de nombre de travaux plus que le travail avec les enfants), on est assez frappé par le flou des intentions que traduit assez bien le flou quant aux objectifs d'une des pratiques majoritaires : l'entretien. Pourquoi mène-t-on des entretiens ? Qu'en espère-t-on ? La situation d'interlocution qui exige une certaine maîtrise des codes est-elle toujours la plus adaptée ? Une tendance à la globalisation nuit probablement à une définition plus claire des objectifs du travail avec les parents. Principalement dans les mémoires DSTS, la question des parents est abordée de manière générale sans que soient distinguées les situations qu'elles relèvent de l'abus sexuel ou de la carence éducative.

Le travail avec les groupes de parents fait l'objet de plusieurs évaluations plutôt favorables. Des questions essentielles sont toutefois posées, celle de la formation des intervenants, celle également de la compréhension du lien entre les difficultés des parents dans leurs tâches éducatives et les réalités sociales qu'ils vivent.

Aucune étude ne fait référence au travail psychologique en protection de l'enfance, au travail des psychologues. Compte tenu de la place importante accordée par les équipes à cette approche, il s'agit d'un manque regrettable.

Globalement, les pratiques semblent souffrir d'un excès d'empirisme au sens où à l'empirisme des uns succède l'empirisme des autres sans que ni l'un ni l'autre ne soient questionnés, sans qu'il y ait possibilité de le transformer en connaissances partagées. Il ne s'agit en aucun cas d'un problème de compétences individuelles.

Relier la question des contextes et celles des processus peut conduire à porter le regard sur les collectifs de travail, sur le travail d'équipe, ses fondements, ses ressorts, ses ressources tant en termes de coopération qu'en termes de références théoriques.

#### **4-2-4 Les effets**

Si la mesure des effets s'intègre comme une sorte d'évidence première dans une évaluation des pratiques, ce n'est pas sans interrogation. Que cherche-t-on en effet ? S'agit-il de rendre compte de l'efficacité de l'action ? Mais comment la définir entre intégration sociale et normalisation des conduites (Le Poulter, 1990) ? Et comment surtout être sûr qu'un résultat mesuré à un moment déterminé soit bien relié avec une cause supposée, à savoir les pratiques ? Comment ne pas considérer comme le fait Quinton (2001) que tout résultat n'est en fin de compte qu'un résultat intermédiaire ? La question de la mesure des effets des pratiques demeure une question difficile. Elle a été abordée selon deux dimensions : le devenir, le vécu.

Les études concernant le devenir tendent à décrire une réalité globalement positive que ce soit sur le plan social et professionnel ou sur le plan familial tant les insertions se révèlent assez semblables à celles des jeunes qui n'ont pas connu de placement. Cela masque toutefois des disparités et ne signifie en rien que les parcours furent sans écueils et sans heurts. La connaissance des processus en jeu dans ces différentes insertions reste à produire. Il faut noter deux faits importants : les jeunes ont un niveau scolaire moindre que celui de jeunes issus de populations

comparables ; les jeunes les plus blessés connaissent des évolutions psychiques très lentes.

La prise en compte du vécu des jeunes et des familles doit être considérée comme un enjeu important dans l'évaluation des pratiques à conditions qu'on ne résume celle-ci à ce seul aspect. Les jeunes qui ont connu un placement expriment un vécu douloureux et font part de questionnement quant aux raisons de celui-ci ; ils sont prioritairement en quête d'une histoire, d'un sens à donner à leur trajectoire. Ils évoquent leur départ du service sur le mode de l'abandon. De tous ces éléments perle une manière d'interroger les pratiques des services.

Le vécu des parents semble lié au moment de l'entrée dans le système de protection de l'enfance et il apparaît alors nécessaire de distinguer entre l'AED (cadre administratif, négocié) et l'AEMO (cadre judiciaire), entre l'AEMO et le placement. Autrement dit, il semble que plus le degré de contrainte est fort, plus l'entrée dans le système de protection de l'enfance se fait en situation de crise, plus le vécu fait référence à une violence perçue de l'intervention.

Que ce soit pour les jeunes ou par les familles, la possibilité de s'appuyer sur une personne de référence, stable, ressort comme un élément déterminant.

En résumé, cette recension a plus mis au jour les zones d'ombre que les zones de connaissance. En tant que telle, elle ne pouvait être qu'une incitation supplémentaire à engager des travaux de recherche.

Deux sont en cours.

Une première recherche concerne l'évaluation d'un dispositif de soin pour des mineurs auteurs de violences sexuelles. Des jeunes, après le jugement au tribunal pour enfants, participent à un travail en petit groupe inspiré d'un programme canadien visant à permettre aux jeunes de comprendre le processus les menant au passage à l'acte ; de développer leur empathie avec les victimes ; de réfléchir à leurs envies et à leurs conduites sexuelles, au rapport à l'autre ; d'apprendre ainsi à restructurer leurs erreurs de pensée. Tout cela a pour visée l'établissement par chacun d'un plan personnel de prévention de la récidive. L'aspect cognitif est ici essentiel et la démarche est située nettement dans le champ des thérapies cognitivo-comportementalistes. Les professionnels à l'initiative du projet ne partagent pourtant pas ces mêmes références théoriques. Lors d'un séjour au Québec, ils ont pu toutefois participer à des séances thérapeutiques et ont été frappés par l'attention portée par les thérapeutes au sujet dans sa globalité. C'est cette dimension humaniste et le souci

éthique des professionnels québécois qui ont motivé les professionnels français à s'inspirer eux-mêmes de ce dispositif. La mise en place d'un tel dispositif s'est inscrit dans une réflexion sur les pratiques de soins ordonnés qui laissaient nombre de professionnels, qu'ils soient soignants, éducateurs, magistrats, pour le moins perplexes et profondément insatisfaits face à des adolescents peu demandeurs.

Cette recherche n'est pas une suite directe du travail de recension mais lorsque la demande a été adressée au laboratoire de psychologie, en 2006, elle n'a pas pu ne pas faire écho à celle-ci. Le professeur Jean-Pierre Minary en assure la direction scientifique. Elle fait l'objet d'une convention avec deux acteurs, un service hospitalier (centre de guidance infantile) et une direction départementale de la Protection judiciaire de la jeunesse.

La deuxième, dont nous assurons la direction scientifique, se situe par contre directement en lien avec le travail de recension. Celui-ci avait permis de pointer toute une série de questions quant aux pratiques d'évaluation des situations d'enfants en danger, questions dont l'Oned s'est fait l'écho : « *l'évaluation-diagnostic est devenue une question cruciale en protection de l'enfance* » (2006 p. 9). Intitulée « L'évaluation des situations en protection de l'enfance : collectifs de travail et compétences collectives », elle a été mise en œuvre en 2007 (avec des contacts qui ont débuté en 2006) dans le cadre d'une convention avec un Conseil Général. Elle bénéficie aujourd'hui d'une convention avec l'Observatoire national de l'enfance en danger suite à une réponse à un appel d'offre en 2008<sup>6</sup>. Si les travaux anglais (Ward 1998, 2005) ou québécois (Kufeldt, Simard & Vachon, 2000) ont cherché à mettre l'accent sur des outils d'évaluation, notre hypothèse se veut assez différente. Elle est ainsi formulée : la qualité du travail d'évaluation dépend en grande partie de l'existence et de la fonctionnalité de collectifs de professionnels et des modalités organisationnelles dans lesquelles les pratiques d'évaluation se déploient.

L'activité d'évaluation est dirigée simultanément vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet. Comme l'écrit Lhuilier, « *l'évaluation du travail effectué dans le quotidien est suspendue aux regards des autres. Comment être assuré de la pertinence, de l'efficacité, de la qualité, de l'utilité, de la validité de ce que l'on fait hors des réactions de ce tiers qui s'interpose entre soi et la trace de son activité ?* » (2006 a p. 91).

Tout serait bien sûr beaucoup plus simple si l'on pouvait réduire la problématique de

---

<sup>6</sup> Nous remercions le directeur de l'Oned de nous avoir autorisé à utiliser les premiers résultats de cette recherche avant la rédaction du rapport final prévu courant 2010, aucune publication n'étant envisagée avant l'approbation par le conseil scientifique de l'Oned de ce rapport.

l'évaluation des situations à la seule problématique du traitement de l'information et à la réduction des erreurs que celui-ci engendre ; il suffit alors de penser qu'à chaque élément de la description bien ordonnée d'une situation correspond une seule analyse possible, la plus probable, sinon la plus vraisemblable qui permettrait au final d'aboutir de manière assurée à un projet forcément le plus adapté. Mais il s'agit là d'une vision techniciste qui n'a pas épargné certaines recherches en la matière (Boutanquoi & Minary 2008) et qui tend à remplacer un sujet pensant par un « *homme procédural* », selon l'expression judicieuse de Diet (2003).

Il ne nous semble guère possible d'aborder la question des pratiques d'évaluation des situations sans prendre en compte un double enjeu :

- parce qu'il s'agit d'un travail qui s'appuie sur une relation, il ne peut être totalement indemne des logiques émotionnelles et contre-transférentielles présentes au cœur de toute rencontre avec la souffrance d'autrui ;
- au-delà des rencontres inter-individuelles et des subjectivités qui s'y rattachent, les pratiques d'évaluation s'inscrivent dans un cadre socialement construit d'un point de vue juridique, politique, idéologique et se trouvent marquées par une série de représentations sociales à l'œuvre. Elles s'inscrivent également dans des cadres de travail.

### **4-3 Une méthodologie : la recherche-action**

Avant d'examiner certains aspects des recherches citées, il est impératif de revenir sur la méthodologie évoquée en début de ce chapitre, la recherche-action.

#### **4-3-1 Une démarche**

On ne discutera pas des différentes approches et définitions de la recherche-action (Dubost 1984) mais de son intérêt, sa pertinence en tant que démarche clinique dans l'approche des pratiques professionnelles.

Fondamentalement, en nous intéressant à l'évaluation nous cherchons à produire une connaissance, une connaissance qui puisse, à un moment ou à un autre, permettre un travail réflexif sur les pratiques, ici celles de l'aide en protection de l'enfance. Il est, sans conteste, tout à fait imaginable de construire une recherche classique et de « *fournir aux acteurs à partir d'une position*



*de savoir, des repères* » ce qui situerait la démarche du côté de la recherche appliquée (Dubost et Lévy 2002 p. 392). Le travail de recension par certains aspects relève de cette catégorie. Mais on peut également considérer que les acteurs, en l'occurrence les praticiens, ont des connaissances sur leurs pratiques et qu'il est possible de produire des savoirs à partir de leurs expériences ce qui situe la démarche du côté de la recherche-action (idem p. 410). Dès lors, « *le processus de production de connaissance, d'une part, et la contribution qu'en retirent les acteurs par rapport aux questions qu'ils se posent, d'autre part, sont deux effets mutuellement dépendants* » (Lévy 1984 p. ). Les deux se rejoignent dans une quête de sens.

Foncièrement, il ne nous semble pas possible d'atteindre en totale extériorité le sens des pratiques au risque d'éluder sinon de nier le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et qui alimentent un sens global. Pour autant, le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques est loin d'être transparent et reste de toute manière insuffisant à rendre compte de l'ensemble des significations. Le sens nous paraît ne pouvoir émerger que dans une sorte de confrontation entre des positions différenciées où les évidences du terrain sont interrogées et le supposé savoir mis en question. « *Plutôt qu'une recherche de la vérité définitive du sujet, plutôt qu'une tentative de découvrir les invariants ultimes de son fonctionnement, la recherche-action que mobilise la psychosociologie clinique développe le souci d'une compréhension toujours partielle et partielle, hésitante et provisoire, à la traîne en quelque sorte des mouvements du sujet individuel et social* » écrit Minary (2006). Et cela suppose, comme le décrit avec force Lévy, « *un processus en spirale dont les circonvolutions réitèrent, chaque fois autrement et en faisant elles-mêmes événement, un chemin déjà parcouru, produisant de la sorte de nouvelles questions et des significations inédites* » (op. cité ). Il s'agit de situer dans une démarche clinique où « *la compréhension est un acte de découverte progressive et ininterrompue de significations toujours partielles et provisoires émergeant dans le cours d'un dialogue mené pas à pas* » (Lévy 1997 p. 20).

De fait, notre démarche de recherche ne s'inscrit pas dans l'après-coup d'une pratique pour dessiner les contours de sa qualité ou de ses effets. Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de soin, l'équipe de recherche s'est appuyée sur l'idée d'évaluation dynamique pour décrire un processus qui n'est pas totalement arrêté, qui évolue en fonction des données recueillies, des questions que leurs analyses soulèvent, des échanges entre les chercheurs et les praticiens. Elle peut parfaitement s'appliquer à la recherche sur l'évaluation des situations d'enfants.

On peut également caractériser la démarche en évoquant à son propos l'idée d'évaluation

compréhensive parce que l'accent est mis sur une élucidation progressive qui s'appuie sur le sens que les professionnels donnent à ce qu'ils vivent, ce qu'ils font, et que l'analyse et l'interprétation peuvent contribuer à l'enrichissement, à la mise au travail.

### **4-3-2 Des dispositifs et des contretemps**

Si la recherche-action tend à récuser l'idée de rupture entre savoir profane et savoir savant et à lui substituer l'idée de différence de degré d'abstraction (Lhuilier 2006 p. 66), si elle se situe en partie en rupture avec le cadre scientifique habituel, elle n'en nécessite pas moins une rigueur dans la conception de dispositifs « *qui doivent évoluer en fonction de l'avancée du travail* » (idem p. 67). Les questions des rapports de coopération entre chercheurs et acteurs, de la définition du cadre d'analyse, des modalités de mise en œuvre du travail font alors partie d'un ensemble d'interrogations incontournables. Nous voudrions évoquer quelques-uns de ces moments où la recherche balbutie et où le chercheur se demande s'il n'a pas été un peu présomptueux de délaisser les chantiers balisés pour s'aventurer dans une garrigue de plus en plus épineuse.

#### **4-3-2-1 autour du soin**

Le premier dispositif est marqué par plusieurs éléments :

- une demande en terme d'évaluation qui porte sur l'action mais aussi sur le partenariat entre deux organisations ;
- le recueil d'un ensemble de données au cours d'entretiens auprès de professionnels des deux organisations, de personnes situées autour de l'action (magistrats, psychiatres...) afin de situer le contexte, les représentations ; au cours d'entretiens avec les jeunes avant l'entrée dans le dispositif de soin et à la sortie afin de saisir leurs points de vue, leurs attentes, leur vécu ;
- la participation à des réunions de travail entre les représentants des deux organisations ;
- une certaine inscription active dans le dispositif, l'un des chercheurs faisant passer aux jeunes des bilans psychologiques avant et après la participation au groupe ;

- des temps, prévus normalement à la fin de chaque groupe, de restitution et de discussion autour de l'ensemble des données.

Il reprend donc des points identifiés comme concourant au travail d'évaluation : population, contexte, processus, effets. Il est organisé autour d'une activité classique de recherche (un recueil et une analyse de données), de temps d'inclusion dans des moments de l'action, de temps de mise en réflexion. Le travail de l'équipe de recherche prend un double aspect : un aspect institutionnel en extériorité qui renvoie à une position d'experts, de caution universitaire tant vis-à-vis de praticiens inscrits dans les différentes organisations mais hostiles au projet que des tutelles ; un aspect plus intégré où il s'agit de fournir des éléments qui permettent de vérifier un tant soit peu l'absence d'effets négatifs du dispositif.

Si, au point de départ, praticiens engagés dans le dispositif et chercheurs se sont accordés sur les questions à mettre au travail, si la collaboration s'est engagée dans une logique de dialogue, de réflexivité, l'évolution va conduire à une mise en interrogation du dispositif.

Lhuillier (op. cité) pose avec acuité la question de la négociation entre les partenaires pour ajuster les tensions entre des logiques différentes, celle de la formation, celle de l'action, celle de la recherche. Faute d'un lieu de régulation, l'équipe de recherche s'est retrouvée prise entre un rôle d'expertise et une demande d'implication (Boutanquoi, Ansel, Minary, Mariage 2008) qui apparaît le résultat d'une mise en avant par les praticiens de la logique d'action. D'une certaine manière, les premiers éléments d'analyse discutés semblent avoir entraîné une accélération de la mise en place de nouveaux groupes. En effet, ils mettaient en avant des effets positifs pour les jeunes : accès à une parole, l'absence de vécu traumatique de la participation au groupe de soin. De fait, on peut penser qu'ils ont été perçus comme une validation de l'action en éludant nombre de questions.

En ce sens que les chercheurs se sont retrouvés placés comme experts. Dans le même temps situés dans l'implication (les bilans) ils sont exhortés à être partie prenante de l'action. Ainsi, dans ce mouvement, les chercheurs sont à la fois placés en totale extériorité et inclus dans le dispositif. Le travail d'analyse sur les indications, (quels jeunes ?), sur le processus à l'œuvre (que se passe-t-il ?), sur le partenariat (qu'en est-il des relations entre les deux services ?) ne peut qu'en être affecté voire même atrophié faute de pouvoir, en tant que chercheurs, se maintenir à l'interstice entre le dedans et le dehors. La logique de recherche finit par être malmenée au profit donc de la logique d'action. D'un point de vue plus global, la nécessaire mise à distance, le travail réflexif qui suppose comme une suspension du temps de l'action, se sont trouvés contrariés sinon enrayés.

Nous verrons que cela n'a nullement interdit une production de connaissances mais celle-ci se trouve forcément limitée par les conditions mêmes de la production.

#### **4-3-2-2 Dans un service de l'ASE**

Le deuxième dispositif se révèle assez différent. En premier lieu, il n'a pas pour origine une demande mais une offre, une offre qui a été longuement négociée. L'offre a été formulée par une équipe de recherche à partir d'un questionnaire sur les pratiques d'évaluation des situations d'enfants en danger. Elle va rencontrer une écho favorable au niveau d'une organisation, le service de l'Aide sociale à l'enfance d'un département, puis d'un de ses groupements constitué de trois équipes. L'écho, puis l'accord ne peuvent pas ne pas être mis en relation avec les interrogations des professionnels qui se sont formalisées autour de la discussion de la loi de 2007 réformant la protection de l'enfance et dont certains articles sont expressément consacrés à ce sujet. Il s'agit d'un élément de contexte essentiel. On peut l'analyser comme un moment de confluence, un moment où se sont rejoints une logique de recherche (comprendre des pratiques) et une logique d'action (réfléchir à des pratiques).

Le dispositif s'appuie sur l'analyse de quatre situations nouvelles que les équipes ont eu à prendre en charge entre octobre 2007 et janvier 2008. Il s'agit d'un choix qualitatif, l'objectif n'étant pas d'atteindre une représentativité absolue du travail des professionnels mais d'accéder à des moments du travail collectif.

Pour chacune des situations, un ensemble de réunions de travail (entre 3 et 5) ont été enregistrées et retranscrites. Les retranscriptions ont fait à chaque fois l'objet d'un temps de co-analyse entre chercheurs et professionnels (ceux concernés par la situation, soit une partie de chacune des équipes).

L'ensemble des temps de réunions et des temps de co-analyse a été synthétisé par les chercheurs sous la forme de tableaux et de graphiques pour faire à nouveau l'objet d'un temps de co-analyse. Un document de synthèse provisoire a été ensuite élaboré et soumis à chaque équipe élargie aux personnes qui n'avaient pas encore participé au travail. Chaque phase, dans ses principes, a fait l'objet d'une négociation au sein d'un comité de pilotage.

Pour des raisons de temps, mais aussi du fait d'un manque d'anticipation de la part de l'équipe de recherche, le document de synthèse n'est pas le résultat d'une réflexion commune avec les

praticiens même s'il contient nombre de points qui ont émergé lors des temps de co-analyse. De plus, conçu comme document provisoire à débattre, sa rédaction est restée assez sommaire. Une partie des professionnels s'est sentie trahie, violentée d'une certaine manière par des propos qui sont apparus sans nuance, claquant comme des jugements hâtifs là où nous ne cherchions qu'à nommer les nœuds du travail d'évaluation. Même si une autre partie des professionnels l'a plutôt reçu favorablement pour les questions qui rejoignaient les leurs, une occasion a été manquée dans le travail collaboratif.

Si dans le premier dispositif, la logique d'action a sans doute pris le pas sur la logique de recherche, dans le deuxième la logique de recherche a probablement éclipsé à un moment la logique d'action. Pressés de livrer les interrogations sur une pratique, nous avons probablement mésestimé combien celles-ci pouvaient être éprouvées comme autant de critiques, comme nous avons insuffisamment pris en compte les mécanismes de défense des groupes face au regard extérieur. On peut également penser que, dans ce moment de heurts, s'expriment aussi des sentiments contradictoires entre l'envie de savoir, qui installe là encore les chercheurs en position d'experts, et la crainte de savoir, qui les positionnent quelque peu comme objets persécuteurs.

#### ***4-3-2-3 Une équipe de recherche***

Ces deux recherches-action toujours en cours sont conduites dans le cadre d'une équipe. Les aléas rencontrés dans les deux dispositifs incitent à s'arrêter un temps sur les enjeux de cette dernière.

Est-il possible d'aborder la question des espaces des pratiques professionnelles, là où les actes des uns rencontrent la subjectivité des autres, autrement qu'en créant un espace qui autorise la mise en tension de la subjectivité des chercheurs, qui favorise la suspension du jugement moral ce qui, pour Molinier, est l'une des conditions de la qualité de l'investigation (2006 p. 291) ? Autrement dit, est-il possible d'investir une recherche-action sans un collectif de travail ?

Les deux expériences en cours nous incitent à penser nécessaire et incontournable la confrontation des points de vue tant sur la construction des dispositifs que sur la conduite du travail ou sur les moments d'interprétation par exemple des défenses collectives qui ne manquent pas de se manifester, de manière à construire des hypothèses, des possibilités de significations pertinentes pour la recherche.

Derrière la question de recherches visant une compréhension de pratiques professionnelles se terre aussi la question des pratiques de recherche, en particulier celle des pratiques collectives de la recherche. Les interrogations sur les collectifs de travail pourraient bien être à maints égards des interrogations en miroir. La compétition organisée autour des publications n'est-elle pas un obstacle à la prise de risque que représente le travail collectif dans des domaines, avec des approches où l'on ne peut jamais être certain à l'avance d'avancer à terme des résultats ?

#### **4-4 Connaissances et compréhension des pratiques d'aide.**

Nous ne saurions ici dresser un état avancé de la connaissance et de la compréhension des pratiques d'aide. Nous nous proposons plutôt de rendre compte d'un état provisoire à partir des résultats partiels des deux recherches déjà mentionnées en suivant les différents moments d'une logique d'évaluation : contextes, processus, effet. Nous laisserons toutefois de côté la question de la connaissance des populations, les deux recherches ne s'y étant pas attardées : elle est en arrière plan dans la première recherche et absente dans la deuxième. Pour la recherche sur un dispositif de soin, nous nous appuyerons sur une publication (Ansel, Boutanquoi, Minary & Mariage 2008) et sur deux rapports (Minary, Ansel, Boutanquoi & Mariage 2007, 2009). La recherche au sein d'un service Ase n'ayant pas encore donné lieu à publications, nous ferons état ici de résultats partiels.

#### **4-4-1 Contextes**

##### **4-4-1-1 le travail social aujourd'hui**

Sans revenir sur les aspects institutionnels précisés au chapitre 1, il nous faut situer le contexte socio-politique du travail social aujourd'hui (Boutanquoi 2004 et 2008). Il est marqué par plusieurs aspects :

- une sorte de banalisation du social qui doit s'inscrire dans une logique de marchandisation (Chauvière 2004 p. 134) que traduisent assez bien l'importation de logiques gestionnaires, la vénération du management comme modèle de conduite des organisations réduites à des systèmes d'action, le culte de l'efficacité et de la performance. En tant que tel, le travail social n'a pu se tenir à l'écart de ces formes d'hypermodernité, là où « *le politique a cédé le champ à l'économie, le sens à la*

*sensation, la pensée à l'image* » (Barus-Michel 2005 p. 240) ;

- le travail social doit alors s'inscrire dans des logiques de service qui supposent de concevoir une offre, une clientèle, des usagers, des procédures, des savoir-faire.
- il doit également de plus en plus s'inscrire dans la logique du contrat entre une organisation et un bénéficiaire et dans la logique de la prestation : ainsi le contrat s'adresse à qui veut s'en sortir et la prestation à celui qui est à même de préciser une demande ;
- il ne peut éluder les principes d'une évaluation quant à son efficacité ;
- Il est marqué par la tentation répressive qu'illustrent les multiples relectures de l'ordonnance de 1945 sur l'enfance délinquante, la volonté de développer les approches rééducatives des parents (loi de 2007 sur la prévention de la délinquance), de se prémunir contre de futurs déviants en les détectant avant trois ans, les modèles de coercition mis en œuvre à l'égard des chômeurs.

Rapidement, on peut déceler deux conséquences pour les professionnels et pour la figure du déviant.

Les professionnels, réputés engoncés dans la psychologisation, ont subi le vent de la déqualification sinon de la disqualification qu'accompagne la mise en avant de la logique de la compétence. Le savoir-faire l'emporte sur le savoir être, la clinique doit laisser la place à la procédure.

Nous l'avons précisé au chapitre 1, derrière la figure du déviant il est toujours apparu essentiel de faire émerger la figure d'un semblable, raison d'être de la relation d'aide. La logique du contrat qui conditionne l'aide à la possibilité pour l'autre de se situer d'emblée dans un échange même inégalitaire, ce que nombre de personnes en souffrance sont dans l'incapacité d'accomplir ; la logique répressive qui statufie le délinquant dans son acte entraîne le déviant à n'être plus qu'un réprouvé indigne d'une attention.

Pour l'énoncer autrement, le travail social ne s'inscrit plus dans un contexte d'extension, de renouvellement de ses objets, de professionnalisation et de qualification croissantes des personnels mais dans un contexte dominé par les logiques économiques, budgétaires et sécuritaires.

Dans les organisations où s'effectuent les recherches, il n'apparaît pas d'atteintes directes

relevant de cette évolution : la question du sens du travail demeure centrale, ce que traduit en quelque sorte la possibilité même de mise en œuvre d'une recherche-action. Deux des organisations relèvent du secteur de la protection de l'enfance et sont donc prioritairement soumises à la logique de l'institution judiciaire qui défend encore ses choix, son indépendance face aux logiques politiques et administratives. Leurs cadres ne se positionnent pas en premier lieu comme gestionnaires. Ceci ne signifie pas que les professionnels de ces différents lieux ne perçoivent pas un ensemble de pressions à l'évaluation ou budgétaires mais ils maintiennent des marges de manœuvre et ne mettent pas en avant ces problématiques pour analyser leur situation.

Toutefois, s'agissant du partenariat entre un service de soin et la PJJ, on note un frein important, celui des incertitudes du service judiciaire qui continue à répondre aux missions confiées par les magistrats tout en s'inquiétant pour son devenir dans une période où la logique éducative tend à céder le pas à la logique répressive. Le cercle des quelques éducateurs engagés dans le dispositif ne parvient pas à s'élargir. Il reste évident que les inquiétudes professionnelles n'expliquent pas à elles seules les difficultés.

#### ***4-4-1-2 Les aspects organisationnels***

Ils sont assez repérables dans le cadre du service de l'ASE. L'organisation formelle découpe le travail et dès lors les professionnels peinent à mettre en lien le travail.

L'évaluation première de la situation relève d'un autre service, les professionnels de l'ASE poursuivent donc un travail auquel il n'ont pas participé à partir du fait du placement. De la même manière, si l'enfant retourne dans sa famille, ils transmettent à un autre service. La logique de la spécialisation des tâches conduit à des découpages et une difficulté pour garantir une continuité dans les prises en charge au travers d'une continuité de pensée.

Les temps de travail sur les situations sont programmés : une synthèse dite d'admission, une synthèse d'échéance. Entre temps, de manière plus spontanée, le travailleur social peut évoquer la situation dans un groupe de réflexion. C'est donc le temps administratif et judiciaire qui rythme le temps des évaluations en décalage parfois avec le temps même des situations. La possibilité de travailler des points en dehors de ces cadres fixes est amoindrie par le manque de temps dans les groupes de réflexion.

En imposant un cadre relativement rigide, un découpage de l'action, l'organisation vient d'une certaine manière empêcher un travail de la pensée qui s'accommode mal d'un temps figé. Nous



sommes face au paradoxe d'une organisation qui, plus elle organise le temps du travail, plus elle entrave une part de celui-ci. On comprend alors l'insistance des professionnels à décrire les temps informels qui correspondent généralement à un travail interindividuel (échange entre deux travailleurs sociaux, entre un travailleur social et un psychologue).

À cela s'ajoute un nombre de situations par travailleur social (entre 25 et 30) qui dilue le temps disponible pour chacune d'entre elles.

La plainte des professionnels renvoie bien ici à un travail empêché, au sentiment d'une qualité insuffisante au regard des idéaux qui ont conduit vers les métiers de l'aide et qui conduit à une mise en doute de leurs propres compétences. Ce travail empêché ne nous apparaît pas uniquement comme le résultat de la confrontation au réel et à ses contraintes (Lhuilier 2006 p. 194) mais aussi comme le reflet d'une logique organisationnelle qui en luttant contre l'informe, le non-prévu, le spontané (Enriquez 1992 p. 94) déjoue quelque peu la possibilité de penser, s'oppose en quelque sorte au déploiement d'une clinique de chaque instant.

#### ***4-4-1-3 Les référents théoriques***

La comparaison entre les deux recherches ne manque pas d'intérêt : elle permet de mettre l'accent sur l'enjeu de l'évolution des références.

Dans le cadre du dispositif de soin, les professionnels font face à des enjeux de confrontation entre un modèle théorique, le cognitivo-comportementalisme, et une tradition celle de la psychodynamique. Au fil des groupes, au travers de ce que peuvent exprimer les thérapeutes, au travers de ce que peuvent en dire les jeunes, se lit un certain démarquage, une manière d'intégrer certains éléments, d'en écarter d'autres pour préserver un cadre de travail qui ne soit pas en dissonance avec leurs propres représentations ni en trop grand décalage avec les pratiques habituelles du service.

Dès le premier groupe (il y en a eu quatre), les soignants ont souligné qu'il ne s'agissait pour eux ni de copier, ni d'appliquer un programme à la lettre, que la part d'adaptation et de créativité restait essentielle. La confrontation à un autre modèle n'aboutit pas à l'adoption de celui-ci mais à une relecture du modèle de référence par l'intégration d'éléments comme le travail en groupe sur un nombre de séances limitées avec une organisation de moments forts (séance centrée sur les actes, sur la question des victimes, sur la famille, sur la question de la récidive) tout en préservant une

attention forte au sujet en tant que tel non réduit à ses actes.

Il s'agit ici de repérer avec les professionnels l'évolution que l'on peut qualifier de volontaire du cadre de référence du travail. Il n'y a pas d'imposition extérieure mais un souci de dépasser une pratique insatisfaisante dans une démarche autonome.

Dans le cadre de l'ASE, le rapport aux références est posé différemment. Elles sont implicites : une grande partie de l'évaluation s'effectue en lien avec des normes qui relèvent grosso modo de celles des classes moyennes. S'exprime ainsi des formes d'attente en termes d'attitudes, de comportements que l'on peut associer à une image de ce que peut être le bon parent. La mesure de l'écart entre ces attentes et les réalités perçues alimente plutôt un point de vue déficitaire : ce que le parent ne fait pas ou ne parvient pas à faire. Cela pose la question de savoir comment est prise en compte la manière dont les parents pensent leur rôle, les besoins de l'enfant, comment sont prises en compte les normes de leur propre milieu ?

Alors que la question de la parentalité fait l'objet de travaux importants depuis le rapport de la commission Houzel (1999), alors que même le projet de service du département avance l'importance de travailler au renforcement de celle-ci, cette référence apparaît absente dans le quotidien, non pas qu'elle soit méconnue mais d'évidence, elle n'est pas mobilisée dans l'activité d'évaluation. Centrés sur la tâche de protection de l'enfant au travers de son accueil physique, sur le manifeste de la défaillance parentale (ce que le schéma du chapitre 3 met en évidence) les professionnels peinent à penser autrement leur approche des parents. Le souci de ne pas prendre de risque au regard des mises en cause régulières (dénonciation médiatique, procès) pèsent sans doute sur cette difficulté. On y retrouve aussi le conflit bien décrit par Sellenet (2006) entre une approche centrée sur l'enfant et une approche centrée sur les parents.

Mais au-delà de ces constats, la comparaison nous ouvre sur les mécanismes à l'œuvre quand il est question d'évolution du cadre de référence en tant que contexte des pratiques. Nous l'avons vu, dans le cadre du dispositif de soin, le choix de modification est un choix autonome, pensé à partir d'une analyse des impasses d'une pratique classique à l'égard d'une population adolescente soumise à une obligation de soin. Dans le cadre de l'ASE, la référence aux questions de parentalité demeure en extériorité et sans doute d'autant plus fortement qu'elle s'oppose en partie à des éléments du système de représentations. L'intérêt possible d'un décentrement n'apparaît pas comme une nécessité de la pratique.

Lorsque l'on évoque le lien entre recherche et pratique et plus précisément la question de la diffusion des résultats de recherche auprès des praticiens, on ne manque pas de s'étonner de sa faiblesse. Sans doute ne faut-il pas négliger un point d'ancrage majeur : à quoi peut servir cette diffusion y compris dans des moments de formation continue si elle ne fait pas sens par rapport aux pratiques quotidiennes, si cela n'est pas portée par l'analyse des professionnels eux-mêmes (Boutanquoi 2002) ?

## **4-4-2 Les processus**

### ***4-4-2-1 travail en groupe, travail de groupe, travail autour du groupe***

Il s'agit ici d'illustrer comment la recherche-action peut permettre d'analyser les processus et participer de leur évolution.

Dans le cadre du dispositif de soin, le choix du groupe est fondamentalement référé à la difficulté pour les jeunes concernés de s'inscrire dans une relation thérapeutique duelle et ce d'autant plus que la rencontre avec le « psy » est assimilée à la possibilité d'être fou. Les entretiens réalisés avec les jeunes des deux premiers groupes vont mettre en évidence la pertinence de ce choix : la présence de semblables avec qui quelque chose d'un destin commun peut être partagé, a permis l'accès à une parole. Même si cela a pu être par moment douloureux, ils expriment une satisfaction d'avoir pu parler de leurs actes, de leur honte, loin de leurs appréhensions et craintes initiales. Toutefois, en cherchant à mieux identifier au travers de leurs discours les éléments constitutifs du travail, nous ne pouvons qu'être questionnés par ce qu'ils décrivent : ils font état uniquement d'une parole adressée aux thérapeutes et ne mentionnent pas d'échanges entre eux.

Ce point va alimenter une discussion : comment est pensée la configuration groupale ? À entendre les jeunes, celle-ci paraît prioritairement un support, un étayage, un lieu d'identification. D'une certaine manière, le dispositif repose sur un travail en groupe et non sur un travail de groupe. On peut y voir la prudence des thérapeutes dans la mise en œuvre d'une pratique peu habituelle et le souci de parer au risque de générer de la surviolence, de susciter un vécu insupportable de mise à nu, d'intrusion. On peut y voir également, comme vont le souligner les thérapeutes eux-mêmes, un effet de la faiblesse du nombre de participants, trois, ce qui ne pouvait que s'avérer insuffisant pour installer une dynamique de groupe.

Pour les deux groupes suivants, les jeunes (qui sont quatre dans l'un et cinq dans l'autre) vont

faire référence spontanément aux échanges entre eux, le groupe est nommé comme une réalité, une globalité (au sens de Lewin) sécurisante. Il aide à « être plus libre » à « faire grandir » disent-ils. Il s'est donc opéré un changement au niveau de la conduite du travail par les thérapeutes : le groupe n'est plus seulement support d'une parole individuelle, il est devenu un espace d'élaboration collective à propos de questions lourdes de défis pour chacun que ce soit la sexualité, le rapport aux victimes, la récidive. On perçoit dans le discours un sentiment d'appartenance au groupe et de protection que traduit en partie l'expression de la difficile fin du groupe.

Mais si le discours des jeunes concourt à saisir une évolution d'un travail en groupe vers un travail de groupe, il demeure obscur quant au contenu du travail même, les jeunes peinent à en préciser les différents aspects. Il reste possible de repérer dans leurs paroles des indices de différences entre les groupes en particulier dans des manières de porter plus ou moins l'accent sur certaines composantes du programme : ici la question de la récidive sera fortement travaillée quand dans un autre groupe ce sera le rapport aux victimes. Au final, on sait peu de choses de ce qui se déploie concrètement comme mise en actes des intentions thérapeutiques. Seuls les soignants sont sans doute en état de l'élaborer, d'en faire trace et d'en faire part à l'extérieur. Une partie du travail d'évaluation bute donc sur l'accès au travail autour du groupe. Derrière ce relatif silence, malgré des rencontres consacrées à ce sujet, s'exprime la crainte que le dispositif ne se trouve rigidifié à vouloir trop le décrire sinon à vouloir l'écrire. Certes comme le rappelle Tosquelles : « *Dans les groupes de soins on bricole et on braconne* » (1995 p. 103) et on peut comprendre ici le souci de réserver une part de créativité, une part d'instituant. Mais peut-il être seulement question de cela ? « *Que les équipes de soins soient des ensembles mobiles, formés par des personnes différentes, nul ne peut en douter. C'est pourquoi on peut souligner qu'il y a toujours du jeu entre les éléments qui jouent dans les ensembles* » (idem). N'est-ce pas aussi le signe d'une difficulté à expliciter les logiques de pratiques différenciées, ces éléments du jeu au sein d'une équipe au-delà de l'affichage d'une référence commune ? Tout se joue comme si ces différences pouvaient apparaître comme un risque au regard des enjeux institutionnels qui restent d'affirmer, face à d'autres professionnels sceptiques et mêmes hostiles, l'intérêt de la démarche. Cela signe aussi la complexité d'une démarche où il ne s'agit pas uniquement de produire de la connaissance au travers d'éléments d'évaluation en tant que chercheurs mais de produire une connaissance à partir de la mise en réflexivité des pratiques dans une confrontation à des éléments construits en extériorité à celles-ci. Nous retrouvons dans la conduite de cette recherche-action la difficulté à maintenir une logique de recherche face à une logique d'action que nous avons évoquée en la présentant.

#### **4-4-2-2 Le groupe et l'équipe**

Dans le cadre de la recherche sur l'évaluation des situations, l'analyse conjointe (chercheurs professionnels) des différents temps de travail collectif à partir des enregistrements et de leurs transcriptions a permis de mettre en évidence certains éléments de processus et principalement la difficulté même de l'élaboration collective.

Chaque professionnel est porteur d'un idéal du travail d'équipe, il en parle comme d'un point d'ancrage essentiel et indispensable à sa réflexion, à son action. À lire ce qui se dit au cours des réunions qui symbolisent l'importance accordée au collectif, à découvrir de manière directe par la confrontation au texte, les contenus et les types d'échanges, les professionnels ne manquent pas de repérer les décalages entre les intentions et le réel.

Les réunions apparaissent d'abord et avant tout un moment d'échange d'informations : sur la situation sociale de la famille, sur l'enfant (comportements), sur les parents (attitudes en tant que parent, attitudes face au service).

Au-delà donc des contenus dont les constructions s'appuient en grande partie sur le système de représentations analysé au chapitre 3, nous nous intéressons ici aux processus :

- les éléments avancés lors d'une première réunion, s'ils sont cités dans la suivante ne sont pas forcément relus d'un point de vue dynamique. Ce qui structure en partie chaque réunion renvoie aux derniers évènements, à une sorte d'actualité immédiate. De fait, se pose la question des continuités : comment la situation était pensée à un instant T1, comment elle est pensée à l'instant T2 et qu'est-ce qui conduit à cette évolution ?
- la compréhension des situations se joue en priorité en référence à ce qui est déjà connu de la situation familiale (cas du placement d'un membre de la fratrie d'un enfant déjà accueilli) ou en référence à des situations similaires déjà rencontrées. Cette connaissance directe ou indirecte des familles apparaît comme une ressource pour une mise en place rapide ou en urgence de l'accueil. On sait déjà. Elle apparaît également comme un empêchement pour évaluer ce qui est (le présent) et non ce qui a été (le passé). D'une certaine manière, la singularité s'efface au profit d'une appréhension plus immédiate à partir des repères, sinon des routines construites dans l'expérience qui permettent une certaine économie cognitive ;

- la discussion n'ouvre pas réellement sur l'élaboration de différentes hypothèses qui pourraient orienter le travail d'évaluation et le travail d'accompagnement ;
- une partie du processus paraît prisonnier de la nécessité de rendre des conclusions au magistrat, conclusions qui semblent devoir faire l'objet d'un consensus minimal ;
- au cours des réunions plus centrées sur le besoin d'un professionnel de parler d'un événement problématique à propos d'une situation, (nommée groupe d'étude et de réflexion, Ger) les échanges demeurent peu nombreux : il s'agit surtout pour celui qui expose de pouvoir parler. Comme le dira un peu dépitée une professionnelle en lisant la transcription : « je pose des questions et personne ne me répond ».
- si des points de désaccord peuvent parfois s'exprimer, on ne note pas de véritables controverses entre les différents professionnels, chaque réunion évolue assez facilement vers une interprétation partagée de la situation analysée. Et cela apparaît comme un nœud dans le travail d'analyse qui ne peut totalement s'expliquer par le partage des représentations et des savoirs : comment comprendre ce qui est observé ? Comment comprendre que ces temps n'aboutissent pas à des confrontations d'hypothèses de compréhension, d'hypothèses contradictoires qui obligeraient à aller plus loin dans la recherche d'informations ? Comment comprendre que ces temps présentés comme des temps de travail collectif, de travail d'équipe paraissent laisser dans l'ombre le travail d'élaboration collective ?

Nous en sommes au stade d'une hypothèse qu'il reste à discuter avec les professionnels, celle d'un rapport complexe entre le groupe et l'équipe, celle d'une prédominance du groupe sur l'équipe. Face aux difficultés du travail, face à ce qu'il soulève d'un point de vue affectif, émotionnel, le collectif est d'abord un groupe de soutien : ce que l'on partage avec les pairs. Cela se repère assez nettement dans les Ger où malgré les déceptions possibles en termes de retour l'important est avant tout de pouvoir dire à ceux qui peuvent l'entendre, le comprendre en tant que pairs, ses difficultés. Le groupe apparaît comme un besoin vital dans son rôle de sécurisation « pour ne pas se retrouver tout seul lorsqu'une situation tourne mal » comme l'expriment certains de ses membres. Dès lors, la fonction de co-activité centrée sur l'élaboration collective au travers de confrontations, celle qui fait inévitablement référence à l'équipe avec des personnes, des fonctions, des statuts et des rôles différenciés (travailleur social, psychologue, responsable éducatif aux prises avec des rapports au savoir et au pouvoir parfois conflictuels), qui fait référence à un projet de travail sinon un projet de

service, passe au second plan.

« *L'équipe est un groupe qui devient le réceptacle de toutes les anxiétés de l'institution* » écrit Mellier (2003 p. 26). La nécessité du groupe comme enveloppe, comme protection, comme soutien face aux épreuves de professionnalité qui peuvent : « *conduire à l'instar de l'usure, à l'abattement, au retrait et au désenchantement* » mais : « *aussi être surmontée et dépassée et, dans ces conditions, être source de valorisation* » (Ravon 2008 p. 191), la nécessité du sentiment d'appartenance à un collectif de travail où se manifestent des solidarités est un fait. Molinier ne manque pas de rappeler que « *La souffrance est un vécu individuel, éprouvé par le corps propre et pourtant la lutte contre la souffrance dans le travail peut parfois impliquer une coopération et des règles défensives* » (2006 p. 194). Mais si l'équipe et le groupe se confondent, si plus précisément l'équipe est recouverte par le groupe, si les stratégies défensives entrées sur l'unité du groupe l'emportent, comment le travail d'équipe peut-il advenir ? Le groupe n'en vient-il pas à obérer la possibilité même de l'équipe ?

Il en ressort une question fondamentale pour les pratiques professionnelles de la relation d'aide : comment concilier l'espace du groupe comme protection face à des réalités de travail qui génère des tensions, des doutes, des souffrances et un espace d'équipe qui ouvre sur un travail d'élaboration et de mise en œuvre de compétences collectives que Beillerot définit comme un « *agencement de savoirs différents détenus par des personnes différentes, mais aussi des agencements de savoirs quasiment identiques qui diffèrent alors dans la manière de les appréhender ou de les mettre en œuvre* » qui ne renvoient pas au final « *à l'addition linéaire des compétences individuelles mais bien à la capacité d'une conjugaison de ces compétences, qui s'appuyant sur l'identification des savoirs de chacun permet de produire, à plusieurs, un savoir (et un savoir-faire bien sûr) collectif nouveau* » (2002 p. 40) ?

Toutefois, il faut prendre garde à ne pas réduire la compréhension à une seule logique. Les professionnels arguent avec force que le travail d'élaboration se fait dans les interstices, dans l'informel, l'inter-individuel, les moments partagés avec un collègue, travailleurs sociaux ou psychologue. D'une certaine manière, ils avancent ainsi une définition de l'équipe qui s'appuie sur une géométrie variable et sur la spontanéité des échanges comme garants contre l'uniformisation des points de vue à laquelle peut conduire, selon eux, un travail commun régulier. Cela signe probablement un rapport très individuel aux situations : un travailleur social référent gère tous les

moments, des rencontres avec la famille et l'enfant aux écrits pour les magistrats. Contrairement aux pratiques en internat, les collègues ne sont pas directement des partenaires dans le travail avec qui s'effectuent des relais pour assurer une continuité de la prise en charge. Dès lors, si le collègue peut être considéré comme une ressource, il s'agit d'un choix qui n'est pas imposé par la configuration de travail, il s'agit d'un choix individuel, d'un choix par affinité.

On pouvait se demander si la référence prégnante à l'équipe dans les discours n'est pas plus imaginaire que réelle, mais entre l'hypothèse des chercheurs et les arguments des professionnels se glisse une question, celle de la définition d'une équipe pour les uns et pour les autres.

Ceci posé, au regard de la difficulté à évaluer les situations, des enjeux que cela représente pour un enfant, une famille, les professionnels ne font-ils pas l'impasse sur les ressources du collectif ? Comme le note Barbe dans une note de synthèse d'une recherche-action sur les parcours d'enfants : « *le facteur central de cohérence dans les parcours (est) lié à la capacité collective à porter une analyse commune sur le danger et sa nature* » (2003 p. 24).

### **4-4-3 les effets**

#### **4-4-3-1 Le vécu**

Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de soin, une manière d'apprécier les effets des pratiques peut être de s'atteler à la mesure de la récurrence sachant que son évitement représente un des objectifs affichés par les professionnels. Cela exigerait toutefois une perspective longitudinale et un nombre de sujet suffisant.

Derrière la mise en place du dispositif, une question essentielle était en jeu, la question des risques potentiels d'un travail thérapeutique groupal pour les jeunes. Dès lors, la mesure des effets s'est concentrée sur le vécu des jeunes.

Prendre en considération le vécu dans l'ensemble d'un processus d'évaluation est devenu à maints égards une nécessité. Il ne s'agit pas simplement de faire état de la parole des usagers dans une logique d'enquête de satisfaction mais de prendre en compte et d'accepter comme telles les significations qu'ils expriment et surtout de favoriser l'expression de celles-ci.

Toutefois, deux précautions semblent devoir être prises. Une parole est toujours recueillie à un



moment précis de l'histoire du sujet qui l'énonce. Comme le souligne Hamman (2002) : « *l'enquête se souvient, témoigne, parle toujours de lui et des autres en fonction du moment présent* » (p. 177). Dès lors, l'histoire, les sentiments exprimés se trouvent marqués par la reconstruction du passé qui s'opère dans le maintenant de l'énonciation. Par ailleurs, cette histoire, ces sentiments renvoient toujours à des rencontres : ils sont portés par le souvenir du regard projeté sur l'autre, sur les autres et selon que celui-ci ou ceux-ci aient été perçus plutôt comme aidants ou comme persécuteurs, selon donc le sens de la relation nouée, le discours prendra des teintes forcément contrastées.

À titre d'exemple relevant d'un autre champ, dans les mémoires de masters professionnels que nous avons dirigés et qui portaient sur des questions d'évaluation de session de formation pour adultes, apparaissait nettement combien l'actuel (avoir un emploi ou non) pesait dans le regard porté sur ce temps.

Depuis la mise en place du dispositif, quatre groupes se sont succédés et ont concerné une quinzaine de jeunes. Auprès d'aucun des jeunes n'ont été identifiées des traces de vécu traumatique du fait d'avoir participé à une telle expérience. À des degrés divers, reflétant probablement des engagements eux aussi divers, ils estiment que le groupe les a aidés à exprimer des choses difficiles. L'expérience du groupe, de parler dans le groupe et au groupe peut être par moment éprouvante, douloureuse mais elle est perçue de manière positive. Les jeunes ont dit s'être sentis respectés par les soignants.

Ainsi les fonctions de contenance et d'étayage des groupes sont à chaque fois identifiées par les jeunes comme de véritables ressources pour eux. Les attitudes compréhensives des soignants sont sans doute le facteur essentiel qui rend possible et supportable le fait d'évoquer devant autrui les actes commis, le fait d'accepter d'être confronté sur les distorsions de sa pensée. Mais si le fait d'être ainsi exposé au regard des autres, pairs et adultes, s'est avéré au final positif pour les jeunes, c'est aussi parce que le groupe offre une occasion, nulle part ailleurs possible, de rencontrer d'autres que soi avec lesquels un sort commun peut être partagé. Il ne s'agit pas seulement (pour certains, il ne s'agit même pas essentiellement de cela) d'avoir commis telle ou telle transgression, d'avoir fait souffrir une autre personne. Il s'agit, du fait d'avoir commis ces actes (et d'avoir été pris), d'avoir dû vivre et endurer tout un lot de conséquences néfastes, particulièrement dommageables pour eux : bouleversements et remaniements familiaux, souffrance des proches, longueur et pesanteur des enquêtes judiciaires, confrontation à l'institution judiciaire, etc. Parler en groupe ne se résume pas ce faisant à parler de soi, du passage à l'acte, de la victime, etc., mais aussi de partager cet enchaînement dramatique de circonstances, dont justement on ne peut pas faire état à

quiconque.

Au final, aucun des jeunes ne regrette sa participation au groupe et la plupart conseilleraient à d'autres connaissant le même sort qu'eux de participer à un travail de ce type.

L'absence de vécu traumatique, le sentiment d'avoir été aidé, une manière de s'attacher à des moments précis du travail de groupe, différents d'un jeune à l'autre, les indices sont nombreux qui signifient que dans le temps du groupe quelque chose s'est mis au travail. On peut toutefois noter des différences entre ceux pour qui la fin du groupe clôt un épisode dont il ne faut plus parler et ceux pour qui les questions demeurent comme ce jeune qui continue de s'interroger sur l'énigme pour lui de son passage à l'acte.

Du point de vue des pratiques en jeu et à l'encontre probablement de l'image habituelle que suscitent les approches dont elles se sont inspirées, il ressort de la part des professionnels une attention particulière à des sujets qui ne sont pas réduits à la monstruosité de leurs actes, ce qui favorise une prise de conscience, un accès à un travail d'élaboration.

#### **4-4-3-2 Au-delà du vécu**

Si le vécu donne une indication relativement fine des premiers effets d'une prise en charge, demeure la question des effets à long terme. Nous retournons à la question d'un suivi longitudinal, à une appréciation du devenir dont on sait les difficultés de mise en œuvre et d'interprétation des données (Fréchon & Dumaret 2008).

Mais les effets des pratiques s'arrêtent-ils à ces dimensions ? Comment ne pas s'intéresser aux effets sur les professionnels eux-mêmes ?

S'agissant de l'évaluation d'un dispositif de soin qui peut-être assimilée à une pratique nouvelle, il y a une nécessité d'évolution des savoirs et des représentations sur deux plans.

En premier lieu, on peut s'interroger sur les retentissements induits par la mise en œuvre de ce dispositif qui vient chahuter l'approche classique en vigueur au niveau des savoirs des professionnels impliqués mais également, au regard des éléments positifs d'évaluation, pour les professionnels qui avait pris leurs distances ? Du point de vue des liens entre pratiques et représentations, la question ne manque nullement d'intérêt car il s'agit de repérer s'il se produit ou non une reconfiguration de la manière de penser le soin à partir de cette expérience.

En deuxième lieu, la question porte sur les représentations des jeunes auteurs de violences sexuelles. On sait que cette violence confère à l'impensable tant le mineur ne saurait être qu'une

victime, victime de la pédophilie, de la prostitution. Prendre en considération l'agresseur ne relève pas d'une démarche aisée. Lors de rencontres préalables à la mise en place de l'expérience, l'image de jeunes « prédateurs sexuels » à été évoquée. « *On sait que la sexualité est génératrice d'angoisses spécifiques, c'est aussi vrai pour l'adolescent en crise que pour l'adulte qui croit en avoir terminé avec elle, pour le délinquant dit 'sexuel' que le jeune au-dessus de tout soupçon* » (Adam, De Fraene et alii 2009 p. 81). Penser cet objet qui renvoie à l'intime peut se faire sur un mode défensif ce dont témoigne l'image rapportée. « *L'érosion des anciens mythes professionnels, appelant à bricoler sur le terrain, en faisant avec ou plus souvent sans ces jeunes-là, dans la nostalgie du paradis – éducatif – perdu, temps révolus peuplés de gros durs* » (idem p. 89) pour les éducateurs de la PJJ n'est sans doute pas sans incidence sur le travail de connaissance à produire. Situer l'évolution des pensées, des représentations sur cet objet impensable n'est donc pas sans intérêt. Après quatre groupes, on dispose d'éléments qui décrivent, non plus simplement des actes mais des passages à l'acte qui s'inscrivent dans des déterminants complexes, familiaux, sociaux ; qui témoignent des souffrances en jeu. Comment ceux-ci sont-ils intégrés par les différents professionnels ? Modifient-ils leur manière de penser cette violence impensable ?

#### **4-4-3-3 Les effets de l'évaluation**

Dans les deux recherches que nous avons présentées, l'évaluation s'est inscrite au cœur de la pratique, elle ne s'est pas installée en extériorité à la manière d'un audit mais au plus près des réalités vécues par les professionnels. On ne peut pas se désintéresser de l'impact de celle-ci, on peut éluder la question de l'évaluation de l'évaluation.

Dans le cadre de la recherche sur l'évaluation des situations d'enfants, la question est d'importance. En effet, il ne s'agit pas uniquement de dresser plus ou moins conjointement un état des lieux mais également de dessiner des perspectives. En d'autres termes, les professionnels sont en attente que quelque chose émerge qui permette d'améliorer leurs pratiques. Et dans l'immédiat, nous l'avons décrit ci-dessus, les premiers éléments restitués ont été perçus comme une atteinte à la professionnalité par une partie de l'équipe tandis qu'une autre, plus minoritaire y trouva des éléments de réflexion. Le travail entrepris qui a mobilisé les professionnels qui se sont engagés n'est donc pas sans impact sur un vécu dans un premier temps. Cela a-t-il un impact sur les pratiques ? La question reste ouverte : comment l'évaluation peut-elle accompagner la mise en œuvre d'une

réflexivité qui ouvre sur l'évolution des pratiques ?

Il s'agit désormais de construire des éléments de réponse.



# Conclusion

Au terme de cette note de synthèse l'idée même de conclusion peut paraître inadaptée sauf à considérer celle-ci comme une ponctuation et non comme une fin, un aboutissement : il est moins question ici de clôturer un travail que de dessiner des perspectives. Nous en avons esquissé quelques unes au long des différents chapitres qu'ils nous faut reprendre et compléter.

Notre intérêt pour l'univers de la relation demeure tout en évoluant. Son attrait substantiel perdure sans doute parce qu'elle ne peut être enfermée dans une catégorie unique de pensée. Pour l'énoncer moins abruptement, l'univers de la relation d'aide suppose des déplacements constants pour l'appréhender dans ses différentes composantes. Il ne se réduit ni à un humanisme portée par une philosophie ou un sentiment religieux ni à la question du contrôle social. Il ne se résume nullement dans dans une articulation entre la don et la dette. Il ne s'enserme pas plus dans le rapport entre normalité et déviance ou dans la fabrication de l'altérité. Et c'est bien ce qui stimule une curiosité, un désir de poursuivre l'exploration et donc la recherche.

La relation d'aide recèle de multiples significations, sociales, individuelles qu'on ne peut donc prétendre saisir d'un seul regard. Mais est-il possible de les approcher d'un point de vue institutionnel sans s'attacher aux espaces dans lesquels elle s'inscrit, ceux des pratiques professionnelles et des organisations où elles se développent ? Notre cheminement en tant que chercheur nous a conduit d'une centration relativement stricte sur des logiques à l'œuvre dans la relation d'aide, des logiques individuelles avec une inclinaison pour les question du sens, un peu comme si les pratiques des travailleurs sociaux se subsumaient sous une seule, à une attention plus soutenue à ces mêmes pratiques d'un point de vue des logiques plus collectives.

Dans ce cadre, la question du lien entre pratiques et représentations sociales reste une question majeure. Nous avons essayé de mettre au jour une lecture possible de ce lien, ou plutôt de ces liens, au travers de l'idée de médiation : en ce sens il n'y a pas de lien direct entre pratiques et représentations mais des liens médiatisés par les organisations de travail, les collectifs, les enjeux

émotionnels et affectifs dans les métiers de la relation.

Il apparaît absolument nécessaire d'approfondir cette théorisation, de vérifier sa pertinence. La poursuite de la recherche autour d'un dispositif de soin va donner l'occasion d'aborder, au travers de l'évolution des représentations (qu'il faut vérifier), de l'évolution des savoirs (qu'il est également nécessaire de mesurer) de travailler sur ces dimensions. La participation à un projet de recherche conduit par le Pr. Denis Mellier intitulé « La petite enfance face aux mutations familiales et sociales » représente également une opportunité intéressante : une partie de la recherche doit être consacrée aux pratiques des professionnels des lieux d'accueil.

Par delà la question du lien, nous souhaitons pouvoir nous orienter plus précisément sur la question de la dynamique des pratiques et des représentations, celle donc du changement, des transformations.

Encore au-delà de cette question, s'est ouvert le champ de l'abord des collectifs de travail, en particulier telle que nous l'avons approché au chapitre 4, la question de l'oscillation entre le collectif comme groupe de réassurance, de sécurisation et le collectif entendu comme équipe. Une des interrogations qui émerge renvoie aux possibilités et aux modalités de transformation d'un collectif : quelles peuvent être les conditions qui permettent à un collectif de fonctionner en tant qu'équipe, qui permettent à un collectif de s'appuyer sur la mise en avant de compétences collectives ? Le travail qui se continue avec une équipe de l'Aide sociale à l'enfance s'oriente en partie dans cette direction où il va s'agir de passer d'une analyse des difficultés de l'évaluation des situations d'enfants, du repérage des obstacles à l'élaboration collective à une construction d'un cadre qui facilite le renouvellement des pratiques. Les questions, les défis sont nombreux et rien ne vient donner aujourd'hui une quelconque assurance quant à des résultats.

D'un point de vue théorique il apparaît nécessaire de reprendre les notions de groupes, d'équipe et de collectif qui parfois se recouvrent.

Pour autant nous n'abandonnons pas la question du sens, la question de la construction, du renouvellement d'une pensée sociale, celle de la générativité des représentations sociales. Comprises comme effort pour penser le monde qui nous entoure, dans lequel il faut se mouvoir, donner du sens, elles constituent un ensemble théorique qui peut connaître de nouveaux développements sur au moins deux dimensions : les rapports entre représentations sociales et

imaginaire, l'imaginaire entendu ici comme source des représentations mais qui doit aussi probablement être appréhendé comme travaillé par les représentations ; les mille et une manière que mettent en œuvre des sujets sociaux, individuels pour s'approprier des significations.

Nous l'avons évoqué au chapitre 3, il nous apparaît possible de prolonger notre approche en termes de représentations sociales autour des questions liées au handicap. L'intérêt est, tout en demeurant dans le cadre des métiers de l'aide, tout en restant attentif à la question de la relation, tout en gardant pour horizon la rencontre avec l'altérité, de se confronter à un objet sinon nouveau du moins différent. Ce faisant, cela oblige à ne pas tenir pour acquis les constructions précédentes, à ne pas s'en tenir à une connaissance qu'on pourrait croire définitive. Cela ouvre sur le jeu des comparaisons pour repérer peut-être des constantes mais aussi les particularités.

Nous avons opéré puis accentué un choix en matière de recherche, celui d'une certaine démarche référée à une logique qualitative mais aussi à la clinique où il s'agit de porter l'attention sur des processus, des singularités ; où il est question de sujets pensants. Énoncer cet engagement ne signifie nullement une défiance à l'égard d'autres approches, plus quantitatives, plus centrées sur une logique de démonstration mais elle ne nous paraissent pas ici pertinentes. Pour deux sortes de raisons.

Sujet individuel, sujet social, ni l'un ni l'autre ne se laisse facilement décrire, dans ses pratiques en particulier, à partir de variables. Cela renvoie à la nécessité de l'approche qualitative que nous avons rappelée au chapitre 2. Par ailleurs, il reste toujours une part d'humanité qui échappe au positivisme scientifique, à la raison scientifique. Il reste toujours une part du sujet irréductible à la mise en équation et qui ne peut être abordée et comprise qu'avec le sujet lui-même, par une attention redoublé à son discours. C'est ce à quoi renvoie fondamentalement l'approche clinique telle que l'ont développée des auteurs comme Barus-Michel ou Lévy pour ne citer qu'eux. Il est moins question d'analyse de données que de recherche de sens.

Et de fait, lorsque l'on cherche à saisir des significations, à appréhender des sens en train de se construire on ne peut être sûr que d'une chose : de l'incertitude du résultat ou plus exactement des résultats incertains au sens ils sont aussi une construction à un moment donné, dans un contexte donné. On reprochera aisément à cette approche la part qu'elle laisse au travail d'interprétation quand une visée plus ancrée dans le positivisme s'attache à l'objectivité des données, de leur traitement pour obtenir des résultats intangibles quitte à ce qu'ils infirment l'hypothèse de départ.



Pourtant, accepter l'incertitude nous paraît être l'une des conditions majeures de la recherche sur les pratiques professionnelles, une posture épistémologique qui ouvre sur la possibilité d'une compréhension.

Ne pas s'attarder à l'ornière des résultats, pour reprendre les mots de René Char, ce n'est pas renoncer à ceux-ci, ce n'est pas renoncer à produire de la connaissance. C'est accepter leurs fragilités. C'est accepter qu'ils puissent être discutés par ceux-là même qui ont permis leur émergence. C'est accepter qu'ils ne puissent être que provisoires, dégagés d'une prétention à une vérité absolue qui s'imposerait, dégagés même de toute idée de productivité immédiate.

Il s'agit aussi de garder une certaine cohérence. On peut observer combien les pratiques du travail social peuvent, - quand elle se retrouvent prises dans les rets des logiques managériales, quand les questions de pouvoir sur autrui l'emporte sur l'attention à sa qualité de sujet - s'éloigner du souci de la clinique. Si les chercheurs se positionnent en experts, s'ils surplombent les praticiens n'en viennent-ils pas à occuper une position de pouvoir au non d'un supposé savoir qui impose inévitablement à l'autre une position d'infériorité, de sujet défaillant ?

La recherche sur les pratiques du travail social, si elle ne veut pas inscrire les relations entre chercheurs et praticiens dans une logique de soumission, n'a d'autres choix que de se monter attentive au terrain, aux hommes et aux femmes qui l'investissent et le font vivre ; elle ne peut se départir d'une certaine clinique.

L'expérience enseigne qu'au-delà des intentions, le chemin se révèle semé d'embûches, la démarche peut achopper sur l'imprévu ou d'une fait d'une vigilance affaiblie. Mais elle établie aussi combien la démarche clinique forme une condition nécessaire et incontournable pour rendre possible un dialogue entre chercheurs et praticiens : rendre possible, entre autres, la prise en compte des préoccupations des praticiens et de leurs capacités d'analyse par les chercheurs; rendre disponibles les productions de la recherche.

Sans doute l'une des difficultés réside-t-elle dans une certaine vanité embusquée derrière les mots de nos projets, celle d'énoncer enfin ce que les autres n'avaient pu percevoir même si c'est pour ensuite se dégriser quant à la portée réelle de ce haut fait. René Char l'exprime magistralement : *« Nous sommes écartelés entre l'avidité de connaître et le désespoir d'avoir connu. L'aiguillon ne renonce pas à sa cuisson et nous à notre espoir. »*<sup>7</sup>.

---

7 Feuilletts d'Hypnos

## Bibliographie

- ABRIC, J.C (1994 a) Les représentations sociales, aspects théoriques, Abric, J.C (ed) *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Puf, 11-35.
- ABRIC, J.C. (1994 b) Pratiques sociales, représentations sociales, Abric, J.C (ed) *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Puf, 11-35.
- ABRIC, J.C (1996) De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale, Abric, J.C. (ed) *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 11-17.
- ABRIC, J.C. (2001) L'approche structurale des représentations sociales, *Psychologie et société*, 4, 81-103.
- ADAM, C ; DE FRAENE, D. ; JASPART, A. & VAN PRAET S. (2009) Enfermement des mineurs poursuivis pour « agression sexuelle sur mineur », *Déviance et Société*, vol. 33, 69-93.
- AMERIO, P & DE PICCOLI N. (1991) Représentation et action dans le contexte social, Beauvois, J.L; Joule R.V; Monteil J.M. (eds) *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 3, Cousset, DelVal, 23-43.
- ARDOINO J. (1997) L'intrication du contrôle et de l'évaluation dans les pratiques éducatives, *Éducatives*, n°12, 18-20.
- AUTÈS, M. (1998) L'insertion, une bifurcation du travail social, *Esprit*, n° 241, 60-76.
- AUTÈS, M. (1999) *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- AUTÈS, M. (2008) Au nom de quoi agir sur autrui ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6, 11-25.
- BACHEMANN, C. & SIMONIN, J. (1982) *Changer au quotidien*, Paris, Études Vivantes.
- BARBE, L. (2003) *Les trajectoires des familles dans le dispositif de protection de l'enfance*, Montereau, Copas, document ronéo.
- BAILLEAU, F. (1984) Contrôle social, travail social, *La Marge*, n° 62, 39-61.
- BAREL, Y. (1982) *La marginalité sociale*, Paris, Puf.
- BARUS-MICHEL, J. (1986) *Le sujet social*, Paris, Puf.
- BARUS-MICHEL, J. (2005) L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité, Aubert, N. (ed) *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Erès, 239-248).
- BARUS-MICHEL, J. (2007) *Le politique entre les pulsions et la loi*, Toulouse, Erès.
- BATAILLE, M. & MIAS, C. (2003) Représentation du groupe idéal, *Journal international sur les représentations sociale*, Vol. 1, n°1, [http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1\\_Sept03/Bataille\\_Mias.pdf](http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Bataille_Mias.pdf)
- BEAUVOIS, J.L. (1984a) Sujet de la connaissance et sujet de l'action : pour un néo-cognitivism en psychologie sociale, *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 4, 385-400.
- BEAUVOIS, J.L. (1984b) *La psychologie quotidienne*, Paris, Puf.
- BEILLEROT, J. (1994) *L'institution*, Nanterre, Publidix.
- BEILLEROT J. (1998) in Blanchard-Laville C. & Fablet D. (eds) *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.

- BEILLEROT, J. (2002) *Pédagogie, Chroniques d'une décennie*, Paris, L'Harmattan,
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1986) *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- BIANCO, J.L & LAMY, A. (1980) *L'aide sociale à l'enfance demain*, Paris, Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C & PASSERON, J.C. (1968) *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983.
- BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOUTIN, G. & DURNING, P. (1999) *Les interventions auprès des parents*, Toulouse, Privat.
- BOUTANQUOI, M. (2001) *Travail social et pratiques de la relation d'aide*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTANQUOI, M. (2002) Pratiques de la relation d'aide, *Connexions*, 76, 157-167.
- BOUTANQUOI, M. (2004) *Autour de la relation d'aide : vécu des jeunes et travail avec les parents*, *Les Sciences de l'éducation -Pour l'ère nouvelle*, vol.37, n° 2, 35-58.
- BOUTANQUOI, M. (2004) Travail social, psychologisation et place du sujet, *Connexions*, 81,75-87.
- BOUTANQUOI, M. (2008a) Entre clinique, procédures et contrôle : les tensions de la relation d'aide, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6, 41-56.
- BOUTANQUOI, M. (2008b) Compréhension des pratiques et représentations sociales : le champ de la protection de l'enfance, *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 24, 123-136.
- BOUTANQUOI, M & MINARY J.P. (2008) (eds) (2008) *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTANQUOI, M ; ANSEL, D. ; MINARY, J.P. & MARIAGE, A. (2008) Entre expertise et implication : réflexion sur la place des chercheurs dans une recherche-action, *Colloque du Reefi* Université du Québec à Trois Rivières.
- BOUTANQUOI, M.; MINARY, J.P. & DEMICHE, T. (2005) *La qualité des pratiques en protection de l'enfance*, rapport Dgas. Ministère de la solidarité et des affaires sociales.
- BERTAUX, R. (1988) Les travailleurs sociaux, des acteurs équivoques de la reproduction et de la production sociales, *Les cahiers de la recherche sur le travail social*, n° 15, 157-165.
- BLIN, J.F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CARRIER, N. (2006) La dépression problématique du concept de contrôle social, *Déviance et Société*, Vol. 30, n° 1, 3-20.
- CASTEL, R. (1989) De l'intégration du social à l'éclatement du social : l'émergence, l'apogée et le départ à la retraite du contrôle social, Le Gall, D ; Martin, C. & Soulet, M.H. (eds) *L'éclatement du social*, Paris, L'Harmattan, 173-184.
- CASTEL, R. (1996) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris,
- CASTORIADIS, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, Collection Points 1999.
- CASTRA, D. (1994) Explications causales et mode d'exercice professionnel en travail social, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 22, 33-50.
- CHAUVIÈRE, M. (1980) *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions ouvrières.
- CHAUVIÈRE, M. (1985) Essai de décomposition du travail social, Bailleau, F, Lefaucheur, N.; Peyre, V. (eds) *Lectures sociologique du travail social*, Paris, Les éditions ouvrières, 160-174.
- CHAUVIÈRE, M. (2004) *Le travail social dans l'action publique*, Paris, Dunod.
- CHAUVIÈRE, M. (2007) *Trop de gestion tue le social, essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte.
- CHOPART, J.N. (2000) *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod.

- CIFALI, M. (1999) Métier impossible? Une boutade inépuisable, *Le Portique, Revue de psychologie et de sciences humaines*. Strasbourg.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1971) *Un autre monde, l'enfance*, Paris, Payot.
- CLÉMENCE, A., DOISE, W. & LORENZI-CIOLDI, F. (1994) Prise de positions et principes organisateurs des représentations sociales, Guimelli, C. (ed) *Structures et transformation des représentations sociales*, Lausanne, Delachiaux et Niestlé, 119-152.
- CLOT, Y. (1995) *Le travail sans l'homme*, Paris, La découverte, édition 1998.
- DE ROSA, A.S. (1988) Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale, *Connexions*, n° 51, 27-50.
- DIET, E. (2003) L'homme procédural. De la perversion sociale à la désubjectivation aliénante, *Connexions*, n° 79.
- DOISE, W. (1985) Les représentations sociales, définitions d'un concept, *Connexions*, 45, 243-253.
- DOISE, W.; CLEMENCE, A & LORENZI-CIOLDI, F. (1992) *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, Pug.
- DONZELOT, J. (1972) Travail social et lutte politique, *Esprit*, n°4/5, 654-673.
- DONZELOT, J. (1984) *L'invention du social*, Paris, Fayard.
- DUBET, F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. & LAPEYRONNIE, D. (1992) *Les quartiers d'exil*, Paris Seuil.
- DUBOST, J. (1984) Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action, *Connexions*, n° 43.
- DUBOST, J. & LÉVY, A. (2002) Recherche-action et intervention, Braus-Michel, J. ; Enriquez E. & Lévy, A. (eds) *Vocabulaire de la psychosociologie*, Toulouse Erès, 391-415.
- DURKHEIM, E. (1937) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Puf, collection Quadrige, 1986.
- DURNING, P. (1985) *Éducation et suppléance familiale en internat*, Vanves, Ctnerhi.
- ENRIQUEZ, E. (1983) *De la horde à l'Etat*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2003.
- ENRIQUEZ, E. (1992) *L'organisation en analyse*, Paris, Puf.
- FAUGERON, C; FICHELET, M et alii (1975) *De la déviance et du contrôle social*, Paris, DGRST.
- FERRAROTTI, F. (1983) *Histoire et histoires de vie*, Paris, Librairie des Méridiens.
- FLAMENT, C. (1994) Structures, dynamique et transformation des représentations sociales, Abric, J.C. (ed) *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Puf, 37-57.
- FLAMENT, C. (2001) Pratiques sociales et dynamique des représentations, Moliner, P. (ed) *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Pug, 43-58.
- FRÉCHON, I & DUMARET A.C. (2008) Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 135-147.
- FREUD, S. (1937) Analyse avec fin, analyse sans fin, *Résultats, Idées et problèmes II*, Puf, 1985.
- FREUD, S (1919) *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Folio, 1988.
- FUSTIER, P. (1999) *Le lien d'accompagnement*, Paris, Dunod.
- FUSTIER, P. (2008) La relation d'aide et la question du don, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 6, 27-40.
- GAUDIN, M. & PERCEROT, L. (1979) *La notion d'inadaptation*, Paris, CTNERHI.
- GAULEJAC (De), V. (1993) la sociologie et le vécu, Gaulejac (De), V & Rosz, S (eds) *Sociologies cliniques*, Paris, Hommes et Perspectives, 315-325.

- GAULEJAC (de) V. (1999) *L'histoire en héritage*, Paris, Desclée de Bouwer.
- GIAMI, A. (1990) L'hypothèse de la figure fondamentale du handicap, Morvan, J.S & Paicheler, H. (eds) *Représentations et handicaps*, Vanves, CTNERHI, 31-56.
- GUEDENEY, N. (2008) Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement, *Devenir*, 20, 101-107.
- GRIZE, J.B. (1989) Logique naturelle et représentations sociales, Jodelet, D. (ed) *Les représentations sociales*, Paris, Puf, 152-168.
- HAMMAN, P. (2002) Quand le souvenir fait lien, *Sociologie du travail*, n° 44, 175-19.
- ION, J. (1998) *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod.
- JODELET, D. (1984) Les représentations sociales, phénomènes, concept et théorie, Moscovici, S. (ed) *Psychologie sociale*, Paris, Puf, 357-378.
- JODELET, D. (1989) *Folies et représentations sociales*, Paris, Puf.
- JODELET, D. (1990) Approches théoriques et méthodologiques des représentations, Morvan, J.S & Paicheler, H. (eds) *Représentations et handicaps*, Vanves, CTNERHI, 187-200.
- JODELET, D. (2003) Aperçus sur les méthodes qualitatives, Moscovici, S & Buschini, F. (eds) *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Puf, 139-162.
- JODELET, D. (2005) Formes et figures de l'altérité, Sanchez-Mazas, M. & Licata, L. (eds) *L'autre. Regards psychosociaux*. Grenoble, Pug, 23-47.
- JODELET, D & MOSCOVICI S. (1990) Les représentations dans le champ social, *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 3 285-288.
- KARZS, S. (2004) *Pourquoi le travail social*, Paris, Dunod.
- KUFELDT, K. ; SIMARD M. & VACHON, J. (2000) *S'occuper des enfants au canada*, UNB, Université de Laval.
- LE BOUEDEC, G. (1984) Contribution à la méthode d'étude des représentations sociales, *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 3, 245-272.
- LEGENDRE, P. (1985) *L'inestimable objet de la transmission*, Paris, Fayard.
- LEGENDRE, P. (2007) *Dominium mundi, l'empire du management*, Paris, Mille et une nuit.
- LE POULTIER, F (1990) *Recherches évaluatives en travail social*, Grenoble, Pug.
- LE POULTIER, F. & BEAUVOIS, J.L. (1985) Travail social et norme d'intériorité, *Connexions*, n° 46, 73-81.
- LE POULTIER F. (1986) *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitifs*, Paris, CTNERHI.
- LÉVY, A. (1984) La recherche-action et l'utilité sociale, *Connexions*, n° 43.
- LÉVY, A. (1997) *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris Puf.
- LEVY-STRAUSS, C. (1950) Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss, Mauss, M. *Sociologie et anthropologie*, Paris, Puf, Collection Quadrige, 1995, IX-LII.
- LHUILIER, D. (2006 a) *Cliniques du travail*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- LHUILIER, D. (2006 b) Cliniques du travail, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, 179-193.
- MELLIER, D. (2003) L'équipe c'est aussi un groupe, *Enfance et psy*, n° 19, 22-28.
- MINARY, J.P ( 2006) L' intervention psychosociologique et la recherche-action dans le travail social : science, subjectivité et transformation sociale. Creze, F. et al. *La Recherche-Action et les transformations sociales*, L'Harmattan, Paris.
- MOLINER, P. (1995) Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales : vers une intégration, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*

- MOLINER, P (eds) (2001) *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Pug.
- MOLINER, P. & MARTOS, A. (2005) La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on social representation*, 14, [<http://www.psr.jku.at/>]
- MOLINIER, P. (2005) Le care à l'épreuve du travail, Paperman, P. & Laugier, S. (eds) *Le souci des autres*, Paris, Editions de l'EHESS, 299-316.
- MOLINIER, P. (2006) *Les enjeux psychiques du travail*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- MONTEIL, J.M.; BAVENT, L. & LACASSAGNE, M. (1986 ) Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique, *Psychologie française*, 31, 2, 155-121.
- MORVAN, J.S. (1988) *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation*, Paris, CTNERHI.
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, Puf.
- MOSCOVICI & HEWSTONE (1984) De la science au sens commun, Moscovici, S. (ed) *Psychologie sociale*, Paris, Puf, 539-564.
- MOSCOVICI, S (2001) Pourquoi l'étude des représentations sociale en psychologie, *Psychologie et société*, n° 4, 7-24.
- QUINCY-LEFÈBVRE, P. (1995) *La famille, les institutions et le placement des enfants difficiles*, Paris, rapport Mire/Dep.
- QUINTON, D. (2001) Des résultats insuffisamment satisfaisants, Corbillon, M. (ed) *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques*, Vigneux-sur-Seine, Matrice, 133-150.
- RAVON, B. (dir) (2008) *Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité*, Rapport à l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, Mo.dy.s
- ROBERT, P (1978) Déviance et déviants, un champ de recherche en renouvellement, *L'année sociologique*, 29, 223-228.
- SELLENET, C. (2001) *Avoir mal et faire mal*, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives.
- SELLENET, C. (2006) *L'enfance en danger. « ils n'ont rien vu? »*, Paris, Belin.
- SÉLOSSE, J. (1978) Discours et pratiques dans le champ de la déviance, *Annales de Vaucluse*, n° spécial.
- SHALLER, F & SHALLER, J.J. (1985) Marginalités et société dans le travail social, *Déviance et Société*, vol. 9, n° 3, 233-253.
- TACHON, M. (1985) Jeux et enjeux de la notion de travail social, Bailleau, F, Lefaucheur, N. & Peyre, V. (eds) *Lectures sociologique du travail social*, Paris, Les éditions ouvrières, 35-44.
- TOSQUELLES, F. (1995) *De la personne au groupe, à propos des équipes de soins*, Toulouse, Erès, 2ème édition, 2003.
- TOURAINÉ, A. (1974) *Pour la sociologie*, Paris, Éditions du Seuil.
- TRUCHOT, D. (1990) L'analyse de la représentation sociale des handicapés sociaux: proposition de méthode, Morvan, J.S. & Paicheler, H (eds) *Représentations et handicaps*, Vanves, CTNERHI, 99-114.
- VERDÈS-LEROUX, J. (1978) *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit.
- VILBROD, A. (1995) *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- WARD, H. (1998) *Using a child development model to assess the outcomes of social work interventions with family*, *Children and Society*, Vol. 12, 202-211.
- WARD, H. (2005) Interagency assessments in child welfare in England and Wales: the gap between vision and reality, *9ème Congrès de l'Eusarf*, Université Paris X Nanterre.
- WINDISH, U. (1982) *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres*, Lausanne, L'Age d'Homme.

## Index

|                          |                                     |  |                |
|--------------------------|-------------------------------------|--|----------------|
| Abric.....               | 30, 35, 36, 38, 41, 51, 55, 56, 101 | Donzelot.....  | 17             |
| Adam.....                | 98                                  | Dubet.....   | 23, 24         |
| Amério, De Piccoli ..... | 41                                  | Dubost.....  | 79, 80         |
| Ardoino.....             | 70                                  | Dumaret.....   | 97             |
| Autès.....               | 13, 15, 18, 20, 24                  | Durkheim.....  | 21             |
| Bachmann et Simonin..... | 17                                  | Durning.....   | 73, 74         |
| Bailleau.....            | 17                                  | Enriquez.....  | 14, 22, 23, 88 |
| Barbe .....              | 95                                  | Faugeron.....  | 21, 24         |
| Barel.....               | 21                                  | Ferrarotti.....  | 39             |
| Barus-Michel.....        | 14, 29, 53, 86, 103                 | Flament.....   | 55, 56         |
| Bataille & Mias .....    | 33                                  | Fréchon.....   | 97             |
| Beauvois.....            | 26, 27, 55                          | Fréchon & Dumaret.....   | 97             |
| Beillerot.....           | 23, 72, 94                          | Freud.....   | 13, 22         |
| Berger et Luckmann.....  | 19                                  | Fustier.....   | 26, 52, 53     |
| Bertaux.....             | 19                                  | Gaudin et Percerot .....   | 23             |
| Bianco & Lamy.....       | 23                                  | Gaulejac.....  | 14, 39         |
| Blin.....                | 41                                  | Giami.....   | 61             |
| Bourdieu.....            | 24                                  | Grize.....   | 37             |
| Boutin.....              | 73, 74                              | Guedeney.....  | 50             |
| Carrier.....             | 25                                  | Hamman.....  | 96             |
| Castel.....              | 18                                  | Hewstone.....  | 28             |
| Castoriadis.....         | 21, 52                              | Ion.....   | 14             |
| Castra.....              | 28                                  | Jodelet...22, 25, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 52, 53, 56, 62, 66, 71 |                |
| Chauvière.....           | 17, 18, 20, 70, 85                  | Karsz.....   | 15             |
| Chombart de Lauwe.....   | 43                                  | Kufeldt, Simard & Vachon.....                                    | 78             |
| Chopart.....             | 20                                  | Lapeyronnie.....   | 24             |
| Cifali.....              | 13                                  | Le Bouedec.....  | 38             |
| Clémence.....            | 32, 57                              | Le Poultier.....   | 26, 27, 29, 76 |
| Clot.....                | 74                                  | Legendre.....  | 23, 70         |
| De Rosa.....             | 38                                  | Lévy.....  | 14, 80, 103    |
| Diet.....                | 79                                  | Levy-Strauss.....  | 21             |
| Doise.....               | 30, 32, 40, 57                      |  |                |

|                                  |                                    |                           |        |
|----------------------------------|------------------------------------|---------------------------|--------|
| Lhuilier.....                    | 36, 53, 66, 67, 72, 78, 81, 82, 88 | Schaller et Schaller..... | 36     |
| Mellier.....                     | 94, 102                            | Sellenet.....             | 47, 89 |
| Minary.....                      | 31, 70, 72, 78, 79, 80, 82, 85     | Sélosse.....              | 21     |
| Molinier.....                    | 26, 84, 94                         | Tachon.....               | 19     |
| Monteil, Bavent, Lacassagne..... | 28                                 | Tosquelles.....           | 91     |
| Morvan.....                      | 35, 36, 40                         | Touraine.....             | 19     |
| Moscovici.....                   | 28, 29, 30, 31, 52, 56, 65, 68, 71 | Truchot.....              | 28, 36 |
| Quincy-Lefèbvre.....             | 17                                 | Vilbrod.....              | 36, 47 |
| Quinton.....                     | 76                                 | Ward.....                 | 78     |
| Ravon.....                       | 94                                 | Windish.....              | 21     |
| Robert.....                      | 24                                 |                           |        |