



HAL
open science

Les écrits professionnels des éducateurs spécialisés : des écrits sous contraintes

Christian Viallon

► **To cite this version:**

Christian Viallon. Les écrits professionnels des éducateurs spécialisés : des écrits sous contraintes. Littératures. Université Claude Bernard - Lyon I, 2013. Français. NNT : 2013LYO10101 . tel-01130064

HAL Id: tel-01130064

<https://theses.hal.science/tel-01130064>

Submitted on 11 Mar 2015

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 CLAUDE BERNARD LYON 1
ÉCOLE DOCTORALE EPIC LABORATOIRE ELICO

THÈSE

présentée en première version en vue d'obtenir le grade de Docteur,
spécialité « Sciences de l'Information et de la Communication »

par

Christian Viallon

LES ÉCRITS PROFESSIONNELS DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS : DES ÉCRITS SOUS CONTRAINTES

Sous la direction de

M^{me} Geneviève Lallich-Boidin, Université Claude-Bernard Lyon 1

M^{me} Marie-France Peyrelong, ENSSIB Villeurbanne

Thèse soutenue le 1^{er} juillet 2013 devant le jury composé de :

M ^{me}	JOSIANE BOUTET	Université Paris-Sorbonne	(Rapporteur)
M.	PIERRE DELCAMBRE	Université Lille 3	(Rapporteur)
M.	ERIC PLAISANCE	Université Paris Descartes	(Examinateur)
M.	PASCAL ROBERT	ENSSIB Villeurbanne	(Examinateur)

*À mon père, Antoine Viallon (1925-2103),
à qui je n'ai pas assez dit tout ce que je lui dois.*

REMERCIEMENTS

La présentation d'un travail de thèse marque, généralement, le début d'un parcours, pour moi il en va aussi d'un aboutissement. Longue est, en conséquence, la liste de ceux à qui je dois d'en être là. Je n'aurai pas l'opportunité de les remercier tous. Ils sont cependant présents dans mes pensées. Je distinguerai cependant celles et ceux qui m'ont permis d'accomplir le parcours de cinq années qui conduit au travail que je présente aujourd'hui.

Je suis infiniment reconnaissant à Mme Geneviève Lallich-Boidin pour avoir, avec Thierry Lafouge, fait fi de mes filiations universitaires, sinon improbables, du moins atypiques et permis d'intégrer, il y a sept ans, presque jour pour jour, le cursus du Master Sciences de l'Information et des Bibliothèques puis pour Mme Lallich d'avoir, au cours des cinq dernières années accompagné, guidé, orienté mon travail avec bienveillance et fermeté, tirant avec vivacité le fil de mes demi-mots, me contraignant à exprimer des idées souvent balbutiantes. Mme Marie-France Peyrelong avait bien voulu superviser le travail de mémoire que je fis en Master. Elle a été, au cours de ces cinq années, constamment présente, d'une attention minutieuse et sans faille, exigeante et compréhensive, prompte à déceler les « baisses de régime », jamais avare de conseils et d'encouragements, ne comptant ni son temps, ni sa présence. Je lui dois d'être allé au bout ... jusques et y compris le résumé en anglais !

Je n'aurais jamais pu réaliser ce travail sans l'indéfectible soutien de M. Christian Berthuy, Directeur Général d'OVE qui, non content de me donner les moyens et les accords nécessaires pour conduire ma tâche, a bien voulu en suivre les avancées. Il est question, dans ce travail, du secteur médico-social, avec OVE il est question aussi d'allier la gestion à la réflexion au profit des personnes que l'on accompagne avec une « certaine idée » de la mission que l'on accomplit qui jamais ne cède à la facilité.

Je ressens aussi comme un très grand, et très redoutable, honneur que ce travail ait été soumis à l'appréciation de Mme Josiane Boutet et de M. Pierre Delcambre. J'avais lu leurs ouvrages, assisté à certaines de leurs conférences, je n'aurais jamais osé imaginer qu'ils examineraient un jour ma propre production. Qu'il me soit permis de les remercier pour tout le temps et toute la bienveillante mais non moins exigeante attention qu'ils y ont consacré. J'avais lu avec grand intérêt, en 2010, l'ouvrage de M. Pascal Robert « Mnémotechnologies, une théorie générale critique des technologies intellectuelles », sans penser alors que, quelques années plus tard, je le côtoierais au sein du Laboratoire ELICO. Et, parce que la vie, à travers les histoires qu'elle déploie, a parfois d'heureux clins d'œil, M. Eric Plaisance a bien voulu participer à l'examen de ce travail, lui qui en fut, sans doute, il y a trente-cinq années, au Centre National d'Etude et de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Education Spéciale (CNEFASES) de Beaumont sur Oise, en compagnie de Pierre-Alfred Pierron, à l'origine.

Je me souviens qu'aux tout premiers temps de mon enfance trois instituteurs ont su éveiller la passion des mots, m'ont appris à les respecter et les révéler, tout particulièrement sous leur forme imprimée. L'un d'eux Charles Sauvan-Magnet vint un soir plaider auprès de mes parents mon entrée en sixième...

Je souhaiterais remercier également tous ceux qui par leur participation au questionnaire, aux entretiens, aux échanges ont donné du corps à ce travail sans oublier, parce qu'ils en sont la raison d'être, tous les enfants, adolescents et personnes adultes accompagnés.

A ce point de mon parcours je sais aussi tout ce que je dois à mes parents et il m'importe d'en témoigner.

Enfin imbriquer ce travail de thèse avec une autre occupation ne va pas sans dérober de longues heures et beaucoup d'attention à la vie familiale que Louis et Murielle sachent combien je leur suis reconnaissant de leur patience, leur attention et leur soutien, avec, pour Murielle, bien d'autres choses encore qui ne sauraient s'écrire.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'écriture d'une profession, celle des éducateurs spécialisés, réputée être en délicatesse avec l'écrit. Dans cette profession le langage, sous forme orale ou écrite, EST le travail. Depuis le début des années 2000 le secteur médico-social qui lui sert de cadre est confronté, via la mise en place de la Nouvelle Gestion Publique, à la montée du scripturaire. Cette recherche interroge la prétendue « tradition orale » dont se revendiquent les professionnels du secteur médico-social et l'examine comme un problème écran. A partir des contraintes (naturelles, non naturelles, narratives et langagières) qui pèsent sur l'écriture professionnelle des éducateurs, la recherche s'organise en deux parties. La première dresse un cadre conceptuel destiné à interroger le terrain en se fondant sur un parcours à travers l'histoire, les mots, les savoirs et le langage du travail éducatif en se référant aux travaux de Michel Foucault, Georges Canguilhem, Paul Ricoeur. La deuxième partie donne la parole aux scripteurs et aux documents à partir d'un terrain constitué par une population de 389 éducatrices et éducateurs spécialisés intervenant au sein d'une association gestionnaire de 60 établissements et services accompagnant des personnes en situation de handicap. In fine cette recherche entend ouvrir des perspectives permettant d'explorer les relations avec les personnes accompagnées, les rapports de l'écrit à la professionnalité, le renouvellement des formes de l'écrit à partir de la narratologie, l'articulation entre la praxis et une « clinique » de l'accompagnement et enfin de fonder une réflexion sur la place à donner aux littéracies dans la formation initiale et continue et dans l'analyse des pratiques des professionnels concernés.

MOTS-CLÉS écriture professionnelle, langage au travail, gestion des connaissances, éducation spécialisée, handicap, identité, professionnalisation, littéracies, médico-social, care

ABSTRACT

The topic of this research is education specialists' professional writing. It is generally assumed that education specialists feel rather uncomfortable with professional writings although language whether, oral or written, IS the work. Moreover, since the early 2000's, along with the changes implied by the New Public Management reforms, a huge emphasis is put on written activities in this profession. This research examines the real issues hidden behind the claim of an oral tradition explanation from educators specialist. Starting with the constraints (natural, non-natural, narratives, linguistics) that are bearing upon these educators' professional writing, this work is organized in two parts. The first part is setting up a conceptual frame based on history, words, knowledge and language of educational workers through authors like Michel Foucault, Georges Canguilhem, Paul Ricoeur. The second part focuses on what educators, employed in a non profit organization, actually say about their practices through a quantitative enquiry and on analysis of documents. This non profit organization (OVE) dedicated to persons with special needs, manages 60 institutions and services and employs 389 teachers. To the end this research opens new ways of considering relations between professionals and persons with special needs, connections between profession and writing and, through narrative method, renewed forms of professional writing. Through thinking a new articulation between praxis and the clinical of care, a reflection on the place of literacies and practices' analysis is therefore needed in the educational training of this professionals.

KEYWORDS professional writing, language at work, knowledge management, special education, disability, identity, professionalization, literacies, social services, social care

JE crois encore qu'on pense à partir de ce qu'on écrit et pas le contraire (...). Ainsi écrire c'est aussi tenter de vivre le paradoxe qui régit l'implication dans l'action, en passant de l'implicite à l'explicite de sa pensée, de ses pratiques, de ses hypothèses, et de ses points de vue.

Louis Aragon *Je n'ai jamais appris à écrire* Albert Skira 1969.

LA trace écrite est aussi la mémoire.

OVE *Extrait du journal des enfants* Megève 1945.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	7
ABSTRACT	9
TABLE DES MATIÈRES	12
LISTE DES FIGURES	16
INTRODUCTION	19
1 MISE EN PERSPECTIVES	39
1.1 LA NORME	43
1.1.1 Où il est question d' <i>usager</i>	43
1.1.2 Les « <i>anormaux</i> »	46
1.1.3 Immanence de la norme	48
1.2 LE DISPOSITIF	51
1.2.1 Le panoptisme	53
1.3 LA FORCE DU RÉCIT	55
1.3.1 Se confronter aux apories	56
1.3.2 Récit et pratique	58
1.3.3 Herméneutique	58
CONCLUSION	60
I Histoire, mots et langage du travail éducatif	61
2 CENT ANNÉES DE MÉDICO-SOCIAL 1909 - 2009	63
2.1 L'ASSOMPTION DE L'ENFANCE ANORMALE	67
2.1.1 Au début furent les aliénistes	67
2.1.2 Naissance d'une nosographie	68
2.1.3 L'entre-deux-guerres et le Front Populaire	70
2.1.4 La situation en 1940	71
2.2 L'ÉMERGENCE DU SECTEUR MÉDICO-SOCIAL SOUS VICHY	71
2.2.1 L'enfance déficiente ou en danger moral	72
2.2.2 Dépister	73

2.2.3	L'héritage de Vichy : des dispositifs, des structures, des cadres	75
2.2.4	La situation en 1945	76
2.3	LES ANNÉES 1950 - 1975 : ÉQUIPER ET RÈGLEMENTER	76
2.3.1	Le développement du champ associatif	78
2.3.2	L'État contrôle et finance	81
2.3.3	La situation en 1975	82
2.4	1975 : OÙ SE DESSINE LE STATUT DE LA PERSONNE	82
2.4.1	Une obligation nationale	82
2.4.2	La loi « <i>sociale</i> »	83
2.4.3	Les motivations	84
2.4.4	La mise en œuvre de la loi	85
2.4.5	La situation à la fin du XX ^e siècle	86
2.5	LES ANNÉES 2000 : CHANGEMENT DE PARADIGMES	86
2.5.1	L'affirmation du droit des usagers	88
2.5.2	De la culture des moyens à la culture du résultat	91
2.5.3	Les politiques européennes	93
2.5.4	La situation en 2013	95
	CONCLUSION	95
3	LES MOTS POUR L'ÉCRIRE, PARCOURS TERMINOLOGIQUE	99
3.1	LA TERMINOLOGIE ENTRE 1909 ET 1975	103
3.2	LA TERMINOLOGIE APRÈS 1975	109
3.3	LA FORME « <i>handicap</i> » AU XXI ^e SIÈCLE	111
3.4	CLASSIFICATIONS ET TAXONOMIES	113
3.4.1	Le courant médical	114
3.4.2	Le courant anthropologique	116
3.4.3	Le question de l'autisme	117
3.5	CATÉGORISATION ET MÉTAPHORES	121
3.5.1	De la catégorie au stigmaté	121
3.5.2	Des logiques d'exclusion	123
3.5.3	Un siècle de chassés-croisés terminologiques	126
3.5.4	Les mots vivent leur vie	127
3.6	L'USAGE DE LA TERMINOLOGIE	129
	CONCLUSION	130
4	L'ÉCRIT ET LA PLACE	133
4.1	DE LA SIDÉRURGIE AU MÉDICO-SOCIAL : LE SAVOIR DE LA PLACE	135
4.2	L'ÉCRITURE ET LE SAVOIR DE LA PLACE	137
4.2.1	Le médico-social et l'entreprise scripturaire	138
4.2.2	L'écrit révèle le savoir de la place	142

4.3	LA PLACE ÉDUCATIVE	145
4.3.1	La lente construction du métier d'éducateur	145
4.3.2	La filière éducative	153
4.3.3	Une nouvelle division du travail	154
4.3.4	La construction de l'identité professionnelle	154
4.4	LES ÉCRITS DE LA PLACE	157
4.4.1	Les genres d'écrits	159
4.4.2	Qui s'intéresse à l'écrit ?	161
	CONCLUSION	162
5	ÉCRIRE ET DIRE	165
5.1	ÉCRIRE, UNE CÉSURE	169
5.2	LES RECHERCHES FONDATRICES	169
5.2.1	Langage et travail	170
5.2.2	Écriture et communications de travail	173
5.2.3	Une politique institutionnelle de l'écrit	176
5.3	ÉCRITS ET PRATIQUES LANGAGIÈRES	178
5.3.1	Produire du texte c'est produire du langage	180
5.3.2	Les genres langagiers	181
5.4	LES MOYENS DE L'ÉCRIRE	184
5.4.1	Hypothèse littéracienne	185
5.4.2	Des dispositifs de traitement de l'information	189
5.4.3	Les usages des dispositifs	193
5.5	VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT PROFESSIONNEL	196
5.5.1	Des phrases courtes, ma chérie	196
5.5.2	Restaurer la créativité	197
	CONCLUSION	199

II Scripteurs et documents **203**

6	LE TERRAIN ET LA DÉMARCHE	213
6.1	LE TERRAIN : L'ASSOCIATION OVE	217
6.1.1	Histoire	217
6.1.2	Spécificités	218
6.1.3	Données quantitatives	223
6.2	LE QUESTIONNAIRE	223
6.2.1	Modalités techniques	223
6.2.2	Dispositif technique de traitement des réponses	224
6.2.3	Participation	224
6.3	LES ENTRETIENS	226
6.4	LES DOCUMENTS	226

CONCLUSION	227
7 LA PAROLE DES SCRIPTEURS	229
7.1 LE QUESTIONNAIRE	231
7.1.1 Organisation, finalités et contenu du questionnaire	231
7.1.2 Les répondants	239
7.1.3 Profils de scripteurs	247
7.1.4 Les éducateurs et l'écrit	258
7.1.5 La production d'écrits	267
7.1.6 Typologie des écrits	277
7.1.7 Lieux de l'écrit	280
7.1.8 Temps de l'écrit	282
7.1.9 Modalités de l'écrit	283
7.1.10 Destination des écrits	287
7.1.11 Synthèse générale	289
7.2 LES ENTRETIENS	292
7.2.1 Modes discursifs	293
7.2.2 Axes de pertinence	297
7.2.3 Le savoir de la place	302
7.2.4 La terminologie	303
7.2.5 Synthèse sur les entretiens	304
7.3 DU CÔTÉ DE L'ENCADREMENT	305
7.3.1 Une stratégie associative	306
7.3.2 L'approche de proximité	307
7.3.3 Synthèse sur l'encadrement	309
CONCLUSION	309
8 LE POINT DE VUE DES DOCUMENTS	317
8.1 LES DOSSIERS	319
8.1.1 Le dossier de l'utilisateur	319
8.1.2 Examen du corpus de dossiers	326
8.2 LES CAHIERS DE LIAISON	351
8.2.1 Présentation du corpus	353
8.2.2 Le tiers factuel	358
8.2.3 La part narrative	360
CONCLUSION	370
CONCLUSION GÉNÉRALE	373
BIBLIOGRAPHIE	401
SIGLES	415

INDEX	421
A ANNEXES	423
A.1 ANNEXES	425
A.1.1 Définition des métiers du champ de l'éducation spécialisée	425
A.1.2 Enquête ARS	431
A.1.3 Questionnaire version imprimable	460
A.1.4 Questionnaire AFCM	477
A.1.5 Entretiens éducateurs guide	518
A.1.6 Entretiens éducateurs transcription	522
A.1.7 Document OVE dossier	611
A.1.8 Entretiens encadrement	657

LISTE DES FIGURES

3.1 Fréquences des 4 principaux termes	109
3.2 Analyse lexicométrique	126
7.1 Répondants	241
7.2 Répondants et population de référence par niveau de qualification	242
7.3 Répondants par tranche d'âge	243
7.4 Ancienneté professionnelle des répondants	244
7.5 Les 4 clusters	248
7.6 Les clusters et la typologie	256
7.7 Que ressentez-vous quand vous écrivez ?	263
7.8 Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues ?	264
7.9 Qu'est-ce qui formellement importe le plus ?	265
7.10 La production d'écrits	267
7.11 Fréquence de production d'écrits par niveau	270
7.12 Qui valide ?	271
7.13 Avis	272
7.14 Le substantif « écrit » et ses co-occurrences	276
7.15 Typologie des écrits	278
7.16 Écrits pour soi	279
7.17 Où écrit-on ?	281
7.18 Quand écrit-on ?	282

7.19	Modalités de formalisation	284
7.20	Les outils	285
7.21	Les destinataires de l'écrit	287
7.22	Le droit de l'utilisateur	288
7.23	modèle sémio-pragmatique médico-social	315
8.1	Cohorte A : compte-rendu de séjour pages 1 et 2	331
8.2	Cohorte A : compte-rendu de séjour pages 3 et 4	332
8.3	Dossier administratif cohorte B 1990	334
8.4	Dossier administratif cohorte B 1990	335
8.5	Cohorte B : compte-rendu scolaire	336
8.6	Cohorte B : compte-rendu atelier	337
8.7	1e et 2e de couverture dossier cohorte C 2000	340
8.8	Exemple de sous dossier cohorte C 2000	341
8.9	Cohorte D : Gestusa écran d'accueil	343
8.10	Cohorte D : Gestusa formulaire projet accompagnement	344
8.11	Cohorte D : Gestusa formulaire données métier	345
8.12	Evolution de la production des documents éducatifs	346
8.13	Nombre de mots par document	347
8.14	Deux pages d'un cahier de liaison	357
8.15	Cahier d'info en ligne	369
8.16	modèle sémio-pragmatique médico-social	392

INTRODUCTION

SOMMAIRE

JE ne suis pas, à l'origine, travailleur social. Enseignant de l'Éducation Nationale, j'ai été amené à diriger des établissements médico-sociaux, de nature différente, institut médico-éducatif, appartement thérapeutique, centre d'aide par le travail, foyer d'hébergement, service d'accompagnement à la vie sociale, service de soins et d'éducation spécialisée à domicile. Dans chacune de ces situations j'ai côtoyé des éducateurs spécialisés. Ces professionnels m'ont d'emblée fasciné qui sont en mesure de faire ce dont je serais bien incapable : entretenir une relation éducative sans le support de contenus d'apprentissage, de programmes ou d'instructions officielles. Ils mettent en œuvre une sensibilité dont je suis dépourvu. Ainsi, par exemple, en séjour avec des adolescents à l'extérieur de l'établissement je constatais que, la nuit, l'éducateur avec lequel je partageais la veille était en mesure de s'éveiller au moindre indice qui appelait sa présence, quand je dormais, moi, à poings fermés. Dans bien d'autres situations encore les éducateurs avec lesquels je travaille se distinguent par leurs capacités à trouver la distance, la posture, la modulation de la voix, le jeu sur le silence, l'intervention et la non-intervention, leur façon de gérer des paradoxes, de prendre des risques calculés, autant de compétences que le cursus de l'École Normale ne paraît pas avoir placé dans ma giberne.

J'avoue ne pas m'être intéressé d'emblée à l'écriture dans le champ professionnel, sinon par un biais, la nécessité dans l'animation des équipes de professionnels d'introduire l'écrit comme support à la théorisation des pratiques. Moyen, d'abord, de mettre à distance l'angoisse qui naît de la confrontation avec des personnes dont le mode de relation avec le réel est différent. Moyen aussi de donner à voir pour obtenir l'autorisation - ou les moyens - d'aller plus avant dans telle ou telle expérience. Cela peut

aller de l'obtention d'un agrément pour une Maison d'Accueil Spécialisée, dont le budget atteint le million d'euros jusqu'à rassurer un Inspecteur de la DASS qui estime que le fait qu'un jeune adulte présentant des troubles de l'efficience intellectuelle saisisse un steak dans une poêle constitue un risque majeur.

La question de l'écriture des professionnels s'est posée pour moi dans les années 1990 lorsque je constatais le vide de certains dossiers d'utilisateurs ou que l'on m'affirmait tranquillement qu'un projet d'établissement était implicite et ne nécessitait pas d'être couché sur le papier. Il ne me restait plus qu'à dénoncer la volatilité de l'information orale et à convaincre que, non, la machine à café ne pouvait être le lieu unique où se fonde la politique institutionnelle. Le développement des dispositifs de traitement de l'information a eu pour effet de me confronter aux questions du texte et de son sens. « *Depuis que nous écrivons, cherchons, trouvons, synthétisons et publions avec les ordinateurs en réseau, nous comprenons que ces machines relèvent de l'écriture et qu'elles la transforment* » (GUICHARD 2012, p. 130). Dans l'univers du numérique tout ou presque est texte, l'écrit s'impose, plus encore il s'expose et expose. Mais à ce stade il me semblait encore de la responsabilité d'un cadre de saisir les idées au clavier, de réécrire les notes, de les organiser entre elles. Le cadre était, de façon immodeste, la « *plume* », passeur des idées et du langage de l'équipe éducative.

La préparation d'un Master de Sciences de l'Information m'a conduit à entrer dans une autre temporalité et dans une autre démarche. Le champ des intérêts et les objets intellectuels de l'étudiant chercheur ne sont pas ceux du cadre du médico-social. La rédaction d'un rapport de stage sur le thème « *Gérer, préserver, développer la mémoire d'entreprise dans le secteur sanitaire et social* » m'a, de nouveau, confronté à l'écrit. Me furent donc données la possibilité et le temps d'expérimenter et de remettre en cause ce qu'intuitivement, j'avais, depuis longtemps, considéré être une idée reçue : « *les éducateurs n'écrivent pas et, quand ils le font, leurs productions sont de piètre qualité* ». L'expérience m'avait conduit à faire commerce avec des éducateurs écrivant (certes, pas toujours comme, et là où, on les attendait) et organisant par ce moyen leur pensée. Mais leurs écrits circulaient très peu, même à l'intérieur de l'institution, et n'en sortaient pas. La lecture de Pierre Delcambre m'a, entre autres apports, fait percevoir le concept d'« *écrits cachés* » (DELCAMBRE 1997, p. 135), comme la nécessité de reconnaître à l'écriture professionnelle un statut, une place, des moyens. La lecture de Jacques Riffault (RIFFAULT 2006), quant à elle, m'a fait rencon-

trer la parole de professionnels sur l'écrit, ce verbatim, entre autres, m'est resté en mémoire : « *et si l'autre, en lisant, me découvrirait* ».

Les entretiens conduits avec des éducateurs¹ dans le cadre de ce rapport de stage m'ont révélé un point aveugle : je le nomme « *savoirs non sus* ». Cette expression désigne ces savoirs qu'un professionnel possède et met en œuvre systématiquement sans avoir conscience qu'il les possède et les met en œuvre. Ce ne sont pas des *savoirs informels* (LEVENE 2006, p. 3), pas tout à fait des *savoirs insus* (PAWLOFF 2010, p. 113), peut-être des « *savoirs infus* » selon l'expression de Mireille Cifali (CIFALI 2004, p. 72). Un exemple : savoir ne pas entrer dans l'espace spatial limité par le cercle virtuel qu'un enfant psychotique trace autour de lui au risque de mettre cet enfant en grande angoisse. La transmission, la verbalisation buttent sur ces savoirs. C'est cette problématique qui m'a incité à prolonger le travail réalisé dans le cadre de la préparation du Master SIB par une recherche portant sur les écrits de la catégorie professionnelle des éducateurs spécialisés. Avant de pouvoir envisager si ces savoirs sont susceptibles d'être théorisés pour être transmis, la question se pose de les formuler par l'écriture et d'examiner s'ils transparaissent dans les écrits produits par une profession réputée être en délicatesse avec l'écriture. Les éducateurs écrivent-ils ? Si oui, qu'écrivent-ils ? Leurs écrits donnent-ils à voir ces savoirs non-sus ?

1. J'emploie ce terme, et l'emploierai par la suite, de manière générique, il désigne autant les éducateurs que les éducatrices

INTÉRÊTS DE CONDUIRE UNE RECHERCHE

Ces questions m'ont incité à aller plus avant et à proposer une recherche sur une thématique que je décline ainsi : « *Les écrits professionnels des éducateurs spécialisés : des écrits sous contraintes* ». Le terme *contraintes* est polysémique, il peut viser aussi bien les contraintes institutionnelles que linguistiques, la marque du pluriel est là pour signifier la diversité de ces contraintes. Elles sont celles du rapport au monde, à l'histoire, à la norme, à la hiérarchie, à la technique, au savoir que met en jeu l'écriture. Elles peuvent s'entendre aussi, au sens de Roland Barthes, comme « *les obligations à respecter pour former un énoncé acceptable* »². Partant des contraintes, cette recherche s'organise autour de cinq centres d'intérêt.

L'intérêt de donner un cadre théorique aux savoirs non-sus. Il me semble que l'écrit pourrait donner à voir quelque chose de l'expérience des savoirs évoqués plus haut. Je postule qu'il y a matière à mettre en mots ces savoirs qui constituent la « *valeur ajoutée* » de la fonction éducative. Cet intérêt est d'autant plus fort que se délite à présent le grand récit que fut pour le secteur médico-social la théorie psychanalytique, du moins ce qui, de la théorie psychanalytique, a été à l'œuvre dans les institutions médico-sociales dans le dernier quart du siècle dernier.

La psychanalyse a fonctionné dans le secteur médico-social comme modèle interprétatif. Elle garantissait la réassurance des professionnels, en fournissant une herméneutique permettant d'accepter le sujet souffrant et, si possible, de faire avec lui. Non sans que, poussée à l'extrême, elle provoque parfois des « *dommages collatéraux* », je le montrerai par la suite s'agissant de l'autisme. Elle fonctionnait aussi comme modèle d'analyse de la dynamique des institutions et des acteurs qui s'y meuvent à travers le concept d'« *institution soignante* ». Pour Paul Ricœur la psychanalyse « *procède d'une manœuvre thérapeutique qui se constitue en métier* » (RICOEUR 1969, p. 247-248), elle fait « *un recours méthodique à l'interprétation* » (RICOEUR 1969, p. 39). Interprétation à dominante métaphorique, la technique psychanalytique eut le mérite de faire souffler sur un imaginaire sérieusement mis à mal par le rapport avec des êtres en grande souffrance, le vent de la poésie.

2. Roland Barthes, *Éléments de sémiologie*, p 143

La psychanalyse, c'est le verbe ; l'analysant parle mais n'écrit pas, la position sur le divan, réel ou symbolique, ne l'y autorise guère. Seul l'analyste écrit, parfois avec ostentation et généralement dans l'« *après-coup* ». S'en suit un transfert, au sein de l'institution, de modèles de rapports culturels et sociaux qui fondent l'écrit comme relevant du statut d'« *auteur* » et conduisent le potentiel scripteur à se poser la question de sa légitimité à écrire. Écrire en institution médico-sociale a été longtemps le fait d'un grand *Autre*, tour à tour démiurge charismatique ou bouc émissaire³. Face à la solution de continuité née du repli de la position analytique, la question se pose, dans le médico-social, de re-fonder un cadre théorique qui prenne en compte l'ensemble des dimensions de l'accompagnement. L'écrit est appelé à jouer un rôle dans cette refondation. Marcel Jaeger relève ainsi le fait que le mouvement de « *conversion de l'oral au bénéfice de l'écrit [...] souligne crûment l'absence d'une discipline constituée autour des pratiques de travail social et pose le problème de la solidité des assises de l'écriture professionnelle* » (JAEGER 2012, p. 50).

La nécessité pour le secteur médico-social de faire face aux profonds changements qu'il connaît depuis le début des années 2000. Le début des années 2000 voit la mise en place d'un important dispositif législatif et réglementaire marqué par la loi du 2 janvier 2002. La loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale a introduit une innovation majeure : la reconnaissance explicite des droits des usagers. La loi opère ainsi un changement de logique passant de la réponse « *tout institutionnelle* » qui prévalait jusque là, à la satisfaction des besoins individuels. Comme le relève Olivier Poinsot, la loi à travers « *la reconnaissance du droit, pour la personne accueillie ou accompagnée, de voir sa dignité humaine reconnue et respectée a pour effet direct de l'instituer [...] comme sujet de droit* » (POINSOT 2012a, p. 547). Pour rendre effectif ce droit le législateur a instauré un « *acte juridique source d'obligations réciproques* » (POINSOT 2012b, p. 360) : le *contrat de séjour*. Ce contrat autour duquel les juristes commencent à élaborer une théorie (POINSOT 2012b), (POINSOT 2012c), comprend un *avenant*, lui aussi prévu par la loi et la réglementation, le *projet d'accueil et d'accompagnement*. Ces dispositions, alliées à celles de la loi du 4 mars 2002 relative *aux droits des malades et à la qualité du système de santé*, posent de manière nouvelle la question de l'écrit professionnel. Elles prescrivent des actes, à caractère contractuel, et généralisent l'accès des usagers ou de leurs représentants à tous les documents les concernant. En la matière le droit confère à l'écrit une force probante et « *le juge considère qu'il existe, du*

3. Au sens de René Girard, *Le Bouc émissaire*, Grasset, Paris, 1982

*seul fait du contrat, une obligation dite "de résultat" » (POINSOT 2012a, p. 553). Cet ensemble de dispositions marque un changement de paradigmes : le passage de la toute-puissance des techniciens à l'émergence du droit des usagers et à la refondation du rôle joué par le corps social dans la mise en œuvre des politiques de santé, via, notamment l'affirmation de la démocratie sanitaire. Dans le même temps, les structures sont fortement incitées à mettre en œuvre des démarches d'amélioration de la qualité des prestations, démarches qui se concrétisent par la conduite d'évaluations internes⁴ ou externes. Ces processus évaluatifs sont, directement ou indirectement, à l'origine d'une importante production d'écrits. Ils appellent à la fourniture d'éléments de preuve, électivement sous forme scripturaire. Ainsi se marque dans le secteur médico-social le processus qu'Anne Mayère et Angélique Roux désignent comme « *la montée en puissance de la formalisation via un dispositif informationnel* » (MAYÈRE ET ROUX 2009, p. 58). Avec les dispositions initiées par la loi 2002-2, l'écrit professionnel quitte le cercle restreint du cénacle institutionnel pour s'exposer. S'exposer aux usagers, s'exposer aux commanditaires. Peut-on penser que cette exposition ne soit sans produire d'effets ? Le changement de paradigmes conduit à donner à la production écrite une dimension nouvelle.*

L'émergence d'un nouveau système technique. Concurrément à la loi du 2 janvier 2002 et au dispositif législatif et réglementaire qui a suivi, le secteur médico-social s'est, dans la même décennie, mis à l'heure des systèmes d'information informatisés. S'agissant du terrain que je vais considérer, l'association OVE, le nombre des stations de travail informatiques est passé de moins de 10 en 1997 à 989 à la fin 2012 pour un effectif de 1089 salariés. Ce matériel est utilisé pour produire de l'écrit : le dossier informatisé de l'utilisateur, les tableaux de bord expérimentés par l'Agence Nationale d'Appui à la Performance (ANAP), etc. Les professionnels du secteur médico-social entrent dans un nouveau milieu technique. « *Un "milieu technique" c'est d'abord un lieu où l'homme joue sa vie et sa pensée avec son corps, par degrés et osmose successifs, sur cette frontière de l'artifice où nous évoluons sans cesse comme des danseurs de corde* », cette phrase de François Beaune citée par Eric Guichard (GUICHARD 2012, p. 130) permet de mesurer les enjeux. Il convient d'interroger les éventuels effets de ce milieu technique sur les pratiques scripturaires des éducateurs spécialisés.

4. Encore appelées *auto-évaluations*

La nécessité de refonder le rapport à l'écriture. Si les éducateurs n'écrivent pas, serait-ce parce qu'ils ne sont pas outillés pour le faire ? Les cadres des établissements et services médico-sociaux semblent véhiculer cette opinion : 47 directrices et directeurs d'établissements spécialisés consultés individuellement en janvier 2012⁵ sur les types de formation qu'ils souhaitaient mettre en place pour leurs équipes se déclaraient, pour 51% d'entre eux, demandeurs de formations autour des écrits professionnels. Par delà cette expression majoritaire, il est intéressant d'examiner le détail de leurs demandes. En effet, s'agissant des thématiques qu'ils souhaitaient voir aborder, venaient en tête les *méthodologies d'écriture* (39% des demandes), le *cadre juridique* des écrits (36%), les *enjeux et fonctions* des écrits (30%), *l'information partagée et le secret professionnel* dans les écrits (30%). Seuls 23% d'entre eux étaient demandeurs de voir posée la question de *l'écrit accessible à l'utilisateur*, ce souhait venant à égalité avec celui de voir traitée la question de l'écriture dans le dossier informatisé de l'utilisateur. La demande est forte, mais elle se circonscrit à la dimension instrumentale de l'écriture.

Pourtant, recrutés au moins au niveau du baccalauréat, formés ensuite pendant trois années, les éducateurs spécialisés peuvent et savent écrire. Tout se passe cependant comme si, confrontés à la nécessité de produire de l'écrit dans le cadre de leur pratique professionnelle, les éducateurs spécialisés perdaient cette compétence. Cette impression est corroborée par leurs propres appréciations sur la démarche d'écriture. Ils la qualifient de « *difficile* », elle provoque, selon leurs dires, un « *malaise* », un « *blocage* ». Les propos tenus par les cadres viennent le confirmer : « *les éducateurs n'écrivent pas* », « *leurs écrits sont inexploitable*s », « *nous sommes obligés de reprendre systématiquement les écrits* ». Ces affirmations ne sont-elles pas des idées reçues ? Les éducateurs spécialisés écrivent, ils ont toujours beaucoup écrit. L'étude des origines de la profession témoigne de la présence de l'écrit professionnel dès les premiers jours au travers de la « *note de comportement* ». Au cours de leur formation et jusqu'à la certification finale les éducateurs spécialisés sont amenés à produire des écrits. Comment alors expliquer que des professionnels, intellectuellement outillés pour écrire, se trouvent ainsi en difficulté et délivrent un produit qui ne satisfait pas la prescription ? Pour répondre à la question il faut s'intéresser à la fois au processus de la production scripturale, aux conditions de cette production et prendre en considération ce que Jack Goody définit comme « *une technologie de l'intellect* » (GOODY 2007, p. 194). Cela amène à poser l'hypothèse d'une *littéracie du travail social*. Littéracie entendue au sens d'un concept

5. Enquête du DSI OVE Initiatives DSI 28/01/2012

qui « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles »⁶. Y-a-t-il quelque intérêt à définir, puis à entretenir et développer cette littéracie ?

La nécessité de refonder l'interprétation. Les éducateurs sont enjoins de dire. Dire à l'usager, dire à sa famille, dire aux partenaires, dire aux prescripteurs, dire aux autorités. En disant, ils doivent donner à voir mais aussi expliquer, poser un regard expert. Paul Ricoeur cite Jean Nabert⁷ : « le monde sensible tout entier et tous les êtres avec lesquels nous avons commerce nous apparaissent parfois comme un texte à déchiffrer » (RICOEUR 1969, p. 304). Il faut que l'éducateur déchiffre mais aussi qu'il interprète, le texte ne se livre pas toujours aisément. Il « opère avec un matériau qu'il n'a pas produit en vue de l'usage actuel [...] avec un répertoire limité et hétéroclite qui le contraint à travailler, comme on dit, avec les moyens du bord » (RICOEUR 1969, p. 73). Il opère, selon l'expression de Paul Ricoeur, en « bricoleur » (RICOEUR 1969, p. 73). Alors que le scénario explicatif de la psychanalyse est en recul, il est demandé à l'éducateur de développer des fonctions d'expertise⁸. Il y a place, sans doute, pour fonder une herméneutique au sein de l'accompagnement éducatif.

*
* *

LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Ces centres d'intérêt ouvrent une série de questions qui s'organisent selon cinq axes :

1. La caractérisation de l'écrit :

– Qu'est-ce qu'un écrit professionnel dans le secteur médico-social ?

6. Jean-Pierre Jaffre, *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*, in Christine Barré-de Miniac, Catherine Brissaud et Marielle Rispaïl, *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004

7. In Jean Nabert, *Éléments pour une éthique*, Paris, PUF, 1943.

8. Formation des éducateurs spécialisés, Arrêté du 12-3-2004 JO du 1-4-2004

- Quelles sont les *contraintes, matérielles, techniques, théoriques, historiques* de sa production ?
 - Les *dispositifs de traitement de l'information* modifient-ils la production scripturaire du point de vue du mode de production comme du point de vue de l'objet produit ?
2. **Les scripteurs :**
- Comment le scripteur s'accommode-t-il du *statut d'auteur* dans une société où le seul écrit qui vaille est l'écrit d'auteur ? Quels sont les effets de l'anonymat ou à l'inverse de l'identification du scripteur ?
 - Quels *scripteurs*, les éducateurs sont-ils s'agissant
 - d'un métier qui se donne peu à voir : les séances d'analyse des pratiques, les carnets de bord ne sont pas accessibles,
 - de la problématique de la *transmission* des savoirs dans la profession,
 - d'un métier qui s'apprend encore largement sur le terrain par *imitation*,
 - d'un métier récemment professionnalisé, dont le caractère a été longtemps *vocationnel* ?
3. **La terminologie :**
- Quelle est la fonction de la *taxonomie* ? Pourquoi et comment fluctue-t-elle ? Que véhicule-t-elle ?
 - Peut-on définir un *langage de travail*, au sens où l'entend Josiane Boutet (BOUTET 1995), dans les structures médico-sociales ?
 - Dans le processus de communication, quels *rappports* l'écrit entretient-il avec l'oral ?
4. **La communication de travail :**
- Comment les écrits s'insèrent-ils dans un *processus hiérarchique* de production scripturale ?
 - Comment le *management* gère-t-il la production scripturaire ?
 - En retour la production scripturaire a-t-elle des *effets* sur le management ?
5. **L'organisation :**
- Quel(s) sont les *destinataire(s)* des écrits ?
 - Quels sont les effets de l'*individualisation* et de la *théorie du contrat* sur la production scripturaire ?

*

* *

LES AXES DE RECHERCHE

Je souhaite aborder ces questions dans l'emprise d'un ensemble plus vaste qui réfère à l'histoire, à la sémantique, à la sémiologie, à la sociologie, à la linguistique pour mieux percevoir les écrits et les scripteurs et être à même d'entendre leur parole. Je les organiserai en **cinq axes de recherche**.

Axe 1 : D'où vient et où va le médico-social ?

Si brève qu'elle soit, une centaine d'années, l'histoire du secteur médico-social est une histoire controversée. A la fin des années 1970, les travaux de Francine Muel-Dreyfus⁹ et les premiers travaux de Monique Vial présentaient l'« *enfance anormale* » comme une « *invention* » ayant à voir avec « *des prises de position qui étaient en jeu dans les années 70 [1970] : problèmes de la ségrégation scolaire, de l'échec des enfants des classes populaires, voire de la remise en cause plus radicale de l'école dans ses fonctions de reproduction* » (PLAISANCE 1992). L'histoire du secteur médico-social a été revisitée par Monique Vial elle-même restaurant le rôle joué par les « *militants de l'enfance anormale* » dans l'adoption de la loi du 15 avril 1909 (PLAISANCE 1992). Michel Chauvière (CHAUVIÈRE 1987) et plus récemment Mathias Gardet¹⁰ et Samuel BouSSION (BOUSSION 2007) ont mis en évidence l'importance de la période de Vichy. Je n'ai pas la prétention d'apporter des éléments supplémentaires à ces travaux. Je m'inscrirai dans leur continuité. J'examinerai si, et comment, la production scripturaire s'inscrit dans l'histoire du secteur médico-social, marquée, à l'origine, par le moment vichyssois puis par l'atomisation associative et enfin par le renversement des paradigmes nés de la Nouvelle Gestion Publique.

Axe 2 : Les taxonomies et les normes.

Les éducateurs sont en permanence confrontés à l'*inquiétante étrangeté* des personnes qu'ils accompagnent. Il est impératif de mettre des mots sur

9. Francine Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur Les instituteurs de 1900 / Les éducateurs de 1968*, Editions de Minuit, 1983, Collection « Le sens commun », 280 pages

10. Samuel BouSSION, Mathias Gardet (dir.), *Les Châteaux du social*, Paris, Beauchesne - PUV, 2010, 363 p.

cette *étrangeté*, à la fois pour faire advenir le réel mais aussi pour mettre à distance l'angoisse. Les termes qui remplissent le mieux cet office sont ceux qui définissent, rangent, catégorisent. Mais si nous disons de quelqu'un qu'il est *psychotique*, est-ce la même chose de l'écrire dans un document institutionnel ? Aujourd'hui les termes « *psys* » sont passés dans le langage courant, ils peuvent parfois être employés avec légèreté, voire avec une tonalité péjorative (cf. l'usage du terme « *débile* »), mais, si un travailleur social écrit d'un usager qu'il est *autiste*, a-t-il légitimité à le faire, directement ou par périphrases ? Est-ce un diagnostic qui lui est demandé ou bien émet-il ce pseudo-diagnostic pour éviter de réfléchir plus avant sur le sens de l'accompagnement ? Nommer, dans le médico-social, ajoute à la fonction de réassurance, une fonction structurante et organisatrice. Mais les mots sont labiles. Ils fuient, sans doute sous l'effet de l'évolution des connaissances et ils deviennent rapidement obsolètes, sous l'effet du passage dans le domaine public du vocabulaire issu des taxonomies scientifiques.

Les mots du médico-social ont étonnamment varié en un siècle pour se stabiliser, en apparence, à partir des années 1975 autour de la terminologie du « *handicap* ». Cette terminologie s'expose de façon particulièrement claire dans l'arsenal législatif et réglementaire qui, progressivement, se constitue autour du secteur médico-social. Faut-il voir là, avec Olivier Poinot, le fait que « *le droit accompagne ou plutôt suit les faits sociaux plus qu'il ne les anticipe* » (POINOT 2012a, p. 546) et donc que cette évolution est le reflet d'une sensibilisation particulière du corps social ou bien, avec Jean Jaurès que « *Quand les hommes ne peuvent plus changer les choses, ils changent les mots* »¹¹ ? Quels rapports la terminologie entretient-elle avec la production écrite des professionnels ?

Axe 3 : L'éducateur entre métier et profession

La place des éducateurs reste encore largement à définir. Paul Fustier l'exprimait en 1972 « *toute profession, dont l'apparition est récente, se laisse difficilement définir. Ceux qui l'exercent ont toujours à justifier leur existence, à inventer leur fonction, et à tracer les limites du territoire de leurs interventions* » (FUSTIER 2009, p. 1). Aujourd'hui encore le chantier reste ouvert. Pour y contribuer il faut regarder d'où vient la profession.

11. Jean Jaurès, 23-27 septembre 1900, au Congrès international ouvrier socialiste (Paris)

« L'éducateur est né en France entre 1941 et 1945 ; son père et sa mère faisaient du scoutisme et son père a passé un certain temps dans les camps de jeunesse sous l'Occupation »¹². Cette définition émanant d'une figure historique de l'éducation spécialisée plante le décor et souligne un des traits de la profession, son caractère vocationnel. Elle conduit à s'interroger sur la fonction d'éducateur : relève-t-elle d'une profession ? relève-t-elle d'un métier ? Il faut interroger la « place » de l'éducateur au sens de David Charasse (CHARASSE 1992, p. 66) et donc la division du travail au sein des structures médico-sociales. Comment, depuis cette place, produire des écrits ?

Axe 4 : L'écrit et l'oral des éducateurs comme continuum langagier.

Les écrits des travailleurs sociaux sont des écrits dont les genres sont multiples. Leur format dépend de leur finalité et de leur dénomination, s'agit-il d'un *rapport*, d'une *note*, d'un *écrit de projet* ou de *synthèse* etc. ? Leur format dépend aussi de leur place dans l'institution, leur cycle de vie est-il interne à l'établissement ou au service, voire à une partie de l'équipe, ou déborde-t-il sur l'extérieur ? Le format est également lié aux habitudes locales, aux consignes et procédures mises en place par la direction ou par le groupe associatif. Ces écrits doivent non seulement se conformer à des trames mais ils doivent également obéir à des conventions graphiques. Il convient d'avoir présent à l'esprit que le secteur médico-social ne forme pas une entité, à l'inverse, par exemple, d'un appareil comme l'Education Nationale, mais qu'il est constitué d'une myriade d'organisations. Le format des écrits peut varier considérablement d'une association à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, à l'intérieur d'une même association. Enfin les autorités extérieures : Agences Régionales de Santé (ARS), Conseil Général (CG), Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)¹³, tendent elles aussi à mettre en place leurs propres formats de documents.

Il s'agira de s'intéresser également à la nature du processus scriptural. Je postule qu'il entretient des liens étroits avec le processus oral et constitue une pratique langagière dans un champ professionnel où le travail

12. Etienne Jovignot Le profil de l'éducateur spécialisé, Liaisons, n° 71, janvier 1970, p 2-3. Cité par Samuel BouSSION (BOUSSION 2007, p. 14)

13. Les sigles sont tous développés, au moins une première fois, dans le corps du texte, ils sont aussi repris dans un glossaire des sigles p. 415

EST le langage. Dans la production scripturale des éducateurs spécialisés, pratique langagière orale (incluant, à mon sens, la langue des signes s'agissant de communication avec des personnes sourdes) et pratique langagière écrite paraissent intimement liées. Il s'agira de vérifier jusqu'à quel point ce lien pèse sur la production scripturale.

Même si les pratiques langagières orales et écrites sont imbriquées, l'écrit au travail reste un écrit à distance du travail. Il doit rendre compte d'un savoir de la place qui ne vient pas spontanément à la conscience. Le langage tient dans l'activité professionnelle des éducateurs spécialisés une place qu'il importe d'appréhender. Si l'on reprend la distinction introduite par Grant Johnson et Kaplan (1979)¹⁴ entre le *talk-about-the work*, le langage *sur* (ou à propos du) le travail, ce qui peut être le cas de l'analyse des pratiques, et le *talk-in-the work* le langage *dans* le travail, ce qui peut être le cas du passage de consignes, cette distinction, à elle seule, ne rend pas complètement compte du statut du langage dans le travail social. S'agissant de l'accompagnement éducatif, je formule l'hypothèse, comme le font Michèle Lacoste (LACOSTE 1995) et Isabelle Léglise (LÉGLISE 2004), que le langage *EST* l'activité de travail (*talk-as-the work*). Il ne cesse pas d'être travail lorsque l'éducateur passe à l'écrit. Dans certaines circonstances, les réunions par exemple, écrit et oral sont utilisés en même temps : lecture des écrits préparés à titre de contribution par les participants, prise de notes, rédaction du compte-rendu ou du document final, contributions orales, exposition de points de vue l'objet étant la description de personnes, la re-construction de leur récit de vie, la mise en perspective de leur projet. Faut-il donc considérer avec Michel Fayol (FAYOL 1990) que l'écrit est une forme particulière de production du langage ? Existe-t-il une rupture entre langage oral et langage écrit ou au contraire un *continuum langagier* ? Si la réponse conduit à retenir la seconde proposition, peut-on considérer que les productions scripturaires des éducateurs reflètent ce continuum ?

Axe 5 : Quelles hypothèses prospectives ?

Je souhaite dans la dernière partie de cette recherche avancer des points de vue à caractère prospectif en les articulant autour de l'hypothèse littéracienne. J'appliquerai cette hypothèse aux dispositifs de traitement

14. Cités par Isabelle Léglise (LÉGLISE 2004, p. 7)

de l'information, puis à la question du corpus théorique qui organise la réflexion professionnelle, puis à l'écriture en contexte professionnel, enfin aux modalités d'organisation et de management autour du statut de l'écrit dans les institutions médico-sociales. Peut-on se satisfaire de l'affirmation de Marcel Jaeger selon laquelle

la structuration du dire par l'écriture a un inconvénient majeur quand les travailleurs sociaux se sentent maladroits, peu convaincus de pouvoir produire de la connaissance, de faire de la recherche, pris en défaut dans leurs difficultés à restituer leur pratique. C'est alors que leurs façons de faire se retrouvent sans parole légitimée ; ou bien ils peuvent se réfugier dans l'adhésion à des discours idéologiques, en perdant tout sens critique (JAEGER 2012, p. 51).

Y-a-t-il place aujourd'hui pour une littéracie de l'écrit en travail social, si oui, comment l'entretenir et la développer ?

*
* *

LE TERRAIN

J'ai fait le choix de conduire ma recherche sur le terrain de l'association d'OVE¹⁵ qui est une association gestionnaire d'établissements et services accueillant des personnes, enfants, adolescents, adultes en situation de handicap. OVE gère 59 établissements et services sur l'ensemble du territoire national avec une implantation prédominante en région Rhône-Alpes. Au sein de cette association, je considère la population des éducateurs spécialisés. Il s'agit de professionnels classés par le *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois* (dit code ROME)¹⁶ dans les catégories : *intervention socioéducative* (référence K1207), *encadrement technique en insertion professionnelle* (référence K1203) et accessoirement *éducation de jeunes enfants* (référence K1202). OVE emploie 1 089 personnes dont 389 relève de la filière éducative. En complément du ROME, OVE s'est dotée d'un outil permettant de décrire plus finement les métiers en œuvre dans son organisation. Ces informations sont rassemblées au sein d'un document intitulé

15. Je ne développe pas le sigle puisque l'association a choisi de ne pas le faire, j'en expose les raisons aux pages 217 et sq.

16. Code créé en 1989 par l'ANPE, Pôle Emploi aujourd'hui, afin de référencer précisément les métiers existant en France

Référentiel Métiers qui décrit une *filière éducative*. C'est cette dernière qui constituera mon terrain de recherche.

*

* *

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Avant même de détailler la méthodologie que j'ai adoptée, il convient de préciser que je travaille à OVE depuis 1997, que j'y ai occupé les fonctions de directeur d'établissement, puis actuellement celles de directeur du département système d'information. Cette position constitue indubitablement un biais dont j'ai eu, dès le départ, conscience. Je me suis efforcé de tenir à distance cette implication professionnelle dans les démarches de recueil d'avis ou d'opinions auprès des acteurs de terrain. En revanche cette position professionnelle me confère une connaissance « *de l'intérieur* » de la problématique qui est, elle-même, un atout et un risque. Le risque consistant principalement à ne pas parvenir à introduire la distance nécessaire par la démarche de recherche. Je me suis efforcé de négocier cet écueil avec le maximum d'honnêteté. Si ma posture professionnelle constitue un biais, il ne m'a pas semblé de nature à empêcher la poursuite d'une recherche. J'ai trouvé, en cela, des réponses à mon questionnement chez Roger Odin à travers le concept qu'il dénomme « *espace de communication* » (ODIN 2011, p. 39). Je considère que la recherche que j'ai entreprise, peut légitimement convoquer des espaces comme l'espace du souvenir, l'espace de l'expérience professionnelle voire l'espace de mes engagements dans le champ de l'accompagnement de personnes en grande souffrance.

Le modèle sémio-pragmatique conçu par Roger Odin me paraît de nature à fournir un cadre de recherche. Je conduis, en effet, dans le travail que j'ai entrepris, différentes approches. Je me suis d'emblée fixé de rendre compte de la question des écrits professionnels des éducateurs spécialisés à travers le discours de ces professionnels. Discours des écrits figurant dans les dossiers des usagers, dans les textes circulant dans les établissements et services, notamment les carnets de bord, mais aussi dans la parole des scripteurs recueillie au travers d'entretiens ou d'un questionnaire. Il ne me paraît pas envisageable d'approcher ces discours de façon « *immanentiste* » selon le terme de Roger Odin. Ces discours prennent leur

sens en raison du contexte dans lequel ils sont produits mais, à l'inverse, ils ne peuvent être traités uniquement sous un prisme seulement « *pragmatique* » (ODIN 2011, p. 9). Ainsi lorsqu'une éducatrice qui, professionnellement se situe à la fin de sa carrière, décrit, dans le détail, comment elle a toujours écrit pour elle-même, il serait réducteur de rendre compte de son texte exclusivement selon l'une ou l'autre des deux approches. Le modèle proposé par Roger Odin m'a, de ce point de vue, ouvert des perspectives. Roger Odin emploie le terme « *modèle* » avec précaution : ce qu'il appelle modèle « *n'est qu'un outil de travail, un médiateur entre la théorie et l'observation [...] une lunette ou plutôt un microscope ayant pour objectif d'aider à mieux voir et à se poser des questions* » (ODIN 2011, p. 17). Il s'agit, avec le modèle sémio-pragmatique de s'intéresser aux contraintes qui « *régissent la construction des actants de la communication et à la façon dont ils sont conduits à produire du sens* » (ODIN 2011, p. 21). Ce que Roger Odin nomme le « *modèle de production* »¹⁷. Dès lors l'analyse part du contexte, c'est-à-dire des contraintes. Ce sont ces contraintes qui conduisent à produire des hypothèses qu'il faut tester. Parmi les contraintes Roger Odin fait figurer en bonne place « *la contrainte narrative* ». Aucune forme qu'elle soit discursive, poétique, descriptive, qu'elle soit même de l'ordre de la liste ne tire mieux son épingle du jeu que la forme narrative. Nous verrons, s'agissant du secteur médico-social, comment cette forme narrative est à l'œuvre dans de nombreux genres de l'écrit professionnel. Roger Odin propose pour « *modéliser* » le contexte, de recourir à la notion d'« *espace de communication* » (ODIN 2011, p. 23) que je retiens aussi pour cette recherche.

Je considérerai le secteur médico-social, les organisations gestionnaires, les établissements et services comme des *espaces discursifs* dans lesquels les acteurs mobilisent des *compétences communicationnelles partagées* et j'en examinerai les *contraintes*. Ces contraintes peuvent être de nature très différentes : les lieux, les temps, les dispositifs techniques, l'économie, les politiques publiques, le droit, la théorie du contrat. Elles s'exercent dans des espaces discursifs eux-aussi différents : l'espace autour du handicap et des mots qui le désignent, l'espace de l'interprétation, l'espace managérial, l'espace gestionnaire, l'espace du « *client* » du service public. Ces espaces sont davantage des espaces d'interaction que des espaces concrets. L'examen des contraintes de la production des écrits professionnels ne peut se faire sans envisager le dispositif dans lesquels agissent les scripteurs. Je retiens ici le terme « *dispositif* », au sens où l'emploie Michel Foucault,

17. « *Un modèle de production décrit le contexte comme une construction qui vient avant la communication pour en fixer les modalités [...] pour le modèle sémio-pragmatique, le contexte ce sont des contraintes* » (ODIN 2011, p. 21-22)

de préférence à celui, polysémique et limité, d'« *institution* »¹⁸. Parmi les axes de pertinence propres à l'examen de ces contraintes, figure le référentiel théorique qui sert de cadre aux écrits et, au-delà de ce référentiel théorique, le cadre des savoirs, savoirs avérés, transmis, enseignés et savoirs non sus, s'y ajoute aussi le cadre de la production langagière dans l'espace de communication médico-sociale.

Cela me conduira à

1. Effectuer le *parcours historique* des cent années de la courte histoire du secteur médico-social en me fondant sur les productions de la littérature spécialisée des différentes époques.
2. Traiter un *corpus de textes législatifs et règlementaires*, produits dans la période 1909 - 2009 et ayant trait à l'enfance en difficulté.
3. Dresser un *état de l'art* de la question de l'écrit et, plus largement, du langage au travail dans une démarche interdisciplinaire.
4. Traiter un *questionnaire* en ligne administré aux 389 personnels de la « *filière éducative* » d'OVE. 263 répondants ont donné suite à l'invitation soit 67,60% de la population de référence.
5. Traiter un *corpus d'entretiens* conduits auprès d'éducateurs spécialisés et de cadres.
6. Produire une analyse documentaire à partir de différents corpus :
 - un *corpus de 32 dossiers d'usagers* sous forme physique et numérique couvrant la période 1970-2012,
 - un *corpus de 10 carnets de bord* produits sous forme physique dans la période contemporaine, et un corpus d'une année de carnet de bord numérique produit en 2012.

*

* *

LE PLAN DE LA THÈSE

Cette méthodologie, appliquée aux axes définis plus haut, me conduit à présenter mon travail selon le plan ci-dessous qui, après un premier chapitre énonçant les principales références théoriques utilisées pour mettre

¹⁸. Terme que Michel Foucault emploie aussi mais dans une dimension sensiblement différente

ce travail en perspectives, comprend deux parties, l'une décrivant le secteur médico-social et la problématique de l'écriture, l'autre faisant retour sur le terrain.

Chapitre 1 : Mise en perspectives.

Première partie : histoire, mots et langage du travail éducatif.

- Chapitre 2 : Cent années de médico-social 1909 - 2009.
- Chapitre 3 : Les mots pour l'écrire, parcours terminologique.
- Chapitre 4 : L'écrit et la place.
- Chapitre 5 : Écrire et dire.

Deuxième partie : Scripteurs et documents.

- Chapitre 6 : Le terrain et la démarche.
- Chapitre 7 : La parole des scripteurs.
- Chapitre 8 : Le point de vue des documents.

Figurent en annexes (p. 425 et sq.) divers documents, grilles d'analyse, etc. qui ont été utilisés pour l'analyse de mon corpus ainsi que des documents non publiés auxquels j'ai eu recours. Les citations courtes sont présentées dans le corps des paragraphes entre guillemets et en caractères italiques, les citations longues sont présentées par paragraphes entiers en caractères romains d'une taille inférieure au texte général avec un retrait à droite et à gauche du texte. Les références bibliographiques sont citées dans le corps du texte au format auteur/date avec généralement mention du n° de page. La bibliographie est accessible en fin de document. Quelques éléments de référence incidents ne sont pas repris dans la bibliographie et figurent en note de bas de page. Les sigles, généralement développés lors de leur premier usage dans le texte, figurent dans un glossaire des sigles p. 415. Enfin un index est disponible p. 421 et sq.

MISE EN PERSPECTIVES

SOMMAIRE

1.1	LA NORME	43
1.1.1	Où il est question d' <i>usager</i>	43
1.1.2	Les « <i>anormaux</i> »	46
1.1.3	Immanence de la norme	48
1.2	LE DISPOSITIF	51
1.2.1	Le panoptisme	53
1.3	LA FORCE DU RÉCIT	55
1.3.1	Se confronter aux apories	56
1.3.2	Récit et pratique	58
1.3.3	Herméneutique	58
	CONCLUSION	60

EN février 1944, le Docteur Préaut¹ est chargé de mission à l'Institut national d'action sanitaire des assurances sociales du gouvernement de Vichy. Il expose aux patrons les raisons qui militent en faveur de l'emploi des jeunes déficients. Écoutons-le :

Il faut avoir le courage de voir les choses en face et de convenir que la France est menacée de devenir, elle-aussi, un petit pays ; qu'elle doit, dès maintenant, mobiliser ses réflexes de défense et que nous avons passé le temps du gaspillage [...] le pays n'a pas le droit de jeter au rebut ou de dédaigner les 400 000 sujets dits déficients qui peuvent être réintégrés dans le travail par une aide médico-sociale appropriée.

1. Docteur Préaut chargé de mission à l'Institut national d'action sanitaire des assurances sociales, *Le classement professionnel des déficients*, Imprimerie centrale du Nord, Lille 1944. Sur le Docteur Préaut voir p. 71 et sq.

La « *récupération des déficients* » présente pour l'État des avantages :

1. une économie considérable pour les budgets d'assistance et de justice répressive ;
2. une mesure prophylactique contre les troubles sociaux ;
3. un renfort opportun de main-d'œuvre [...] ;
4. une occasion de pratiquer le reclassement de la main-d'œuvre et de rationaliser davantage le travail ;
5. un réveil de consommation supplémentaire.²

Le Docteur Préaut ajoute que « *les avantages des petits débiles résident dans leur soumission, la régularité de leur débit et de leur automatisme, leur fidélité canine* », il montre l'intérêt qu'il y a à employer des déficients :

1. intérêt de résorber dans le travail une masse d'inadaptés sociaux, que l'oisiveté conduit toujours dans le sillage des éléments troubles, fauteurs de grèves et de révolutions ;
2. intérêt, dans bien des cas, de ne rémunérer que partiellement [ce dernier mot souligné dans le texte] cette main-d'œuvre [...] ;
3. intérêt de s'adresser à des éléments déjà connus, étiquetés, classés [...] ;
4. intérêt de disposer, dans le monde des petits arriérés d'une main-d'œuvre docile, fidèle, stable et régulière, aimant le patron, lui montrant facilement de la gratitude et susceptible de jouer un rôle modérateur dans la masse plus ou moins revendicante des ouvriers ;
5. intérêt, enfin, [...] de libérer des sommes importantes, dispersées sur un trop grand nombre d'invalides et susceptibles d'être consacrées à l'élévation raisonnable du taux des pensions allouées aux sujets irrécupérables - ce dernier argument sera bien compris du personnel ouvrier.³

Sans lire ce texte de façon rétrospective, on peut considérer que le Docteur Préaut s'exprime en un moment où la perte des repères politiques tient en lisière l'euphémisme et permet d'énoncer, à ciel ouvert, des idées qu'en d'autres temps on déguiserait. Cette déclaration est le marqueur d'un état des représentations du handicap au milieu du XX^e siècle, moment où se fonde, en France, le secteur médico-social. Les dispositifs qui se mettent alors en place perdurent pendant cinquante années au moins. Ils donnent lieu à une production importante d'écrits relatifs aux personnes accompagnées. Dès Vichy la « *note de comportement* » est l'écrit obligé que

2. ib.

3. ib.

doivent rédiger les « *rééducateurs* » qui interviennent dans les *Centres d'Observation et de Triage*. Inscrire la question de la production des écrits professionnels dans ce long processus, c'est dans le même mouvement poser la question des représentations du handicap. Lesquelles représentations s'enracinent dans le terreau de l'histoire et du social, comme l'a montré Denise Jodelet (JODELET 1989).

Les écrits professionnels dont il va être question sont relatifs à des personnes, identifiées, existantes en tant que sujets. Mais, dès les origines, le sujet s'efface derrière la catégorie. Le Docteur Préaut fait référence à quatre d'entre elles au moins : les « *déficients* », les « *inadaptés sociaux* », les « *débiles* » et les « *arriérés* ». Il résume ainsi le parcours terminologique de la première moitié du siècle. A l'heure actuelle, dans un mouvement de retour au sujet, il est question de personnes « *en situation de handicap* ». Notion subjective, profondément liée à l'état du corps social, des connaissances, de l'économie, la *situation de handicap* est une *façon d'être* aux autres et au monde, variant suivant les moments, les lieux et les époques. Comme telle, elle se laisse difficilement saisir au point que l'on puisse se poser la question de son existence même. Traiter des productions scripturaires de ceux qui sont en charge d'accompagner les personnes en situation de handicap suppose qu'on établisse quelques points d'appui sur les représentations que ces situations suscitent et sur les appareils qui sont censés les gérer. C'est alors un monde de représentations qui s'ouvre. Quels sont les fondements qui permettraient de connaître ce monde ? La question a été résolument renversée par Michel Foucault. Depuis ses travaux l'interrogation n'est plus : « *Depuis quel fondement un sujet peut-il connaître des vérités sur le monde ?* » mais « *selon quels processus historiques des structures de subjectivation se sont-elles nouées à des discours de vérité ?* » (GROS 2004, p. 12).

Le choix d'ouvrir ce chapitre initial par une référence à l'histoire, fut-elle particulière et sombre, témoigne de la volonté de placer le sujet en perspective. Les professionnels du secteur médico-social qui accompagnent des personnes en situation de handicap et qui, dans le cadre de cet accompagnement, produisent des écrits s'inscrivent dans une histoire. Une histoire courte, mais les cent années d'existence du secteur médico-social ont des racines bien plus profondes. Remonter la chaîne du handicap, passer par l'inadaptation, la déficience, l'arriération, l'anormalité, ramène à la folie. Ce parcours traverse un paysage hanté par la peur de la contagion et la stigmatisation de l'immoralité. Ce sont des pans d'une

archéologie du secteur médico-social, de la terminologie, des savoirs et des discours professionnels qui se livrent à nous. Les travaux de Michel Foucault, Georges Canguilhem et Paul Ricœur baliseront le chemin pour l'éclairer à l'aide de notions telles que la *norme*, le *dispositif* et le *récit*. Je vais tenter d'installer l'examen de la production scripturaire des éducateurs spécialisés dans le décor d'une herméneutique du secteur médico-social. Je m'efforcerai de comprendre dans quelles filiations s'inscrivent les acteurs, dans quelles organisations ils agissent, à quels impératifs répondent les écrits qu'ils produisent. Nous verrons qu'au tournant du XX^e siècle les paradigmes s'inversent. Ce phénomène ne peut s'entendre qu'à partir d'éléments de connaissance des paradigmes précédents. La personne accompagnée est au centre de ces changements. Pendant des décennies repérée, classée, affectée et traitée en raison de la catégorie dans laquelle elle a été rangée, cette personne est, aujourd'hui, installée au cœur d'un processus de subjectivisation qui l'enjoint à « *vivre, se regarder vivre pour voir si la façon dont elle vit est conforme à la façon dont elle souhaite vivre* »⁴. Elle est sommée d'être *autonome*, de rédiger son « *projet de vie* », en quelque sorte de *s'autoproduire*. Pour reprendre l'expression de Claude Volkmar, directeur du CREAI Rhône-Alpes : « *les personnes vulnérables ont droit aujourd'hui à ne plus être captives* »⁵. Il va donc être question ici de ce qui s'écrit, sur, pour et avec la personne dans ce processus.

4. Robert Lafore, Séminaire CREAI Rhône-Alpes, « *Offre en devenir/devenir de l'offre* », Lyon 15 mars 2013

5. Claude Volkmar, Séminaire CREAI Rhône-Alpes, « *Offre en devenir/devenir de l'offre* », Lyon 15 mars 2013

1.1 LA NORME

Le secteur médico-social est le produit d'un modèle taylorien du service public dans le cadre duquel un centre, l'État, garant de la loi « *expression de la volonté générale* »⁶, édicte des normes organisant des catégories qui s'imposent à des *bénéficiaires*, désignés sous le vocable d'« *usagers* ». Ce modèle atteint aujourd'hui ses limites mais le cadre mis en place demeure. Quels principes ont présidé à cette mise en place ? Quels objectifs ont commandé qu'il soit érigé ?

1.1.1 Où il est question d'*usager*

Les éducateurs produisent des écrits en raison de leur mission : l'accompagnement de personnes en difficulté. Or, dans ce que donnent à voir les dispositifs, on ne perçoit pas des individus singuliers mais des catégories. Ainsi, dans les pages qui vont suivre, les personnes seront, souvent, désignées sous le vocable d'« *usager* ». Quelles que soient les précautions qui me conduiront, chaque fois que cela sera possible, à recourir à un autre terme, je ne pourrai éviter cette appellation. Lorsque j'ai l'occasion d'évoquer ces travaux sur l'écrit hors du cercle des professionnels du secteur médico-social, les interlocuteurs m'interrogent sur ce terme. *Usager*, pourquoi préférer ce terme à d'autres : « *patients* », « *malades* », « *élèves* » ? Michel Chauvière dans un article intitulé « *Que reste-t-il de la ligne jaune entre l'usager et le client ?* » (CHAUVIERE 2006) note le foisonnement terminologique et relève la propension générale des producteurs de services, matériels et immatériels, à identifier par un terme propre les personnes auxquelles les services sont dispensés : « *bénéficiaires* », « *allocataires* », « *assurés* », « *sociétaires* », « *assujettis* », « *contribuables* », « *résidents* », « *apprenants* », « *patients* », « *collégiens* », « *lycéens* », « *étudiants* », etc. La terminologie instaure la distance, crée un rapport de dépendance et permet de s'assurer des sujets que l'on accompagne.

Le terme « *usager* » a commencé à s'imposer au milieu des années 1990 lorsqu'il n'a plus été socialement acceptable de désigner les personnes accompagnées du substantif « *handicapé* ». Un bref débat, dans le cadre de la préparation de la loi du 2 janvier 2002 s'est instauré sur la question de

6. Article 6 de la Déclaration Universelle des droits de l'Homme

savoir s'il fallait recourir au terme « *usager* » plutôt qu'à celui de « *bénéficiaire* ». Le choix s'est rapidement porté sur le premier. « *Usager* », on ne saurait pourtant trouver terme moins approprié. Dans une de ses chroniques au *Magazine littéraire*⁷ Alain Rey détaille le terme. Il naît d'une faute. Au Moyen-âge un barbarisme conduit à construire sur la base du verbe latin *uti* (qui a donné *utile*, *ustensile*, etc.) un néologisme *usare* (qui « donna « *usage* » et « *usure* » »). De ce fait *usager* et *usagé* s'entrechoquent dans le langage oral. Plus encore, l'*usager* est communément le bénéficiaire d'un *service* quand il est question, aujourd'hui, de contractualiser une prestation.

Paradoxalement le terme *usager* prévaut en un temps (les années 2000) de renversement des logiques, dans un contexte d'individualisation croissante marqué par l'émergence de la reconnaissance du droit des personnes. La Nouvelle Gestion Publique instaure la théorie du contrat qui suppose un sujet faisant jouer l'*autonomie* de sa volonté et signifiant son consentement *éclairé*. Dès lors l'appellation *usager* vacille. Les notions d'« *accompagnement* » et d'« *accueil* » se substituant à celle de « *prise en charge* », le vocabulaire juridique préfère de plus en plus l'expression « *personne accueillie* » au substantif « *usager* » (POINSOT 2012a, p. 545). Nous verrons dans le *questionnaire* (cf. p. 229 et sq.), dans les *entretiens* (cf. p. 292), dans les écrits des *dossiers* (cf. p. 319) ou des *cahiers de liaison* (cf. p. 351) que, dans cet espace particulier qu'est le secteur médico-social, la division sociale du travail se marque, entre autres, par le fait que plus l'on se rapproche, au quotidien, des personnes accompagnées et moins on recourt à une terminologie spécifique. Daniel Gacoïn dans un billet intitulé « *L'usure de l'usager* »⁸ recommande de n'employer le terme qu'avec parcimonie, de le réserver à la sphère administrative ou juridique et d'en proscrire complètement l'emploi pour parler de questions éthiques. « *Usager* » est sans doute, aujourd'hui, le pire des mots ... à l'exception de tous les autres ! On peut penser toutefois que son emploi, en décalage avec la réalité observée, demeure transitoire. Il traduit un état de la représentation sociale de la situation de handicap au début du XXI^e siècle. État d'un sujet qui ne ressortit plus tout à fait de la pathologie, mais qui n'accède pas encore complètement au droit commun.

Avant qu'un consensus, provisoire, s'établisse autour de l'appellation « *usager* » le parcours, nous le verrons est parsemé de termes, le plus sou-

7. Magazine littéraire, n° 471, janvier 2008

8. <http://danielgacoïn.blogs.com/blog/2008/04/lusure-de-lusag.html> [en ligne le 27 avril 2008] [consulté le 11 mars 2013]

vent issus des taxonomies médicales : « *idiots* », « *imbéciles* », « *anormaux* », « *arriérés* », « *instables* », « *débiles* », « *déficients* », « *inadaptés* », « *autistes* », « *dys* », « *Asperger* ». Ces termes issus des savoirs médicaux répondent avant tout à des impératifs organisationnels. Pour les pouvoirs publics il s'agit d'identifier ce qu'ils estiment être des *besoins* et de créer des structures qui y *répondent*. Pour les organismes gestionnaires, il s'agit gérer au mieux ces « *besoins* » dans l'intérêt de leur clientèle. Si la terminologie est élément structurant, elle joue aussi un rôle dans le développement de la pensée scientifique. « *La terminologie est plus qu'un moyen dans la genèse d'une pensée scientifique : elle est la condition de son mouvement* » (CANGUILHEM 1966, p. 188). La terminologie contribue à la simplification et à la clarification d'un paysage qui, dans sa complexité, se lit mal. S'appuyant sur l'*Essai de tactique générale* de Guibert selon qui « *le naturaliste, le médecin, l'économiste est aveuglé par l'immensité, étourdi par la multiplicité des objets, tant d'attention réunies dressent un tableau au-dessus de ses forces* » (FOUCAULT 1975, p. 174), Michel Foucault met en évidence la nécessité de dresser un tableau simplifié au moyen de la « *taxinomie* » (FOUCAULT 1975, p. 175) qui permet de caractériser, donc de « *réduire les singularités individuelles* », de constituer des classes, donc d'« *exclure les considérations de nombre* ». « *Alors que la taxinomie naturelle se situe sur l'axe qui va du caractère à la catégorie, la tactique disciplinaire se situe sur l'axe qui lie le singulier et le multiple* » (FOUCAULT 1975, p. 175).

L'organisation des équipements du secteur médico-social répond à une logique de *besoins*, réels, supposés ou suscités, qui ne commencent à être reconnus que lorsque les syndromes qui leur correspondent, figurent dans une taxonomie⁹. En témoigne la difficulté qu'éprouvent les personnes victimes de « *maladies orphelines* »¹⁰ à voir pris en compte leur état, tant que leur pathologie ne peut être rattachée à une classe reconnue. Pour pallier le risque de désordre qui naîtrait des singularités le Ministère de l'Instruction Publique est conduit, dès 1909, à instituer trois catégories d'enfants en difficulté :

- les **anormaux médicaux** : « *les plus gravement atteints, ceux qui ne peuvent être conservés dans les écoles ordinaires, ni même dans les écoles* »

9. Taxinomie ou taxonomie ? Michel Foucault emploie le premier terme, Le Grand Robert de la langue française (REY 2001), atteste que le second terme, bien que d'apparition antérieure dans notre langue, est un anglicisme. Taxonomie est toutefois d'un emploi beaucoup plus fréquent (voir à ce sujet <http://blogokat.canalblog.com/archives/2005/11/07/968967.html> [consulté le 15 avril 2013]), c'est cette forme que j'utiliserai par la suite.

10. Les maladies orphelines ou maladies rares sont des maladies dont la prévalence est faible, entre 1/1000 et 1/200 000 selon les définitions nationales. À ce jour, on estime qu'il en existe entre 5 000 et 8 000.

spéciales mais doivent être admis dans des hospices, dans des asiles, car ce dont ils ont besoin avant tout, ce n'est pas seulement de l'instituteur, c'est du médecin »,

- les **arriérés de l'intelligence** : « *tout enfant doit être soupçonné d'arriération intellectuelle quand son degré d'intelligence est en retard de deux ou trois ans sur celui des enfants du même âge* »,
- les **instables** : « *enfants atteints d'une incohérence de caractère, manque de suite dans les idées, défaut d'attention, mobilité extrême du corps et de l'esprit (...) le plus souvent ce ne sont pas des débiles intellectuels* »¹¹.

Cette classification prend place dans la cohorte de ceux que Michel Foucault, considérant le XIX^e siècle, appelle les « *anormaux* ». A cette époque, en effet, il s'agit d'ériger le traitement des personnes en difficulté en « *discipline* ». Cette discipline naît du regard porté sur l'anormalité.

1.1.2 Les « *anormaux* »

Tant dans *Histoire de la folie à l'âge classique* (FOUCAULT 1961) que dans *Surveiller et punir* (FOUCAULT 1975) puis dans ses *Cours au Collège de France* de l'année 1974-1975 (FOUCAULT 1999), Michel Foucault s'attache à décrire « *la grande famille indéfinie et confuse des "anormaux"* ». Groupe dont il montre qu'il se constitue dans le temps long à partir de trois éléments :

- le « *monstre humain* », monstre par rapport à l'espèce et élément de trouble des régularités juridiques,
- l'« *individu à corriger* » : la mise en place des techniques de discipline dans l'armée, les ateliers, à l'école ouvre « *le problème de ceux qui échappent à cette normativité qui n'est plus la souveraineté de la loi* » (FOUCAULT 1999, p. 308),
- l'« *onaniste* », figure qui se crée en raison de l'évolution de la place de l'enfant au sein du groupe familial. L'enfant devient « *responsable de son propre corps et de sa propre vie dans l'« abus » qu'il fait de sa sexualité* » (FOUCAULT 1999, p. 310). Les « *vrais coupables* » sont les parents par « *défaut de surveillance, négligence et surtout [...] manque d'intérêt pour leurs enfants* » (FOUCAULT 1999, p. 310).

Ces trois éléments de référence, le *monstre*, l'*incorrigible* et l'*onaniste* ne sont pas confondus, chacun donne lieu à élaboration de systèmes de référence scientifique, mais ils traduisent trois « *phénomènes essentiels* » :

11. Note complémentaire à l'enquête du Ministère de L'Instruction Publique 1905

- la construction de la théorie de la « *dégénérescence* » dont Michel Foucault dit qu'à partir de 1857, elle va « *pendant plus d'un demi-siècle, servir de cadre théorique, en même temps que de justification sociale et morale, à toutes les techniques de repérage, de classification et d'intervention sur les anormaux* » (FOUCAULT 1999),
- l'« *aménagement d'un réseau institutionnel complexe qui, aux confins de la médecine et de la justice, sert à la fois de structure d' "accueil" pour les anormaux et d'instrument pour la "défense" de la société* » (FOUCAULT 1999, p. 311),
- enfin le principe d'explication de toutes les anomalies par « *le problème de la sexualité infantine* » (FOUCAULT 1999, p. 311).

La thèse de Michel Foucault met en lumière certains des éléments historiques qui seront abordés dans cette recherche ainsi :

- quand Binet et Bourneville, en 1905, établissent leur note destinée à « *éclairer les instituteurs sur le sens qu'il convient de donner aux catégories d'enfants anormaux* », ils distinguent trois catégories : les « *anormaux médicaux* », les « *arriérés de l'intelligence* » et les « *instables* »,
- la lecture du décret du 14 août 1909 fixant le programme de formation des instituteurs chargés des classes de perfectionnement indique que l'on va apprendre aux futurs maîtres à reconnaître les « *arriérés* » par « *leur aspect extérieur* », « *leurs organes des sens* », « *leur intelligence* » et leurs « *instincts* », au rang desquels « *l'instinct sexuel* » ; on va leur enseigner les causes qui se rattachent à la fois à l'hérédité et à la famille : « *alcoolisme, syphilis, aliénation mentale, dégénérescence, misère, ignorance des parents* »,
- le mode d'accueil privilégié sera l'internat : « *l'internat est l'idéal, [les arriérés] y seront soustraits à l'influence pernicieuse et démoralisante du mauvais exemple dans la famille ou de l'abandon dans la rue* »¹²,
- le « *Compte-rendu de séjour* » en usage à OVE des années 1960 aux années 1980 (cf. fig. 8.1 et 8.2 pages 331 et 332) met, nous le verrons, l'accent sur la famille et son « *attitude* » et consacre tout un item de la rubrique « *caractère* » à la sexualité de l'enfant,
- l'étude des dossiers montrera (p. 327 et sq.) que, jusqu'à la toute fin des années 1980, les jugements portés sur les familles ne laissent guère de doute quant à l'étiologie des troubles orientée vers l'hérédité, le niveau social, la moralité.

12. Charles Guérin, *Création de classes de perfectionnement et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés*. Revue départementale. Neuilly sur Seine. 1909

Le choix de retenir l'« *anormal* », qui n'est pas conforme à la *norme*, a prévalu sur le choix de l'« *anomalie* », qui est l'écart de l'individu par rapport au groupe. L'écart est individuel quand la norme, elle, facilite le regroupement en catégories. Les catégories donnent la possibilité d'organiser, gérer les individus qui les composent, elles permettent qu'on adresse à ces individus des réponses collectives et, que, une fois regroupés, on s'intéresse à leur potentielle intégration dans les forces productives. La norme permet enfin d'élaborer la *discipline* qui répond à une exigence nouvelle « *construire une machine dont l'effet sera maximalisé par l'articulation concertée des pièces élémentaires dont elle est composée. La discipline n'est plus simplement un art de répartir les corps, d'en extraire et d'en cumuler du temps mais de composer des forces pour obtenir un appareil efficace* » (FOUCAULT 1975, p. 162). Dans cette perspective rien ne doit être négligé et il convient de s'intéresser aux déficients. Cent ans après les faits historiques dont Michel Foucault fait son matériau, c'est encore la préoccupation du Docteur Préaut et de ses prescripteurs.

1.1.3 Immanence de la norme

Dès qu'interviennent les aliénistes, dans les toutes premières années de l'existence du secteur médico-social, il est question d'« *anormalité* ». En avril 1905 le Ministère de l'Instruction Publique lance une enquête destinée à connaître « *le nombre d'enfants anormaux existant en France* ». La suite de l'histoire n'est plus que celle de la longue théorie des initiatives destinées à mesurer l'écart à la norme et celle des efforts pour mettre en œuvre des dispositions correctives destinées à le combler. L'écart mesuré, les remédiations mises en place, il faut en expliquer les causes. Cette tâche est dévolue aux techniciens (médecins, psychologues) mais, parfois, les intéressés ou, plus souvent, leurs représentants la prennent à leur compte. Pour ces derniers, il n'est pas question de nier l'écart, il s'agit de le voir reconnu dans sa spécificité. Nommer pour mettre à distance l'angoisse et la culpabilité, pour rompre l'isolement en se regroupant autour d'un syndrome et pour imposer des mesures compensatoires. La norme fonctionne à l'intérieur même de ce qu'elle désigne comme l'anormalité.

Exposer à un interlocuteur la nosographie du handicap de 1909 à nos jours produit sur lui un effet de sidération. Il faut se défier des travers d'une lecture rétrospective et considérer qu'avec le temps les concepts

nous arrivent dans leur évidence, nettoyés de la gangue du verbiage, des euphémismes et des habitudes de pensée qui les entouraient. Une approche prudente s'impose qui commande de se départir d'une conception mécaniste et manichéenne de la norme.

La question de la norme est un point central de la réflexion de Michel Foucault. Il est conduit à s'interroger, comme le souligne Pierre Macherey (MACHEREY 2009) : comment passe-t-on d'une conception négative de la norme, fondée sur un modèle d'exclusion, à une conception positive qui met en avant sa fonction d'inclusion ? L'histoire du secteur médico-social en France au cours des cent dernières années est tout entière contenue dans cette question. La norme peut être, dans le même mouvement, principe d'exclusion ou d'intégration. La réflexion clinique relative au handicap a, en même temps, donné lieu à une *représentation* des personnes en difficulté qu'on enferme dans une grille nosographique et au développement de connaissances ouvertes au « *souci des autres* » (LAUGIER ET PAPERMAN 2005, p. 10).

Mais la norme est, avant tout, pouvoir qui s'ajoute à d'autres pouvoirs :

Le pouvoir de la norme [...] est venu s'ajouter à d'autres pouvoirs en les obligeant à de nouvelles délimitations ; celui de la Loi, celui de la Parole et du Texte, celui de la tradition. Le Normal s'établit comme principe de coercition dans l'enseignement avec l'instauration d'une éducation standardisée et l'établissement des écoles normales ; il s'établit dans l'effort pour organiser un corps médical et un encadrement hospitalier de la nation susceptibles de faire fonctionner des normes générales de santé ; il s'établit dans la régulation des procédés industriels. Comme la surveillance et avec elle, la normalisation devient un des grands instruments de pouvoir à la fin de l'âge classique. (FOUCAULT 1975, p. 216)

Avant les travaux de Michel Foucault, un apport décisif à l'étude de la norme est produit par Georges Canguilhem auquel Michel Foucault se réfère¹³. Dès ses années de formation Georges Canguilhem s'est opposé avec véhémence à la psychologie expérimentale prônée par Alfred Binet et Théodore Simon¹⁴ : « *le bel avantage si l'on tue les maîtres d'industrie pour se donner des maîtres de psychologie expérimentale et si c'est un graphique ou une statistique et non plus l'argent qui règlent du dehors les destinées humaines !* »

13. Dans une note de bas de page figurant en p. 216 de *Surveiller et punir* (FOUCAULT 1975) Michel Foucault indique : « *sur ce point il faut se référer aux pages essentielles de Georges Canguilhem* »

14. Dans les contributions de Georges Canguilhem aux *Libres propos d'Alain*

(CANGUILHEM 2013, p. 120). En 1943 il soutient sa thèse de doctorat en médecine sur le thème « *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique* » qu'il accompagne, en 1966, par de « *Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique* » (CANGUILHEM 1966). Dès 1943 il envisage une approche globale de la question avançant l'idée que le problème

des structures et des comportements pathologiques [...] ne doit pas être divisé et que les chances de l'éclairer sont plus grandes si on le prend en bloc [...] La maladie humaine est toujours un ensemble... ce qui la produit touche en nous, de si subtile façon, les ressorts ordinaires de la vie que leurs réponses sont moins d'une physiologie déviée que d'une physiologie nouvelle (CANGUILHEM 1966, p. 52).

S'appuyant, notamment, sur les travaux de Claude Bernard et de Leriche, Georges Canguilhem avance l'idée que « *la santé c'est la vie dans le silence des organes, que par suite le normal biologique n'est [...] révélé que par les infractions à la norme et qu'il n'y a de conscience concrète ou scientifique de la vie que par la maladie* » (CANGUILHEM 1966, p. 52).

Si la maladie révèle l'infraction à la norme comment le concept se construit-il? Georges Canguilhem, dans les *Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique*, reconnaît et distingue deux types de normes : celles produites à partir des *méthodes classificatoires* qui régissent les sciences positives et celles produites à partir des *perspectives axiologiques* à l'œuvre dans les sciences morales et la politique. Canguilhem distingue ainsi les *normes sociales* et *normes organiques*. Les dernières, internes, sont « *régulatrices* », tandis que les premières, externes, sont « *législatives* ».

Georges Canguilhem distingue l'*anomalie* « *variation individuelle qui empêche deux êtres de pouvoir se substituer l'un à l'autre* » de l'*anormal*. « *La diversité n'est pas la maladie. L'anormal ce n'est pas le pathologique. Pathologique implique pathos, sentiment direct et concret de souffrance et d'impuissance, sentiment de vie contrariée. Mais le pathologique c'est bien l'anormal* » (CANGUILHEM 1966, p. 85). Cette approche sous-tend aujourd'hui encore le débat entre l'approche médicale et l'approche anthropologique du handicap. Canguilhem et, après lui, Foucault, sont conduits à poser l'*immanence de la norme*, qui implique de renoncer à penser la norme comme fondamentalement « *répressive* ». « *Élaborer des normes de savoir, c'est-à-dire former des concepts, en rapport avec les normes de pouvoir c'est donc s'engager dans un processus qui engendre lui-même, au fur et à mesure qu'il se déroule, les conditions qui l'ont*

et le rendent efficace » (MACHEREY 2009, p. 91). Il y a une essentielle normativité du vivant, créateur de normes qui sont l'expression de sa constitutive polarité.

La conception dynamique et contradictoire de la norme élaborée par Michel Foucault permet de rendre compte des causes et des conséquences de son évolution. Après 1975 un mouvement se dessine qui détache la situation de handicap du socle conceptuel de la *dégénérescence* et de la *déviance* pour l'ancrer à celui de la *dépendance*. Depuis la loi *Hôpital, patients, santé, territoires* de 2009, le secteur médico-social est officiellement rattaché au secteur de la santé et, dans son périmètre, englobe le grand âge. La *dépendance* et son antonyme, *l'autonomie*, deviennent les nouveaux paradigmes du médico-social et s'imposent dans le champ du handicap. En témoigne le projet¹⁵ récent (février 2013) de transformer les *Maisons Départementales des Personnes Handicapées* en *Maisons de l'Autonomie*. Or *l'autonomie* c'est le champ d'action des éducateurs quand la *pathologie* est celui des médecins. Né d'une démarche stigmatisante dont le scénario explicatif était la *dégénérescence*, le handicap connaît aujourd'hui un nouveau scénario explicatif celui de la *dépendance*. Cette *dépendance* résulte toujours de la *dégénérescence* laquelle cette fois n'est plus héréditaire, sociale ou raciale mais individuelle. La *dégénérescence* qui conduit à la *dépendance* est inscrite dans chaque individu et chaque individu en est menacé. Ainsi *l'autonomie* est-elle la face positive et extensive du handicap. On ne peut l'appréhender qu'en la replaçant dans une perspective globale du secteur médico-social. Le concept de *dispositif* élaboré par Michel Foucault fournit les outils propices à cet examen.

*

* *

1.2 LE DISPOSITIF

Les concepts d'*institution*, d'*organisation*, voire d'*appareil idéologique* sont trop unidimensionnels et statiques pour être opérants dans l'analyse du secteur médico-social. Penser le secteur comme un « *dispositif* » est une façon heuristiquement congruente. Dans un entretien de 1977 Michel Foucault définit le concept de « *dispositif* » (FOUCAULT 1977) comme :

15. <http://www.lagazettedescommunes.com/156381/mdph-la-decentralisation-est-abandonnee-pour-le-moment/>

Premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments (FOUCAULT 1977).

Cette définition s'ajuste précisément au secteur médico-social en termes de :

- *discours* : la situation des personnes vulnérables nourrit un ensemble de discours politiques de Léon Bourgeois à Mme Bachelot en passant par René Lenoir,
- *institutions* : dans le secteur médico-social foisonnent associations, établissements, services, agences,
- *aménagements architecturaux* : des « châteaux du social »¹⁶ au programme de 1970 qui conduit à doter le territoire de 150 établissements rigoureusement identiques, le médico-social c'est aussi des murs,
- *décisions réglementaires* : un arsenal de textes règlementaires régit le médico-social au rang desquels les mythiques « annexes XXIV »,
- *lois* : de 1909 à 2009 ce ne sont pas moins de huit textes majeurs qui sont promulgués,
- *énoncés scientifiques* : pour ne considérer que les documents imprimés comprenant dans leur titre, le terme *enfant* associé à « *anormal* », « *arriéré* », « *inadapté* » ou « *handicapé* », une recherche sur ces thèmes dans Google Books ramène plus d'un million d'ouvrages en français,
- *propositions philosophiques, morales, philanthropiques* : dès l'origine s'intéresser à l'« *enfance anormale* » c'est « *faire une bonne action* »,
- *dit*, aussi bien que de *non-dit* : le discours psychanalytique en est le parangon.

Michel Foucault poursuit

Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de

16. Samuel Boussion, Mathias Gardet (dir.), *Les Châteaux du social*, Paris, Beauchesne - PUV, 2010, 363 p.

position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents (FOUCAULT 1977).

Ainsi, par exemple, les énoncés scientifiques nourrissent la production de lois et de règlements, quand les classifications structurent le secteur médico-social et conduisent à développer des logiques de clientèle.

Enfin Michel Foucault complète sa définition :

Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte - disons - de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante : il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle-assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose (FOUCAULT 1977).

Du *dispositif* découle une acception large de *l'institution* : « *Ce qu'on appelle généralement "institution", c'est tout comportement plus ou moins contraint, appris. Tout ce qui, dans une société, fonctionne comme système de contrainte, sans être un énoncé, bref, tout le social non discursif, c'est l'institution* » (FOUCAULT 1977).

J'interrogerai ce « *social non-discursif* » à l'aune des injonctions paradoxales qui se cristallisent autour de la situation de handicap et je confronterai cette approche du dispositif à différents moments de l'histoire du secteur médico-social : 1909, 1940, 1975, 2002.

1.2.1 Le panoptisme

Les pages que consacre Michel Foucault au *panopticon* de Bentham font écho dans le secteur médico-social. Le panoptisme est, à l'origine, un modèle de l'administration pénitentiaire marquant la volonté de *surveiller* les détenus mais aussi de les *connaître*. Surveillance et connaissance s'alimentent l'une l'autre et permettent de développer « *un système de documentation individualisant et permanent* » (FOUCAULT 1975, p. 291). Mon propos interroge les *écrits professionnels* qui sont des éléments du système

documentaire du secteur médico-social. Je montrerai combien la question de la traçabilité est aujourd'hui prégnante dans ce secteur au travers des problématiques de l'informatisation du dossier de l'utilisateur, ou encore de l'« *identito-vigilance* »¹⁷. Visant à surveiller et connaître, le panoptisme se décline en termes institutionnels, organisationnels et architecturaux. Pour avoir participé à plusieurs projets de construction d'établissements, je peux témoigner de ce que, en partant d'une feuille blanche, les modèles qui viennent sous le crayon de l'architecte, guidé par les indications du programme architectural des promoteurs, sont le *cloître* (pour une maison d'accueil spécialisée), l'*étoile* (pour un institut médico éducatif), le *râteau* (pour un internat), autant de modèles panoptiques. Parmi les contraintes imposées par les promoteurs figurent en effet les critères de distance maximale du lieu de travail de l'éducateur par rapport à l'utilisateur et de mise en œuvre de moyens actifs et passifs de surveillance. Les évolutions techniques, par exemple la télésurveillance ou la géolocalisation, ne font qu'enrichir le modèle de Bentham.

L'examen médical participe de cette même volonté de surveiller et de connaître. L'état de santé de l'utilisateur fait l'objet d'un suivi régulier et « *intervertit l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir* » (FOUCAULT 1975, p. 219). Ce suivi est une mesure d'écart à la norme en même temps qu'un instantané de la situation. C'est particulièrement le cas de la psychométrie : durant des décennies l'orientation des usagers, particulièrement des enfants, a pour seul critère le quotient intellectuel (QI). Or le résultat chiffré du QI ne signifie rien à lui tout seul. Il donne une image figée de l'enfant alors que celui-ci est en constante évolution. Le chiffre obtenu est une photo, réalisée dans des conditions particulières, à un instant T. Le QI oriente le suivi médical lequel s'accompagne de la mise en place d'une « *écriture disciplinaire* » qui par la mise en corrélation des éléments d'information recueillis, le cumul des documents, leur sériation, l'organisation de champs comparatifs permet de classer, de former des catégories, d'établir des moyennes, de fixer des normes. Il s'agit par des « *procédés d'écriture* » d'intégrer « *sans qu'elles s'y perdent, les données individuelles dans des systèmes cumulatifs* » (FOUCAULT 1975, p. 223). Cet appareil d'écriture ouvre sur deux possibilités : constituer l'individu comme « *objet descriptible* », pour le maintenir comme objet singulier, et constituer un « *système comparatif* », pour mesurer les écarts au groupe.

17. L'identito-vigilance est un « *système de surveillance et de prévention des erreurs et risques liés à l'identification des patients* » qui a pour objectif de « *fiabiliser l'identification du patient et les documents le concernant pour contribuer à la qualité de la prise en charge du patient* ». Source : Association Française des Gestionnaires de Risques Sanitaires [en ligne : <http://www.afgris.asso.univ-paris7.fr>] consulté le 17 mars 2013.

L'écriture disciplinaire que décrit Michel Foucault coule de la plume des politiques et des techniciens. Elle se compose de *tableaux*, de *descriptions*, de *nosographies* qui embrassent un ensemble très large. Destinée à synthétiser les informations et à structurer les catégories, cette écriture donne rarement à voir le sujet sous ses aspects dynamiques et contradictoires. Arpentant les « *corridors du quotidien* » (voir ci-dessous), les éducateurs ont bien du mal à ajuster leur production écrite à ce cadre rigoureux. Ceux de leurs écrits qui donnent le mieux à voir la réalité de leur intervention et la vie du sujet prennent la forme de récits peu compatibles avec une prescription qui s'inscrit dans le droit fil du panoptisme. Partant de ce constat il me paraît intéressant de poser le cadre théorique d'une forme de discours restaurant la créativité au sein de l'écrit de travail.

*
* *

1.3 LA FORCE DU RÉCIT

Paul Fustier a intitulé un de ses ouvrages, devenu un classique dans le milieu éducatif, « *Les corridors du quotidien* »¹⁸. L'auteur y déplie le banal de la vie ordinaire et le constitue en objet d'étude. Paul Fustier poursuit un objectif différent de celui de cette recherche mais le titre de son ouvrage illustre parfaitement la problématique de l'écrit professionnel en milieu éducatif. Les éducateurs doivent donner à voir ce qui d'ordinaire ne se voit pas et que l'on ne souhaite pas voir : le quotidien. Or, leur mission est, précisément, d'accompagner des personnes dont le quotidien est devenu improbable du fait d'un rapport singulier à la réalité. C'est cette façon particulière d'être au monde qu'ils doivent illustrer dans leurs écrits. Le compte-rendu, le tableau, la liste se révèlent être des formes textuelles bien limitées pour y parvenir. Sans doute, dans un métier où le langage EST le travail, l'hypothèse de construire certains écrits professionnels sous la forme de récits créatifs ouvre-t-elle des perspectives ? C'est ce qui me conduit, au moment où j'énonce le cadre théorique de cette recherche, à solliciter l'apport de Paul Ricœur.

Paul Ricœur, dans *Temps et récit*, reprend et développe les concepts aristotéliens de *muthos* et de *mimésis*. Les récits que produisent les édu-

¹⁸. Fustier, Paul. *Les corridors du quotidien*. Dunod, Paris. 2008. 169 p.

cateurs s'inscrivent dans des parcours de vie et oscillent entre *muthos*, l'agencement des faits, et *mimésis*, la mise en intrigue qui transforme les évènements en histoire.

1.3.1 Se confronter aux apories

Paul Ricœur se donne pour objectif de construire une médiation entre le *temps* et le *récit* par le truchement de la mise en intrigue. Il met en évidence l'importance du *temps*, du *récit* et de l'*action*. C'est l'action humaine que le récit imite, c'est une histoire que le récit raconte. Entre temps et récit, s'insèrent nécessairement l'action humaine et l'histoire. Paul Ricœur énonce alors trois apories que la narration permet de dépasser : celle de l'identité narrative, celle de la totalisation qu'il oppose à la totalité et celle de l'irreprésentabilité du temps.

L'identité narrative : il n'est pas de temps objectif sans un sujet pour le percevoir

Il n'y a pas, dans le temps, une permanence du sujet et « *sans le secours de la narration, le problème de l'identité personnelle est [...] voué à une antinomie sans solution* » (RICŒUR 1985, p. 443). Paul Ricœur propose de substituer à l'identité comprise au sens d'un *même* (*idem*), l'identité comprise au sens d'un *soi-même* (*ipse*). L'*idem* correspond à l'identité formelle, l'*ipse* à l'identité narrative. Sans doute peut-on soumettre la question des écrits professionnels que les éducateurs ont à produire à cette dualité de l'identité ? « *Le soi de la connaissance de soi est le soi d'une vie examinée* » (RICŒUR 1985, p. 443). Cette connaissance produit des effets que Paul Ricœur nomme « *effets cathartiques du récit* » (RICŒUR 1985, p. 444), il recourt au concept freudien de *perlaboration* (*Durcharbeitung*). Pour Paul Ricœur « *l'identité narrative est la résolution poétique du cercle herméneutique* » (RICŒUR 1985, p. 446). La narration ne consiste pas à *imposer* sa version de l'histoire mais néanmoins à *exposer*, à la confronter avec d'autres, à élaborer de nouvelles versions. C'est l'intérêt heuristique de la narration que d'être cette poétique de l'herméneutique. « *La pratique du récit consiste en une expérience de pensée par laquelle nous nous exerçons à habiter des mondes étrangers à nous-mêmes [...] en ce sens le récit exerce l'imagination plus que la*

volonté » (RICŒUR 1985, p. 447). Paul Ricoeur pointe la responsabilité tant du lecteur que de l'écrivain. Celui-ci a une responsabilité éthique, « *facteur suprême de l'ipséité* », et celui-là doit choisir entre les diverses propositions de justesse éthique véhiculées par la lecture.

Totalité et totalisation : passé, présent et futur peuvent-ils former une totalité unique ?

Le temps est éclaté en trois « *ek-stases* »¹⁹ : le futur, le passé, le présent correspondant à l'anticipation, à la mémoire et à l'attention. Le mot histoire revêt dès lors un double sens : « *à la fois la totalité du cours des événements et la totalité des récits se rapportant à ce cours* » (RICŒUR 1985, p. 465). Par conséquent la notion de *narrativité* peut être prise dans un sens plus large que le genre discursif qui la codifie. C'est le *racontable* plutôt que le *récit*.

Limite du récit : l'irreprésentabilité du temps

Le temps est mystère, un mystère qui nous précède et nous enveloppe. La narrativité trouve ses limites dans l'irreprésentabilité du temps. Mais il faut ici prendre garde, nous dit Ricoeur : ce qui est mis en échec ce n'est ni la pensée ni le langage, mais seule l'*hybris* de maîtriser le temps à travers notre pensée et notre langage :

Le mystère du temps n'équivaut pas à un interdit pesant sur le langage ; il suscite plutôt l'exigence de penser plus et de dire autrement [...] Le monde de la fiction est un laboratoire de formes dans lequel nous essayons des configurations possibles de l'action pour en éprouver la consistance et la plausibilité. Cette expérimentation avec les paradigmes relève de [...] l'imagination productrice (RICŒUR 1985, p. 489).

19. Concept emprunté à Heidegger : du grec *eksatikon*, littéralement, « *sortir de soi-même* »

1.3.2 Récit et pratique

Pour Michel de Certeau « *une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition et en même temps que sa production* » (DE CERTEAU 1990a, p. 120). Pourtant, comme l'indique Mireille Cifali (CIFALI 2001), l'histoire racontée est l'objet d'un discrédit de la part des théoriciens. Raconter ce qui s'est passé c'est ce que le praticien exprime spontanément. Pour le théoricien ce raconter-là ne se suffit pas à lui-même, il est le matériau brut de l'expérience, parfois seulement une description. Le récit ne s'inscrit pas dans l'ordre de la connaissance : il *dit* ce qui s'est passé mais ne l'*explique* pas. « *Raconter est tout au plus reconnu comme le mode par lequel les « gens de peu » - ceux qui n'ont pas le bagage théorique leur permettant de s'élever au-dessus de la petite histoire - témoignent de ce qui leur est arrivé avec tous leurs préjugés et illusions d'optique* » (CIFALI 2001, p. 131). En outre se donner à voir dans son action professionnelle suscite des craintes : cela en vaut-il la peine ? N'y-a-t-il pas quelque impudeur à s'exposer ainsi ? Pourtant les métiers du social « *appartiennent à une praxis : c'est-à-dire un art de faire soutenu par un acteur ; où il y a de l'interaction - un acte avec d'autres ; de la singularité - ce qui s'y passe est unique* » (CIFALI 2006, np).

Je poserai comme hypothèse que le récit constitue dans l'espace théorique des pratiques, un des modes d'intelligibilité des situations du vivant. Je m'appuierai principalement sur l'apport de Paul Ricœur, de Michel de Certeau et de Mireille Cifali pour avancer l'idée que le récit ne traduit pas le réel mais le réinvente. Il reconstruit la réalité, en donne à voir un fragment, jamais la totalité, dans une temporalité et avec des sujets dont l'existence et l'expérience ne sont plus les mêmes qu'au moment des faits. Me fondant sur l'hypothèse qu'en contexte professionnel aussi on écrit pour son lecteur, je solliciterai celui-ci dans le travail qui lui incombe de réflexion, d'incorporation de connaissance, de mémoire, de liaison et de déliaison, de confrontation à l'expérience personnelle. « *La suite d'une histoire écoutée n'est jamais muette* » (CIFALI 1995, np).

1.3.3 Herméneutique

Dès les origines, les aliénistes furent sollicités aux fins d'« *éclairer les instituteurs sur le sens qu'il convient de donner aux catégories d'enfants anor-*

maux »²⁰, à l'autre bout du parcours un conflit traverse la société, au début du XXI^e siècle autour de la question de l'autisme. Dans tous les cas ce qui est attendu c'est un scénario en forme d'explication. Cette explication ne se limite pas à ce que l'on connaît du réel. La réalité clinique ne se suffit pas à elle-même, elle doit être interprétée. De ce point de vue l'apport de Paul Ricœur, au travers notamment de son ouvrage *Le conflit des interprétations*, sous titré *Essais d'herméneutique* (RICOEUR 1969) est déterminant. Paul Ricœur y pose un problème majeur : « celui du rapport entre la force et le sens, entre la vie porteuse de signification et l'esprit capable de les enchaîner dans une suite cohérente » (RICOEUR 1969, p. 26). Il faut, explique Paul Ricœur, considérer que « comprendre n'est plus alors un mode de connaissance mais un mode d'être, le mode de cet être qui existe en comprenant » (RICOEUR 1969, p. 28). Or « l'interprétation [...] est le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de signification impliqués dans la signification littérale » (RICOEUR 1969, p. 35). Quelle est donc la voie ? C'est celle d'

une philosophie réflexive qui, ayant entièrement assumé les corrections et les instructions de la psychanalyse et de la sémiologie, prend la voie longue et détournée d'une interprétation des signes, privés et publics, psychiques et culturels, où viennent s'exprimer et s'expliciter le désir d'être et l'effort pour exister qui nous constituent (RICOEUR 1969, p. 359)

Il sera beaucoup question de textes, d'écrits et de langage dans la suite de cette recherche et des rapports qu'ils entretiennent avec l'histoire. L'herméneutique est précieuse : elle mesure la distance introduite par les langages et l'histoire. Mais elle rappelle aussi l'appartenance irréductible du sujet interprétant au monde qu'il interprète. C'est dans la résolution de cette équation qu'il faut tenter de trouver une voie.

Grâce à l'écriture, le discours acquiert une triple autonomie sémantique : par rapport à l'intention du locuteur, à la réception par l'auditoire primitif, aux circonstances économiques, sociales, culturelles de sa production (RICOEUR 1998, p. 31)

Enfin, cette recherche n'échappe pas aux conditions générales de l'herméneutique : chaque génération doit réinterpréter le monde où elle se

²⁰. Note complémentaire du Ministère de l'Instruction Publique à l'enquête sur « le nombre des enfants anormaux existant actuellement en France », avril 1905.

découvre. Les paroles et les écrits ne répondent à des questions qu'en en soulevant des nouvelles :

Nous survenons, en quelque sorte, au beau milieu d'une conversation qui est déjà commencée et dans laquelle nous essayons de nous orienter afin de pouvoir à notre tour y apporter notre contribution (RICOEUR 1998, p. 48)

*
* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

Il s'agit de placer la question de l'écrit dans une perspective largement historique. Le secteur médico-social et ses acteurs sont porteurs d'une histoire qui s'enracine dans une histoire plus vaste. Cette histoire questionne directement le présent. Il ne s'agit pas de faire retour sur le passé pour s'interroger sur ce qui a bien pu conduire à produire des énoncés aussi choquants, aberrants ou incongrus. Il s'agit de se demander, au contraire, ce que signifie pour notre époque et pour notre société d'avoir fait de la situation de vulnérabilité un objet médical, psycho-technique et administratif. Michel Foucault produit avec *Histoire de la folie à l'âge classique* (FOUCAULT 1961), avec *Surveiller et punir* (FOUCAULT 1975), avec *Les anormaux* (FOUCAULT 1999) le cadre herméneutique. Dans une approche plus heuristique je solliciterai également *Naissance de la clinique* (FOUCAULT 1963). Enfin en m'appuyant sur les travaux de Paul Ricœur, tout particulièrement *Temps et récit* (RICŒUR 1983), (RICŒUR 1984) et (RICŒUR 1985), je conduirai une réflexion autour des rapports entre la forme discursive du récit et l'écriture professionnelle.

Première partie

Histoire, mots et langage du travail éducatif

CENT ANNÉES DE MÉDICO-SOCIAL 1909 - 2009

SOMMAIRE

2.1	L'ASSOMPTION DE L'ENFANCE ANORMALE	67
2.1.1	Au début furent les aliénistes	67
2.1.2	Naissance d'une nosographie	68
2.1.3	L'entre-deux-guerres et le Front Populaire	70
2.1.4	La situation en 1940	71
2.2	L'ÉMERGENCE DU SECTEUR MÉDICO-SOCIAL SOUS VICHY	71
2.2.1	L'enfance déficiente ou en danger moral	72
2.2.2	Dépister	73
2.2.3	L'héritage de Vichy : des dispositifs, des structures, des cadres	75
2.2.4	La situation en 1945	76
2.3	LES ANNÉES 1950 - 1975 : ÉQUIPER ET RÈGLEMENTER	76
2.3.1	Le développement du champ associatif	78
2.3.2	L'État contrôle et finance	81
2.3.3	La situation en 1975	82
2.4	1975 : OÙ SE DESSINE LE STATUT DE LA PERSONNE	82
2.4.1	Une obligation nationale	82
2.4.2	La loi « sociale »	83
2.4.3	Les motivations	84
2.4.4	La mise en œuvre de la loi	85
2.4.5	La situation à la fin du XX ^e siècle	86
2.5	LES ANNÉES 2000 : CHANGEMENT DE PARADIGMES	86
2.5.1	L'affirmation du droit des usagers	88
2.5.2	De la culture des moyens à la culture du résultat	91

2.5.3	Les politiques européennes	93
2.5.4	La situation en 2013	95
CONCLUSION		95

L'HISTOIRE du secteur médico-social en France, en tant qu'ensemble organisé, couvre une courte période. Elle débute à la toute fin du 19^e siècle, moment où l'obligation scolaire, récemment instituée, révèle en creux l'incapacité de certains enfants à tirer profit de cette avancée. Elle se poursuit dans l'entre-deux-guerres pour prendre un rythme accéléré pendant la période de Vichy. Le secteur social et médico-social qui a réellement commencé à exister sous l'Occupation se structure et se développe jusqu'aux trois-quarts du siècle. A la fin des années soixante, le corps social est traversé par des mouvements de contestation qui conduisent à ne plus accepter la mise à l'écart des enfants, adolescents ou adultes que le Secrétaire d'État René Lenoir désignera comme « *les exclus* ». La loi du 30 juin 1975 « *en faveur des personnes handicapées* » innove en accordant un statut à la personne handicapée. Au début des années 2000 les paradigmes changent. L'émergence du droit des usagers fait céder la logique de prise en charge qui avait jusqu'alors prévalu devant la logique du parcours, individuel ou collectif. L'État, dans un contexte où les ressources se contractent, substitue à la culture des moyens, dominante dans les années 1960-1990, la culture du résultat. Enfin les politiques européennes qui font de la cohésion sociale un objectif stratégique imposent de proscrire toute forme de discrimination liée au handicap.

Il ne s'agit pas ici d'établir l'histoire du secteur. Les recherches de Monique Vial, Francine Muel Dreyfus, Michel Chauvière, Henri-Jacques Stiker, Mathias Gardet, Samuel Boussion ont largement éclairé le sujet. Je me référerai à leur travaux, comme à des recherches personnelles antérieures. Cependant il est important pour envisager la question des écrits produits par les éducateurs spécialisés de mettre cette histoire en perspective. Cette posture permet d'interroger la place, le rôle, l'antériorité des différentes catégories professionnelles. Elle permet aussi d'envisager l'écrit et son statut aux différents moments de l'existence du secteur. Enfin la situation faite aux personnes accompagnées, les représentations qu'en ont les professionnels, les classifications, taxonomies, nosographies qu'ils établissent, éclairent la question des écrits du point de vue de leurs origines, de leurs destinations, de leurs contenus, de leurs formes.

Ce chapitre s'organise autour de quatre moments qui balisent la courte histoire du secteur médico-social :

- de la fin du XIX^e siècle jusqu'à 1940 l'« *enfance anormale* » se constitue en *dispositif*,
- de 1940 à 1975 : le dispositif se construit,

- de 1975 à 2000 : l'intérêt se déplace vers la personne,
- à compter des années 2000, le secteur médico-social se confronte à un changement radical de paradigmes.

Ces quatre périodes scandent l'espace des cent années qui séparent la loi du 15 avril 1909, *relative à la création des classes de perfectionnement*, de celle du 21 juillet 2009, loi dite *Hôpital, patients, santé, territoires*.

2.1 L'ASSOMPTION DE L'ENFANCE ANORMALE

La loi du 15 avril 1909 « *relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés* » est le texte fondateur du secteur médico-social. Elle inaugure la mise en place d'un vaste dispositif « *médico-psychopédagogique* ». Cette loi fera référence pendant près de soixante ans. Elle définit des structures, « *classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques* », « *écoles autonomes de perfectionnement* », pouvant comprendre « *un demi-pensionnat et un internat* ». Elle décrit la population accueillie : « *enfants de six à treize ans* » pour les classes annexées et « *jusqu'à seize ans* » pour les écoles autonomes. Et, parce que la question se pose de savoir quels enfants vont bénéficier du dispositif que l'on institue, la loi fixe les modalités d'admission des élèves et nomme, pour en décider, une commission composée d'un instituteur de classe de perfectionnement, d'un inspecteur primaire et d'un médecin.

2.1.1 Au début furent les aliénistes

Si le médecin côtoie, dès l'origine, les fonctionnaires de l'Instruction Publique dans les instances d'orientation, c'est que le concept d'arriération est né dans le cadre médical où s'est fait jour la possibilité d'éduquer les arriérés. En 1801 Jean Itard, Médecin de l'Institution Nationale des Sourds-Muets, Membre de la Société Médicale de Paris publie « *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens [sic] physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* » (ITARD 1801). Esquirol tente à son tour, dans son service de La Salpêtrière, d'éduquer des jeunes *idiots* et *arriérés*. En 1838 un instituteur, Seguin, est chargé par Itard et Esquirol d'éduquer un jeune *idiot*. Les deux médecins publient les résultats de l'expérience. En 1846 Seguin écrit un traité « *Traitement moral Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, muets non-sourds, bègues, etc.* ». Il part ensuite pour l'Amérique, y fonde trois écoles et rédige, en 1877, à l'occasion de l'Exposition internationale de Vienne, un « *Rapport sur l'éducation des enfants normaux et anormaux* » (SEGUIN 1895). Ces tentatives demeurent isolés jusqu'à la fin du siècle. Quelques asiles se dotent alors de quartiers pour enfants : Perray-Vaucluse, en 1876, puis Bicêtre en 1880, ce dernier se crée sous l'impulsion du Docteur Bourneville, élève de Charcot à la Salpêtrière,

qui sera une des grandes figures des origines de l'enfance arriérée à la charnière des deux siècles.

2.1.2 Naissance d'une nosographie

L'obligation scolaire et la présence dans les classes d'élèves qui ne paraissent pas tirer profit de l'enseignement, la perspective de la création d'équipements, imposent de *dénombrer les arriérés*. Il faut, pour cela, disposer d'une nosographie. En 1896, le Directeur de l'Enseignement Primaire de la Seine entreprend de dresser une statistique des enfants anormaux. Il demande à Bourneville de rédiger une définition des mots *arriérés* et *indisciplinés*, « *afin d'enlever au personnel enseignant toute incertitude* ». En réponse Bourneville dresse une liste dans laquelle il distingue :

- **l'idiotie** : état constitutionnel, physique, intellectuel ou moral, congénital ou acquis [qui peut être] complète [ou] profonde,
- **l'imbécillité proprement dite** : les facultés intellectuelles existent, mais à un degré très incomplet, [...] l'attention est fugace, [...] la mémoire peu active, [...] la volonté sans énergie,
- **l'imbécillité morale** : les facultés intellectuelles sont intactes [mais on note] l'instabilité et la perversion des instincts,
- **l'imbécillité légère ou arriération intellectuelle** : les facultés intellectuelles existent mais sont retardées dans leur développement,
- **l'instabilité mentale** : mobilité physique et mobilité intellectuelle exubérantes, [...] les instables n'obéissent pas ¹.

Sous ces appellations ou sous des variantes, cette nosographie perdure pendant près d'un siècle. Adossé à cette nosographie s'instaure rapidement un partage des champs de compétences. Ainsi, en avril 1905, le Ministère de l'Instruction Publique lance une enquête sur « *le nombre des enfants anormaux existant actuellement en France* », il l'accompagne d'une note complémentaire, rédigée par Alfred Binet ² et Bourneville, destinée « *éclairer les instituteurs sur le sens qu'il convient de donner aux catégories d'enfants anormaux* » (voir p. 45). Cette note distingue les « *anormaux médicaux* » dévolus au médecin, des « *arriérés de l'intelligence* » et des « *instables* » qui sont confiés au pédagogue. Pour mesurer l'écart à la norme (*l'intelligence* des

1. Lettre de Bourneville au directeur de l'enseignement primaire de la Seine le 5/11/1896

2. 1857-1911, pédagogue et psychologue, Alfred Binet est l'inventeur de la psychométrie, il publie en 1909 *Les idées modernes sur les enfants*

enfants du même âge), Alfred Binet élabore un outil : l'*Échelle métrique de l'intelligence*.

Tout est en place pour alimenter les *classes pour enfants arriérés*. Il y a urgence, en effet. Les avis des pédagogues et des médecins concordent :

Combien de fois n'a-t-on pas vu dans les classes la présence d'enfants, véritables infirmes intellectuels, incapables de suivre le programme tracé. Ils sont d'abord une gêne ; ils ne tardent pas à devenir un danger. Car ne comprenant rien à ce qui se fait autour d'eux, ne s'intéressant à rien, ils deviennent bientôt indisciplinés, sournois et même vicieux³.

Non seulement les *anormaux* ne tirent pas bénéfice de l'école⁴ mais encore ils représentent une menace sociale, ils sont enfin un manque à gagner. Or la France du début du XX^e siècle a besoin de main d'œuvre. Les nécessités *pédagogiques, sociales, économiques* se conjuguent. L'*arriération* et le *vice* se confondent. L'objectif est fixé :

on fera de non-valeurs sociales, souvent nuisibles, des êtres capables de rentrer dans la vie des normaux ou au moins des entités pouvant fournir un travail utile et diminuer ainsi leur frais d'entretien (...). Le but de l'éducation des arriérés paraît se résumer dans cette phrase de Seguin : donner à ces malades la capacité de faire un travail dont le produit compense leur consommation⁵.

Le sénateur Paul Strauss, présentant le projet qui donnera naissance à la loi du 15 avril 1909 pointe l'urgence : « *un certain nombre d'enfants tarés, dégénérés, anormaux sont des candidats au vagabondage et au vice (...) ils sont exposés à faire des déclassés et à devenir un poids mort, voire même un danger pour la société tout entière* »⁶. Il exhorte ses collègues à voter le projet et à œuvrer ainsi « *pour la prévention et la préservation morale de l'adolescence et de la jeunesse française* »⁷.

3. Charles Guérin Création de classes de perfectionnement pour les enfants arriérés Revue départementale Neuilly sur Seine 1909

4. L'instituteur Victor Vaney écrit dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* en 1911 : « *la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire n'a fait aucune distinction entre les enfants. Tous doivent s'instruire. L'école publique ne peut guère se plier aux exigences individuelles* » (VANEY 1911).

5. Docteur Jacquin rapport sur l'assistance et l'éducation des enfants arriérés devant le 2^e congrès d'assistance publique et de bienfaisance privée à Bordeaux en 1903

6. Rapport du Sénateur Paul STRAUSS 11 février 1909 JORF

7. ib.

2.1.3 L'entre-deux-guerres et le Front Populaire

Dès sa mise en place le gouvernement de Front Populaire se fixe pour tâche de faire aboutir un projet global concernant « *l'enfance déficiente* ». En octobre 1936 est instituée une *Commission de L'Enfance Déficiante* présidée par le psychologue Henri Wallon. Cette commission prend l'initiative d'une enquête, assurée pour la première fois par des équipes pluridisciplinaires : un médecin spécialiste, un pédagogue « *averti des questions touchant l'enfance anormale* » et une assistante sociale. Pour réaliser son projet, le gouvernement estime qu'il se doit de former des spécialistes. Il s'agira d'instituteurs publics. Dans une interview au journal *L'Aube*, le 19 janvier 1937, Cécile Brunschvicg, Sous-secrétaire d'État chargée spécialement des « *problèmes de l'enfance malheureuse* », déclare : « *toute réforme serait inopérante si nous n'avions pas d'abord et pour l'appliquer un corps d'instituteurs préparés à assumer la tâche nécessaire* »⁸. Le premier stage de formation des maîtres est organisé en janvier 1937⁹. En une année, il est créé en France autant de classes de perfectionnement que depuis 1914 et formé trois fois plus d'enseignants spécialisés. Le gouvernement affiche des perspectives généreuses et des idées nouvelles, Cécile Brunschvicg dans l'interview de janvier 1937 les développe :

il faut travailler avec l'espoir que les enfants dont on s'occupe pourront atteindre le maximum de développement. On n'a jamais le droit, d'ailleurs, d'affirmer d'une façon péremptoire et à l'avance ce qu'un enfant donnera

elle ajoute :

j'aimerais beaucoup aussi que les enfants arriérés ne soient pas trop isolés de la société, qu'on les laisse le plus possible avec des gens normaux et qu'on les prépare à un rendement pratique

L'héritage du Front Populaire c'est aussi un terme nouveau : « *enfance déficiente* ». Dans les années 1930, en effet, l'usage du terme « *anormal* » est de moins en moins admis. Dans son livre, « *Le sort de l'enfance arriérée* », préfacé par Henri Wallon et publié en 1937, le journaliste Maurice Carité écrit

8. interview au journal *L'Aube* 19 janvier 1937

9. circulaire ministérielle du 7 janvier 1937

Il faut avoir raison des craintes qu'évoque tout de suite le mot « anormal » auquel on attache souvent une signification péjorative et quasi monstrueuse. Que l'on abandonne le mot si l'on veut. Il ne fait rien à l'affaire, la chose demeure et les mesures à prendre. Il suffira de s'entendre pour ne parler que de déficients, d'arriérés ou de retardés (CARITÉ 1937).

2.1.4 La situation en 1940

A la veille de la guerre peu d'équipements existent. La loi de 1909 reste la seule disposition législative ou réglementaire d'importance prise dans les trois décennies précédentes. Elle devait préfigurer un vaste dispositif dédié à *l'enfance anormale* ; la guerre de 1914-1918, les luttes d'influence entre l'Instruction publique et la Santé, le poids des congrégations gestionnaires d'établissements pour sourds ou pour aveugles ont coupé court à ce projet. Néanmoins la question de *l'enfance anormale* n'a cessé d'être en débat, un corpus scientifique, élaboré par les médecins et les psychologues, et une taxonomie ont été établis qui constitueront le socle des réalisations futures.

*
* *

2.2 L'ÉMERGENCE DU SECTEUR MÉDICO-SOCIAL SOUS VICHY

Dans un ouvrage publié en 1949 et intitulé « *L'enfance anormale* », Maxime Prudhommeau¹⁰ indique que « *l'on s'est beaucoup intéressé à l'enfance inadaptée sous l'Occupation* » (PRUDHOMMEAU 1949). De fait, c'est sous le régime de Vichy que l'éducation spécialisée se constitue véritablement en secteur médico-social et en champ professionnel. À partir de 1942 des écoles de « *rééducateurs* » voient le jour à Toulouse, Lyon, Montesson et Montpellier. Ces centres organisent une professionnalisation de la pratique rééducative (CHAUVIÈRE 1987). Des personnalités émergent et se forment à cette époque, d'autres poursuivent leur carrière. Tous ces acteurs joueront, à la Libération et pour la plupart jusqu'au tournant des

¹⁰. Maxime Prudhommeau, professeur d'université publia dans les années 50 différents ouvrages consacrés à l'enfance déficiente, il fut en 1959 Secrétaire de la Société d'Anthropologie de Paris

années 1970, un rôle décisif dans les organismes gestionnaires, les administrations, les cabinets ministériels. Du point de vue de l'enfance en difficulté la période de l'Occupation ne marque pas une solution de continuité mais l'accélération d'un processus né au début du siècle.

Le paradoxe n'est qu'apparent qui voit l'émergence de professions dédiées à l'accompagnement de personnes en grande souffrance au moment où le pays connaît une de ses périodes les plus sombres de son histoire. Le contexte socio-politique des années 1940-1944 réunit en effet les conditions de cette émergence. L'institution, dénommée depuis 1932 « *Education Nationale* », se trouve provisoirement hors du jeu. L'instituteur est désigné comme le responsable de la défaite. Or c'est au sein de cette institution que depuis la fin des années 1890 les politiques ont tenté d'organiser la prise en charge des « *enfants anormaux* ».

De 1940 à 1942 sous l'égide de la Révolution Nationale, le régime Vichy marque sa volonté de réorganiser, planifier, structurer. Il place la jeunesse en tête de ses préoccupations. Au sein des *Chantiers de jeunesse*, comme chez les *Compagnons de France*, interviennent des cadres issus du scoutisme dont Vichy copie, non sans les dénaturer, les idéaux et les méthodes. Le recul de la démocratie laisse libre court aux techniciens et aux technocrates. Les mêmes cadres du scoutisme sont sollicités ou prennent l'initiative de la création de structures¹¹. Le personnel technique, souvent issu du corps médical, qui était en place avant la guerre, entrevoit la possibilité de concrétiser ses projets.

2.2.1 L'enfance déficiente ou en danger moral

Après 1942, les cadres de Vichy assistent avec angoisse à la montée de ce qui commence à être désigné sous le terme de « *délinquance juvénile* » dont les manifestations visibles ont été multipliées par trois depuis 1940. Cette crainte transparait dans maintes publications de l'époque. Dans un ouvrage publié à Lyon en 1942, une thèse de doctorat en médecine, intitulé « *Contribution à l'étude du traitement et de l'assistance de l'enfance anormale, le problème de l'adaptation sociale des enfants irréguliers* », le Docteur Raymond Valet écrit : « *la recrudescence actuelle de la délinquance juvénile, les circonstances actuelles s'y prêtent, semble demander d'urgence une solution au problème*

11. La plus emblématique d'entre elles étant Ker-Goat

de l'enfance irrégulière » (VALET 1942). Dans une brochure de 1943, Etienne Le Gal, conseiller à la Cour d'Appel de Caen et Délégué à la Protection de l'Enfance, ajoute : « *si nous insistons sur cette question des petits anormaux, candidats à la délinquance et au crime, c'est qu'elle offre un intérêt considérable non seulement au point de vue judiciaire, mais aussi du point de vue social et national* » (LE GAL 1943). Le Docteur Robert Préaut qui sera jusque dans les années 1970 une figure du monde du handicap écrit en 1944 : « *porter remède, par le classement et la surveillance dans le travail à cette catégorie d'irréguliers caractériels et sociaux, c'est faire une besogne prophylactique immense, en réduisant la délinquance de l'adolescent et du jeune adulte* »¹².

Des déclarations et des écrits de cette période se détachent trois lignes de force : la déficience est une *tare*, à ce titre elle a à voir avec l'*hérédité*, elle est d'essence à la fois *pathologique* et *morale* et elle justifie une approche tant *compassionnelle* que *rééducatrice*.

Ainsi Etienne Le Gal écrit-il en avril 1943 :

On oublie trop souvent que c'est parmi [les] anormaux [...] que se recrute une grande partie de l'armée du crime [...] Les petits arriérés amenés à faire l'école buissonnière pour la double raison que leurs parents se soucient généralement peu d'eux et qu'ils encombrant, sans aucun profit, l'école primaire, ces enfants, errant sur les voies publiques, y font souvent de fâcheuses rencontres, ils sont ensuite conduits à la délinquance et deviennent parfois, à l'âge adulte, des criminels (LE GAL 1943).

Cette approche dyadique, liant déficience et danger moral, perdure bien après Vichy. Elle est largement reprise jusque dans les années 1975.

2.2.2 Dépister

Hantés par la menace de voir les enfants déficients ou en danger moral grossir « *l'armée du crime* », les cadres de Vichy réactivent ce qu'avant la guerre déjà, Théodore Simon, le collaborateur d'Alfred Binet, avait dé-

¹². Docteur Préaut chargé de mission de l'Institut national d'action sanitaire des assurances sociales - Le classement professionnel des déficients - Imprimerie centrale du Nord - 1944

nommé : le « *dépistage* ». À partir de 1942, cette préoccupation se fait prégnante. Le Docteur Valet critique

l'absence de triage à l'arrivée dans les établissements privés accueillant des « enfants irréguliers », quant aux établissements publics, classes et écoles de perfectionnement, il faut reconnaître que l'examen médical et le contrôle psychologique des enfants fréquentant ces classes sont, en général, insuffisants (...) si l'on réalisait le bilan clinique de ces classes de perfectionnement, l'on serait surpris de la diversité clinique qu'on y trouve ; on y voit voisiner sans ordre, sans catégorisation, toutes sortes d'irréguliers : des retardés pédagogiques purs, des débiles mentaux, des enfants inéducables, de jeunes indisciplinés, des instables, voire même des irréguliers médicaux : enfants malades (VALET 1942).

Pour Valet « *il ne saurait y avoir de solution thérapeutique satisfaisante que s'il existe un instrument de diagnostic approprié permettant le triage des enfants irréguliers* » (VALET 1942). Cet « *instrument de diagnostic* » c'est le « *centre d'observation et de triage* » vers lequel seront dirigés tous les enfants qui auront fait l'objet de ce qui est, dès lors, nommé « *dépistage* » systématique qui doit

atteindre tous les enfants irréguliers [...] il se fera dans la famille, dans la rue, à l'école, dans les mouvements de jeunesse, dans les colonies de vacances, grâce au concours des organismes de police, des responsables d'associations sociales, des médecins praticiens et des différents consultants médicaux, des instituteurs, des orienteurs professionnels et d'une façon plus générale des responsables, des chefs, de toutes les collectivités de jeunes (VALET 1942).

Le magistrat Le Gal insiste plus particulièrement sur la précocité de cette détection : « *ce "dépistage" des petits déficients ou anormaux est extrêmement important (...) pour avoir le maximum de chances de succès dans le relèvement de ces petits déshérités ce dépistage doit être aussi précoce que possible [souligné dans le texte]* » (LE GAL 1943). Georges Heuyer, en préambule à l'enquête sur la délinquance juvénile qu'il dirige en 1943, aboutit aux mêmes conclusions : « *le dépistage de ces enfants avant qu'ils aient commis un délit est d'une importance capitale* »¹³. Dans une série de conférences, faites de septembre à octobre 1943, devant des médecins du travail le Docteur Préaut déclare lui aussi :

13. Georges Heuyer. *Enquête sur la délinquance juvénile, étude de 400 dossiers*, Paris, Pour l'enfance coupable, 1942, 24 p.

La première étape est le dépistage. Celui-ci est lié à une refonte de l'Inspection médicale scolaire, au développement d'un réseau d'assistantes sociales compétentes, à une éducation des médecins, des instituteurs, des parents, les rendant compréhensifs et susceptibles de mener à bien des actions préventives précoces¹⁴

En 1943 les autorités de Vichy lancent une grande enquête. Elles en confient la réalisation à la *Fondation française pour l'étude des problèmes humains* présidée par Alexis Carrel¹⁵.

2.2.3 L'héritage de Vichy : des dispositifs, des structures, des cadres¹⁶

On ne peut considérer la période de Vichy avec le regard des générations d'après-guerre. C'est une période contrastée, des intentions généreuses sont affichées, d'autres sont moins avouables et même si des moyens importants sont mis en œuvre, on n'aura garde d'oublier l'état de complet dénuement matériel dans lequel sont souvent laissés les centres qui sont créés, sans parler des 76 000 malades mentaux morts de faim dans les hôpitaux psychiatriques (AJZENBERG 2012). On ne peut contester aujourd'hui l'importance de ce qui s'est joué pendant cette période. Sous Vichy s'organisent et se mettent en place des dispositifs, des structures et des cadres. Les dispositifs sont d'ordre législatif et réglementaire : la loi de 1942 qui inspirera l'ordonnance de 1945, la loi de 1943, les circulaires de 1944. Ce cadre juridique perdurera. Perdurera aussi le dispositif de dépistage des enfants avec la vaste enquête de 1944 qui sera poursuivie après la Libération sous l'égide de l'Institut national d'études démographiques (INED). Perdureront les structures et le modèle organisationnel déléguant des missions de service public à des « *personnes morales privées* », selon la dénomination employée par Vichy. Enfin les cadres de ce tout nouveau secteur médico-social poursuivront leur carrière. Certains

14. Docteur Préaut chargé de mission à l'Institut national d'action sanitaire des assurances sociales, *Le classement professionnel des déficients*, Imprimerie centrale du Nord, Lille 1944.

15. Chirurgien, Alexis Carrel publie en 1935 *L'homme cet inconnu* dans lequel il développe des théories eugénistes. En 1941, il rencontre le maréchal Pétain qui le nomme « *régent* » de la *Fondation française pour l'étude des problèmes humains* chargée de « *l'étude, sous tous ses aspects, des mesures les plus propres à sauvegarder, améliorer et développer la population française dans toutes ses activités* ». La fondation fut dissoute à la Libération

16. Je reprends dans l'en-tête de cette section une partie du titre de l'ouvrage de Michel Chauvière (CHAUVIÈRE 1987) qui fit réagir lors de sa première édition.

d'entre eux étaient déjà actifs avant la guerre. Ce sont, pour beaucoup, des médecins¹⁷.

2.2.4 La situation en 1945

A la Libération l'essentiel de ce qui fonde le secteur médico-social dans la deuxième moitié du XX^e siècle est en place. Un ensemble législatif et réglementaire, des centres de formation, des établissements, même s'ils sont encore peu nombreux, un système de « *dépistage* », un corps professionnel, des éducateurs mais surtout des médecins. Les taxonomies se sont étoffées autour de la dyade déficience et danger moral. Enfin et surtout le modèle organisationnel reposant sur l'initiative privée a été institué. Il constituera le fondement du secteur médico-social.

*

* *

2.3 LES ANNÉES 1950 - 1975 : ÉQUIPER ET RÉGLEMENTER

Au sortir de la guerre, la question de l'enfance en difficulté se pose avec une acuité plus grande encore que dans le passé récent. Voici à ce sujet le témoignage de Henri Wallon :

Ce qui a valu à ce problème une priorité d'urgence, c'est que la guerre et les maux de l'occupation ennemie ont aggravé singulièrement la situation. Si la déficience intellectuelle, sous ses différentes formes, peut être le résultat de conditions biologiques défavorables, il n'est pas douteux qu'elle va s'étendre en raison des mauvaises conditions matérielles et morales où se sont trouvées les mères et les nourrissons de nombreux pays. Mais une autre influence s'est encore exercée sur les enfants en âge de réagir aux nécessités ou aux sollicitations du milieu, c'est l'atmosphère d'insécurité et de corruption où les a fait vivre l'occupation : dislocation de la famille, disparition des parents, existence traquée, clandestine, irrégulière, illégale, privations et tentations diverses. [...] il est évident que des mesures sont

17. Parmi eux la figure de Georges Heuyer domine cette époque. Georges Heuyer traverse pratiquement le siècle¹⁸ et ses travaux ont fortement influencé le secteur et la formation des personnels.

indispensables pour réadapter tous ces enfants à la vie normale dans une société normale¹⁹.

Cette citation, outre qu'elle témoigne de ce qu'il n'y a pas eu de rupture entre Vichy et la Libération, montre qu'il n'est pas fait de distinction entre *déficiences* et *danger moral*.

Après la guerre les pouvoirs publics persistent dans le projet de dénombrer. Dès le 21 mai 1945, le ministère de l'Éducation nationale lance une enquête « *concernant la rééducation des enfants et des jeunes victimes de la guerre* » et, par arrêté du 1^{er} avril 1946, est institué un « *Comité interministériel de coordination des services de l'enfance en danger moral, déficiente, délinquante et victime de la guerre* » qui comprend le ministre de la Santé publique et de la population - président - le directeur de l'Éducation surveillée au ministère de la Justice et le directeur de l'Enseignement du premier degré au ministère de l'Éducation nationale. Pour organiser ce dénombrement une nouvelle classification est élaborée. Les travaux qui y président ont été entrepris dès 1944 par le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral. Cette classification se fonde sur une approche clinique. Elle distingue trois catégories d'enfants « *inadaptés* » :

1. les malades
2. les déficients
3. les enfants qui présentent des troubles du caractère ou de la conduite (CHARMASSON ET COLLAB. 2001, p. 120).

Ces travaux donneront naissance à un appendice au Plan Langevin-Wallon, « *Pour la réforme de l'enseignement* », qui affirme que « *c'est à l'Éducation nationale qu'incombe la mission d'éducation pour tous les enfants* », elle seule peut grâce à un champ de « *comparaisons pédagogiques suffisamment étendues [...] éviter les erreurs où peut entraîner la vision trop exclusive de certaines insuffisances pathologiques* ». L'Éducation Nationale prendra donc « *le contrôle et la charge de tous les établissements existants et en coordonnera l'enseignement selon des buts et avec des méthodes bien étudiées* ». Ces intentions ne se concrétisent pas et la période 1945 - 1975 voit s'instituer une césure entre les tenants d'un grand service public d'Éducation Nationale et ceux d'un secteur médico-social autonome confié au monde associatif.

19. Revue Synthèses Bruxelles 1947

2.3.1 Le développement du champ associatif

Le monde associatif, plus réactif, investit rapidement un terrain encore vierge. Les associations d'avant-guerre poursuivent et élargissent leur action, les Pupilles de l'Enseignement Public viennent par exemple dans le champ du social. Les associations issues de Vichy perdurent et se développent. Au sortir de la guerre au sein du paysage médico-social coexistent :

- les associations historiques :
 - les congrégations et organisations confessionnelles,
 - les associations nées dans l'entre-deux guerres : les Pupilles de l'Enseignement Public²⁰, L'Adapt²¹, l'APF²²,
- les associations issues de Vichy notamment les Associations régionales de sauvegarde de l'enfance(ARSEA),
- les associations de tiers, souvent composées de militants issus de la Résistance,
- les associations de parents.

Des ARSEA aux CREAI

Le cas des ARSEA est emblématique. A partir des années 1942 l'augmentation des chiffres de la délinquance appelle des mesures. Des « *associations de sauvegarde de l'enfance* » se créent : sous l'Occupation 11 régions de France en sont dotées, 6 autres régions suivront après la Libération. 17 ARSEA couvrent alors la totalité du territoire. Elles sont constituées sous la forme d'associations relevant de la loi de 1901 mais leurs statuts, aux termes d'une circulaire du 5 mai 1947, instituent au sein de leur conseil d'administration des membres de droit représentant les ministères de la Justice, de l'Éducation Nationale et de la Santé Publique. Les ARSEA ont pour mission de coordonner les actions du secteur privé et des trois ministères cités plus haut. En 1962 l'Inspection Générale des Affaires Sociales

20. L'Œuvre des pupilles de l'enseignement public est créée en 1915 par des universitaires entourés d'enseignants et amis de l'école publique pour aider matériellement et moralement les orphelins et victimes de guerre, puis les enfants de mutilés et réformés, fréquentant ou ayant fréquenté l'école publique. Jusqu'aux années 50 elle intervient essentiellement dans le secteur sanitaire (colonies sanitaires, centres d'oxygénation, etc.). A partir de 1950 elle élargit son champ d'intervention à l'aide à l'enfance en difficulté qui se trouve au carrefour de l'école et de la politique menée en matière de santé

21. Créée le 8 juin 1929 par des personnes handicapées réunies autour de Suzanne Fouché, l'association prend en compte, à l'époque les intérêts de personnes adultes

22. Créée en 1933 par André Trannoy

est missionnée pour enquêter auprès des ARSEA, son rapport fait état d'un certain nombre de critiques de la part des usagers des ARSEA. La transformation des ARSEA en Centre Régionaux pour l'Enfance Inadaptée (CREAI) est alors organisée. Les CREAI devront être ouverts à toutes les catégories d'inadaptations et à tous les organismes qui interviennent dans le secteur. Un Centre Technique National est créé qui se substitue à l'UNAR. .

Issues de la Résistance : les Républiques d'Enfants

Dans l'Espagne du Front Populaire, en Allemagne et en Autriche dans les années 1930 se sont développées des organisations de jeunesse, liées au mouvement ouvrier et au courant de la pédagogie nouvelle, qui ont pris le nom de *Faucons Rouges*²³. En 1927 se crée, près de Kiel, la République des Faucons Rouges allemands organisée sous la conduite de Kurt Lowenstein, pédagogue allemand. Il se réclame du modèle créé par le pédiatre Janus Korzszak, à Varsovie, en 1912. A la Libération différentes initiatives s'en inspirent : la République d'enfants du Hameau-école de Longueil-Annel dans l'Oise, la République d'enfants de Moulin Vieux à Labaldens, dans l'Isère, l'Œuvre des Villages d'Enfants à Megève et sur le plateau du Vercors.

Megève premier village d'enfants

L'Œuvre des Villages d'Enfants est créée sous l'impulsion d'Yves Farge, Commissaire de la République de Lyon à la Libération. Yves Farge réquisitionne les hôtels de la station de Megève pour accueillir les enfants lyonnais qui ont souffert de la guerre qui fait encore rage, Lyon a été libérée le 3 septembre 1944. Trois mille enfants lyonnais à la santé fragile sont accueillis dans des hôtels réquisitionnés à Megève puis sur le plateau du Vercors. André Romanet, instituteur et résistant (il recevra la médaille des Justes pour avoir sauvé des juifs dans son village du Jura), est investi par Yves Farge de cette mission. Il s'exprime ainsi dans une interview, en 1997 :

23. Ces mouvements perdureront en France jusque dans les années 1960

J'étais, à Megève, le représentant du Commissaire de la République. Je disposais de pouvoirs illimités. Je me demande, longtemps après, comment j'ai pu accepter cette effarante responsabilité, sans aucune crainte. Je l'ai tout naturellement acceptée parce que j'étais, nous étions, les artisans d'un monde qui bascule [...]. Je n'oublierai jamais l'éblouissement de l'arrivée à Megève. Tous les hôtels, y compris le Mont d'Arbois, propriété de la famille Rotschild, furent réquisitionnés. J'ai pu ainsi recevoir nos premiers enfants, près d'une centaine, dès le 25 novembre 1944 [...] C'est Madame Romanet qui donna un nom à notre organisation. Elle rejeta le terme de « république d'enfants » qu'elle jugeait prétentieux et faux. Nos centres s'appelèrent les Villages d'Enfants, appellation qui a survécu (OVE 2004, p. 10)

L'encadrement des enfants est assuré par des couples pédagogiques. Cette direction par couples constituera longtemps une valeur forte de la culture de l'association OVE. Les instituteurs, tous militants syndicalistes et pédagogiques, mettent en œuvre les méthodes actives issues des théories de Célestin Freinet. Le rêve d'Yves Farge est, avec les Villages d'Enfants, de créer des écoles de plein air placées sous l'autorité d'un grand service public d'aide à l'enfance.

Les militants des Républiques d'Enfants tentent de s'organiser. En juillet 1948 une conférence réunit à Trogen, en Suisse, des représentants de ces différentes initiatives qui décident de constituer une Fédération Internationale des Communautés d'Enfants dont le premier et éphémère président sera ... le Docteur Préaut. En France une Association nationale des communautés d'enfants (ANCE) est fondée en mars 1949²⁴. Ces origines expliquent le clivage qui s'instaure entre cette branche du mouvement associatif, résolument pour l'intégration dans un grand service public d'Éducation Nationale rénové, et les ARSEA qui militent pour la poursuite de l'initiative privée. Dans les années 1980 encore, les dirigeants de la Fédération Générale des PEP comme ceux de l'ANCE se plaisent à déclarer « *nous n'existons que pour disparaître* ». Ce volontarisme n'est pas partagé par les autres tendances associatives dont les visées sont plus pragmatiques.

Les associations de parents

De leur côté les parents se regroupent et, dans un premier temps, sur leurs deniers personnels, mettent en place des équipements. En 1944 à

24. L'ANCE sera dissoute en 2003

Lyon est ainsi créé un jardin d'enfants spécialisé. C'est dans cette même ville, en 1948, qu'est créée la première association de parents. Elle sera à l'origine du premier Institut Médico-Pédagogique à Villeurbanne, dans le Rhône. Progressivement d'autres associations voient le jour et se regroupent. En 1950 naissent les premiers Papillons Blancs, suivis en 1955 par les « *Hirondelles* » à Carcassonne. Deux courants complémentaires se dessinent alors : les Papillons Blancs qui s'appuient sur l'approche « *inadaptation* » d'une part, et les associations qui retiennent l'approche « *infirmité mentale* » d'autre part. La naissance de l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (Unapei), en 1960, correspond à la fusion de ces deux tendances, et privilégie la notion sociale du handicap mental par rapport à une approche médicale. L'UNAPEI réunit ces associations qui en raison de leurs histoires diverses se nomment Papillons blancs, Envol, Hirondelles, Chrysalide, Apei, Adapei, Urapei, etc.

2.3.2 L'État contrôle et finance

Dans l'après-guerre, l'initiative échappe à l'État. Celui-ci accompagne le mouvement en organisant le cadre réglementaire et en débloquent les moyens de financement. C'est la raison d'être du décret n° 46-1834 du 20 août 1946 qui sera révisé par décret le 9 mars 1956, « *fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux* »²⁵. L'importance de ce décret réside dans ses annexes, notamment les annexes XXIV relatives à l'éducation spéciale. Il régit les établissements jusqu'en 1989. Ainsi c'est l'instauration, par les ordonnances des 4 et 19 octobre 1945, de la Sécurité Sociale, élément du programme du Conseil national de la Résistance, qui permet le développement du secteur médico-social. L'État voit son rôle restreint au contrôle, a priori comme a posteriori, sans qu'il soit question de programmation ou de planification. Dans un contexte où l'initiative est laissée aux promoteurs privés, où la demande est importante et où les moyens de financement sont disponibles, les structures se multiplient très rapidement et le monde associatif devient un interlocuteur incontournable. Les dirigeants de l'Œuvre des Villages d'Enfants sont, avec d'autres militants associatifs, les rédacteurs des annexes au décret du 9 mars 1956. La planification sociale, IV^e, V^e puis VI^e plan, accompagne ce développement en privilégiant les équipements collectifs.

25. J.O. du 25 mars 1956, pages 2831 et suivantes

2.3.3 La situation en 1975

Lorsque s'ouvrent les travaux qui président à la loi du 30 juin 1975 le secteur médico-social est en place. Il dispose de son mode de financement, l'assurance-maladie, d'une nomenclature des conditions techniques d'agrément des structures, les Annexes XXIV, d'un plan d'équipement inclus dans le système de planification nationale. La profession d'éducateur commence à être codifiée, elle est reconnue par des Conventions collectives. Les taxonomies s'organisent autour du concept d'inadaptation lequel reprend des éléments plus anciens : *déficience, débilité, danger moral*.

*

* *

2.4 1975 : OÙ SE DESSINE LE STATUT DE LA PERSONNE

En 1969 après l'élection de Georges Pompidou s'amorce une période de modernisation. Jacques Chaban-Delmas, nommé Premier Ministre, définit dans son discours d'investiture ce qu'il appelle le « *nouvelle société* » qu'il veut « *plus jeune, plus libérée, généreuse et prospère* ». Ce programme de modernisation, qui tient compte des critiques de mai 1968, produit des effets dans le champ du handicap.

2.4.1 Une obligation nationale

C'est le 1^{er} juillet 1975 que paraît au Journal Officiel de la République Française, signé par le Président de la République et onze de ses ministres, le texte de loi 75-534 « *d'orientation en faveur des personnes handicapées* ». Dès l'intitulé, le décor est planté : une loi d'orientation, texte destiné à définir une politique globale, dont la destination « *en faveur des personnes handicapées* » amorce un glissement sémantique. L'article premier confirme cette ambition. Il dispose : « *la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent*

une obligation nationale »²⁶. Pour la première fois en France, une loi stipule que la question du handicap relève d'une obligation nationale. Le corps social, dans son ensemble, doit assumer cette obligation : « *les familles, l'État, les collectivités locales, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publics ou privés* » qui « *associent leurs interventions pour mettre en œuvre cette obligation* »²⁷. A l'État la responsabilité d'*animer* » et de « *coordonner* ». La loi énonce à ce titre une série de dispositions. En matière de détection et d'orientation elle prévoit la mise en place, dans chaque département, d'une *Commission Départementale de l'Education Spéciale* (CDES) pour les enfants et adolescents, d'une *Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel* (COTOREP) pour les adultes. Des prestations sont instituées : *allocation d'éducation spéciale* pour les mineurs et *allocation aux adultes handicapés*. L'accessibilité des locaux d'habitation et des bâtiments publics est affirmée. Embrassant la quasi totalité des questions liées à la vie sociale et professionnelle des personnes handicapées, la loi d'orientation voit large et loin. Si le législateur s'intéresse aux personnes, il s'intéresse aussi aux institutions. Le même jour, 30 juin 1975, en effet, deux textes majeurs ont été adoptés : la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 *d'orientation en faveur des personnes handicapées*, évoquée ci-dessus et la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 *relative aux institutions sociales et médico-sociales*.

2.4.2 La loi « sociale »

Ainsi nomme-t-on la deuxième loi du 30 juin 1975. Cette loi signe la rupture entre le sanitaire et le social. Elle érige l'offre de service médico-social en un ensemble autonome. L'article premier de la loi est d'ailleurs consacré à la définition de la notion d'institution sociale et médico-sociale :

Sont des institutions sociales ou médico-sociales au sens de la présente loi tous les organismes publics ou privés qui, à titre principal et d'une manière permanente :

1. Mènent, avec le concours de travailleurs sociaux, d'équipes pluridisciplinaires, des actions à caractère social ou médico-social, notamment des actions d'information, de prévention, de dépistage, d'orientation, de soutien, de maintien à domicile ;
2. Accueillent, hébergent ou placent dans des familles des mineurs ou des adultes qui requièrent une protection particulière ;

26. Journal officiel du 1er juillet 1975

27. ib.

3. Reçoivent des jeunes travailleurs ;
4. Hébergent des personnes âgées ;
5. Assurent, avec ou sans hébergement, dans leur cadre ordinaire de vie, l'éducation spéciale, l'adaptation ou la réinsertion sociale et professionnelle, l'aide par le travail ou l'insertion par l'activité économique, au bénéfice des personnes handicapées ou inadaptées, ainsi que des personnes ou des familles en détresse ;
6. Assurent des soins ambulatoires et des actions d'accompagnement social et de réinsertion en faveur des personnes présentant une consommation d'alcool à risque ou nocive, ou atteintes de dépendance alcoolique²⁸.

Se constitue donc un vaste ensemble autonome, à défaut d'être cohérent, qui regroupe les institutions tant publiques que privées. La loi prévoit que l'action de ces différentes institutions est coordonnée. Elle institue aussi la notion de « *schéma départemental* » destiné à organiser l'offre, elle détermine les conditions d'autorisation et crée pour ce faire des commissions dont la *Commission régionale des institutions sociales et médico-sociales* (CRISMS). A noter que, pour la première fois dans un texte législatif, il est stipulé que l'habilitation ou la convention d'aide sociale relative à un ESMS doivent détailler « *les critères d'évaluation des actions conduites* ». Ces dispositions suscitent l'inquiétude des associations gestionnaires qui les considèrent comme trop strictes et rigides alors que la loi ne contraint la puissance publique à aucune planification, que la coordination n'est que suggérée et que la CRISMS n'émet qu'un avis. S'agissant des personnes accompagnées, la loi 75-534 pas plus que la loi 75-535 du 30 juin 1975, n'évoquent encore le droit des usagers.

2.4.3 Les motivations

Ces textes ont été préparés, non seulement au Parlement mais encore dans l'opinion. Parmi les nombreux travaux qui ont conduit à l'adoption du dispositif législatif deux sont particulièrement significatifs : le rapport commandé à François Bloch-Lainé sur le « *problème général de l'inadaptation des personnes handicapées* » (BLOCH-LAINÉ 1969) et l'ouvrage de René Lenoir, Secrétaire d'État à l'action sociale, « *Les exclus* » (LENOIR 1974). A ce point du parcours, c'est la première fois, depuis la fin du XIX^e siècle, que des personnalités qui ne sont pas issues du monde médical contribuent de façon aussi significative à la prise en compte des questions du handicap.

28. JORF du 1 juillet 1975 page 6604

Pour les promoteurs de la loi, la société tout entière est concernée. Dans son ouvrage René Lenoir dresse un tableau très pessimiste :

Il naît un handicapé physique toutes les vingt minutes. Les accidents de la route en ajoutent 50 000 par an. 1 300 000 personnes âgées sont invalides. Mais surtout, phénomène moins connu, l'inadaptation sociale s'accroît comme une lèpre [...] Un Français sur dix si on se limite à l'inadaptation sociale, et un sur cinq si on y ajoute la débilite physique ou mentale, fait partie de cette « autre France », et cette frange, doublement inquiétante par sa nature et par son volume, loin de décroître, ne cesse de s'étendre (LENOIR 1974, p. 5).

François Bloch-Lainé, haut fonctionnaire, par ailleurs militant associatif, notamment dans le domaine du scoutisme, remet en décembre 1967 un rapport au Premier Ministre sur le « *problème général de l'inadaptation des personnes handicapées* » (BLOCH-LAINÉ 1969). François Chapireau (CHAPIREAU ET COLLAB. 1997) considère que ce rapport « *est la véritable transition entre la période historique de l'enfance inadaptée [...] et celle de l'enfance handicapée* ». De fait c'est à ce rapport et seulement à lui que fait référence l'exposé des motifs de la loi d'orientation du 30 juin 1975.

2.4.4 La mise en œuvre de la loi

La loi d'orientation du 30 juin 1975 et la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales font l'objet de plusieurs centaines de textes d'application. La mise en place de ces textes s'étend sur plusieurs années et, dans le temps, certains d'entre eux ne se limitent pas à dire l'application de la loi mais la complètent et la font évoluer, souvent pour tenir compte de l'évolution du contexte : en 1982 et 1986 se met en place la décentralisation, la réforme de l'hospitalisation de 1996 efface le clivage entre le sanitaire et le social, en 1998 sont instaurées les enveloppes financières opposables, etc. Dans le même esprit, la circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989 sur « *la modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale* » réforme les Annexes XXIV du 9 mars 1956. Cependant la gestion au moyen de textes conjoncturels ne permet pas d'intégrer les changements réclamés par les acteurs et le corps social ; dès 1995 des voix commencent à l'élever qui réclament la révision des lois de 1975.

2.4.5 La situation à la fin du XX^e siècle

Les lois du 30 juin 1975 concrétisent, pour la première fois, la volonté des pouvoirs publics et du corps social de mettre en œuvre une politique organisée et concertée *en faveur des personnes handicapées*. Ces deux lois donnent lieu à des centaines de textes d'application, elles organisent l'agrément des établissements, la détection des personnes, le bénéfice des prestations. Si elles ne définissent pas le *handicap*, premier terme qualifiant des personnes en difficulté à ne pas être issue d'une taxonomie médicale, elles conçoivent, à l'inverse, cette notion de façon extensive et non limitative. Toutefois, s'agissant du secteur médico-social, la mise en œuvre de ces lois ne se traduit pas sur le terrain par une intervention structurante de l'État. Les besoins en équipements restent très prégnants et les associations ont su se rendre indispensables. C'est à elles que revient l'initiative.

*

* *

2.5 LES ANNÉES 2000 : CHANGEMENT DE PARADIGMES

Les années 2000, pour le secteur médico-social comme d'autres champs, sont marquées par un changement majeur des modalités de l'action publique. Tout au long du XX^e siècle cette action a été organisée sur le *mode bureaucratique*, au sens où l'entend Max Weber. L'État central édicte des normes et découpe l'activité, notamment dans le domaine social, en logiques verticales sectorielles. Les besoins des populations sont pris en charge dans le cadre d'une logique de *guichet* alliée à une logique *technico-scientifique*. Dans le secteur médico-social, l'émergence d'un besoin conduit à définir une catégorie de bénéficiaires et à apporter une réponse dont l'exécution est confiée à un acteur associatif sur lequel l'État exerce un contrôle tutélaire. Ce modèle est repris par la loi « *sociale* » du 30 juin 1975 qui organise l'offre médico-sociale dans une logique catégorielle et clientéliste. Les associations gestionnaires siègent à la Commission régionale des institutions sociales et médico-sociales où elles se prononcent sur la validité des projets qu'elles-mêmes ou leurs homologues ont déposé. Ce modèle, inflationniste et statique, conduit à une impasse lorsque les moyens se contractent et/ou qu'apparaissent, à large échelle, des besoins

qui n'entrent dans aucune des catégories existantes. Ces deux conditions se trouvent réunies à la fin du siècle avec la concomitance de la crise économique et de l'émergence de la « *nouvelle pauvreté* »²⁹. L'ordonnance du 24 avril 1996 et la loi organique du 22 juillet 1996 instaurent une maîtrise des dépenses de santé fondée sur la notion d'enveloppes fermées et l'instauration de l'Objectif National d'Évolution des Dépenses d'Assurance-Maladie (ONDAM). Par ailleurs les transformations sociétales, initiées dès les années 1960, conduisent au rejet des tutelles collectives et à une recomposition du pouvoir social. Ces changements prennent place dans un contexte où la transformation de l'*État providence* en *État régulateur* impose de modifier les rapports entre la puissance publique et les organismes auxquels elle assigne, même si l'appellation est juridiquement contestable, une mission de service public. A ce titre les années 2000 marquent un changement complet de paradigmes. A ce jour ce changement est porté dans un dispositif législatif et réglementaire qui s'articule autour de trois textes de loi :

- la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 *renovant l'action sociale et médico-sociale*,
- la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*,
- la loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 *portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires*.

Les évolutions initiées par ce dispositif s'organisent autour de trois axes :

- l'affirmation du *droit des usagers* qui conduit à passer d'une logique de prise en charge à une logique de parcours,
- la *contraction des moyens* qui fait s'effacer la culture des moyens devant la culture du résultat,
- l'émergence des *politiques européennes* qui font de la cohésion sociale un objectif stratégique pour l'ensemble des pays membres.

29. Je m'inspire ici largement d'un exposé présenté par Robert Lafore, Directeur de l'Institut d'Études Politiques de Bordeaux lors d'un séminaire organisé par le CREA Rhône-Alpes et intitulé « *Offre en devenir/devenir de l'offre* » organisé à Lyon 15 mars 2013

2.5.1 L'affirmation du droit des usagers

Depuis le début des années 1990, les associations d'usagers³⁰ réclament la révision des deux lois du 30 juin 1975 pour tenir compte des évolutions dans l'approche des questions liées au handicap. Dans le même temps la nomenclature des établissements et services s'est, au fil des années, considérablement étoffée. Enfin depuis 1982, la loi de décentralisation a modifié la répartition des compétences entre l'État et les départements.

La loi du 2 janvier 2002 introduit plusieurs évolutions fondamentales relatives à l'évaluation des ESMS, à la contractualisation sur les objectifs et les moyens, au pilotage renforcé des dispositifs d'action sociale et médico-sociale mais aussi aux droits des usagers. L'article 7 de la loi définit ces droits. Il stipule que « *l'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux* »³¹. Ces droits et libertés sont déclinés dans les termes suivants : « *respect de [la] dignité, de [l'] intégrité, de [la] vie privée, de [l'] intimité et de [la] sécurité* ». L'usager dispose du « *libre choix entre les prestations adaptées qui lui sont offertes, soit dans le cadre d'un service à son domicile, soit dans le cadre d'une admission au sein d'un établissement spécialisé* »³². L'usager a droit à « *une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins* », « *son consentement éclairé [...] doit systématiquement être recherché lorsque [il] est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision* »³³. La loi insiste également sur la « *confidentialité des informations concernant* » l'usager qui dispose, « *sauf dispositions législatives contraires* », d'un droit d'« *accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge* ».

Non seulement ces droits sont garantis, mais ils doivent être effectifs. A cette fin il doit être dispensé à l'usager une « *information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles dont [il] bénéficie, ainsi que sur les voies de recours à sa disposition* »³⁴. Enfin l'établis-

30. Le terme « *usager* » s'est, depuis les années 2000 imposé pour désigner les personnes accompagnées ou prises en charge par les établissements ou services sociaux ou médico-sociaux, voire leurs ayant-droit, et c'est désormais ce terme que nous utiliserons pour évoquer les personnes accompagnées dans le secteur social et médico social

31. JORF du 3 janvier 2002 page 124

32. *ib.*

33. *ib.*

34. *ib.*

sement ou le service doit organiser la « *participation directe* [de l'utilisateur] *ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui [le] concerne* ». Ces dispositions sont reprises dans la « *charte des droits et libertés* » qui décline dans 12 articles les droits cités plus haut. Elle figure en annexe du « *livret d'accueil* » et elle est jointe au « *règlement de fonctionnement* » remis à chaque usager ou à sa famille au moment de son admission.

La loi organise également les voies et moyens par lesquels l'utilisateur est informé de ses droits ainsi que ceux par lesquels son « *consentement éclairé* » et ses souhaits sont recueillis. Ainsi se mettent en place le « *contrat de séjour* », le recueil des avis sur l'accompagnement via le « *conseil de la vie sociale* » ou les « *enquêtes de satisfaction* », le droit d'accès au dossier. Ce dernier droit est renforcé, peu de temps après, dans la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 *relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé*. Ce texte précise notamment les conditions dans lesquelles l'utilisateur peut, sans intermédiaire, accéder aux données médicales le concernant. Désormais c'est l'ensemble du dossier qui, sur demande, doit être communiqué dans son intégralité. Ces dispositions produisent des effets sur le contenu et la nature des écrits produits par les professionnels du secteur médico-social (cf. chap. 8).

La loi du 11 février 2005 sur *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* prolonge et complète les dispositions de la loi du 2 janvier 2002. Elle présente une approche renouvelée de la situation de handicap dont la définition est explicitement énoncée ainsi :

constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant³⁵.

Cette terminologie a pour effet, entre autres, d'établir un « *droit à compensation* » apprécié en regard des liens de la personne avec son environnement. La loi du 11 février 2005 institue la « *Maison Départementale des Personnes Handicapées* », guichet unique à la disposition des personnes en

35. JORF n°36 du 12 février 2005 page 2353

situation de handicap pour toute question les concernant. Elle installe également la « *Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées* » qui a compétence pour se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale et désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir. La loi définit des documents contractuels qui sont autant d'objets d'écrits professionnels : *Plan de Compensation*, *Projet de Vie*, *Projet Personnalisé de Scolarisation* et de nouvelles fonctions, notamment celle d'*Enseignant Référent* pour les enfants, adolescents et jeunes adultes. Elle confirme enfin le rôle essentiel occupé par l'utilisateur et sa famille dans la définition de son accompagnement.

Parmi les innovations majeures de la loi du 11 février 2005 figure l'affirmation selon laquelle la scolarisation en milieu ordinaire est la règle commune et l'accueil en établissement spécialisé l'exception. Lorsqu'on met ces dispositions en perspective avec l'histoire du secteur médico-social le changement de paradigmes devient clairement perceptible. Les intentions affirmées dès 1909, reprises en 1936 puis projetées dans le Plan Langevin-Wallon sont dès lors inscrites dans la loi. En matière d'éducation spécialisée, la loi développe une incitation plus forte à l'inclusion en milieu ordinaire (cf. article 19) :

Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation [ce sont les écoles « *ordinaires* »], le plus proche de son domicile³⁶.

La loi du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires parachève cet ensemble de mesures en affirmant la « *démocratie sanitaire* » et en prévoyant que des représentants d'associations de personnes âgées ou de personnes handicapées siègent dans un certain nombre d'instances (conférences régionales de santé et de l'autonomie, conseils de surveillance des établissements de santé). La présence de représentants d'utilisateurs dans ces instances est jugée essentielle pour faire vivre la démocratie sanitaire et contribuer à la définition des

36. JORF n°36 du 12 février 2005 page 2353

politiques de santé au niveau régional. Ces droits sont assortis des moyens de les exercer : droit au congé de représentation, droit à la formation et droit au défraiement.

2.5.2 De la culture des moyens à la culture du résultat

Les trois grands textes, loi du 2 janvier 2002, loi du 11 février 2005 et loi du 21 juillet 2009, s'insèrent dans la démarche de révision générale des politiques publiques (RGPP) qui, depuis 2007, participe du mouvement de réforme de l'État engagé dès les années 1970. Le vote de la loi organique relative aux lois de finances (la LOLF), le 1^{er} août 2001, est en cohérence avec cette démarche. La LOLF introduit une nouvelle architecture budgétaire, une lisibilité accrue de l'action publique, davantage de performance afin que « *chaque euro dépensé soit plus utile et plus efficace* », une maîtrise des dépenses pour « *faire rentrer la gestion publique dans une culture du résultat* »³⁷.

Le secteur médico-social est directement concerné par cette réforme et ce n'est pas en son sein que le changement de paradigmes est le moins perceptible. Trois orientations, au moins, en témoignent : la culture de la *performance*, l'*évaluation* et la modification du régime des *autorisations*.

La performance

La loi HPST a institué une Agence Nationale d'Appui à la Performance (ANAP), fusion de trois organismes existant précédemment (GM-SIH, MAINH et MEAH) mais jusqu'alors consacrés exclusivement au secteur sanitaire. L'ANAP a vocation à ouvrir des chantiers dans le secteur médico-social et a entrepris, depuis 2011, d'agir principalement dans deux domaines : la mise en place de tableaux de bord partagés et la contribution des systèmes d'information à la performance des établissements et services médico-sociaux. A l'échelle du secteur médico-social, ces changements sont fondamentaux : pilotage, système d'information, parangonage ne participaient pas, jusque là, de la culture du secteur.

³⁷. source : <http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/> [consulté le 18 novembre 2012]

L'évaluation

La loi HPST a confirmé le rôle de l'Agence Nationale de l'Évaluation et de la Qualité des Établissements et Services Sociaux et Médico-sociaux (ANESM) créée par la loi de financement de la Sécurité sociale pour 2007. Les missions de l'ANESM sont directement issues des obligations faites aux ESSMS qui sont tenus de mettre en place une évaluation en continu de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent. Au terme de la loi du 2 janvier 2002, en effet, les ESSMS doivent faire procéder à des évaluations externes par un organisme habilité par l'Agence et en rendre compte tous les 5 ans aux Conseils généraux et/ou à l'État. Cette évaluation externe doit être précédée par une auto-évaluation, dite encore « *évaluation interne* ». Enfin il est dans les missions de l'ANESM d'élaborer des procédures, références et recommandations tant sur les pratiques professionnelles que sur l'évaluation. Ces recommandations s'exercent dans sept domaines : les *fondamentaux*, *l'expression et la participation des usagers*, les *points de vigilance*, la *prévention des risques*, le *soutien aux professionnels*, les *relations avec l'environnement*, les *relations avec la famille et les proches* et la *qualité de vie*. Ici encore s'instaurent des pratiques nouvelles pour le secteur médico-social qui ont un effet sur la production scripturaire.

La mise en concurrence

Dans la présentation du projet de loi de finance pour la Sécurité Sociale, en 2010, le Sénat note « *dotées de pouvoirs étendus et d'un mode inédit de gouvernance, [les ARS] augurent d'un bouleversement sans précédent du secteur médico-social* »³⁸. Au nombre de ces bouleversements on compte ceux qui affectent la procédure d'autorisation des établissements et services. Jusqu'à la loi HPST l'autorisation d'un nouvel établissement ou service reposait d'abord sur la volonté des promoteurs (le plus souvent associatifs). Ainsi, pour qu'une nouvelle structure voie le jour, il était nécessaire qu'un promoteur soit porteur du projet. Cette procédure, même régulée par la mise en œuvre de schémas directeurs (introduits à la fin des années 1990) et soumise à l'autorité des comités régionaux d'organisation sociale et médico-sociale (CROSMS)³⁹, ne garantissait pas une planification ri-

38. <http://www.senat.fr/leg/pjl09-082.html>, consulté le 30 mars 2013

39. Les CROSMS ont succédé aux comités régionaux de l'organisation sanitaire et sociale institués en 1991 eux-mêmes héritiers des commissions régionales des institutions sociales et médico-sociales (CRISMS) instituées par la loi du 30 juin 1975

goureuse, pas plus que la prise en compte équitable de tous les besoins. La loi HPST rationalise l'architecture institutionnelle de planification et de programmation médico-sociale à travers trois outils de planification :

- le *plan stratégique régional de santé*,
- le *schéma régional de l'organisation médico-sociale* (Srosms), élaboré par le directeur général de l'ARS, après consultation de la commission de coordination dédiée au secteur médico-social et avis des présidents de conseils généraux,
- le *programme interdépartemental d'accompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie* (Priac), qui précise les modalités spécifiques d'application du schéma régional en termes de création de places médico-sociales, et qui est établi par le directeur général de l'ARS, après avis de la commission de coordination et avis des présidents de Conseils généraux compétents.

En fonction de ces éléments de planification, la création d'établissements ou de services relève d'une procédure d'*appel à projet* dans laquelle l'initiative revient principalement aux pouvoirs publics. Selon le Sénat « *l'appel à projet doit permettre de sélectionner les propositions les plus conformes aux priorités collectives définies par le projet régional de santé* »⁴⁰. Mises désormais en concurrence, les associations sont amenées à développer une fonction de marketing social (CHÉRONNET 2009) et à s'inscrire dans une politique où l'innovation est désormais financée par l'amélioration de la productivité de l'existant. Cette évolution n'est pas sans influence sur les écrits produits dans les établissements et services dès lors qu'ils sont appelés à circuler hors des structures où ils sont produits.

2.5.3 Les politiques européennes

Longtemps axée sur la reconnaissance et la protection des droits des personnes handicapées, la politique européenne s'oriente, à partir de 1997, vers le refus de toutes les discriminations. Le traité d'Amsterdam (10/11/1997) contient une clause explicite de non-discrimination en raison des handicaps. Adoptée le 7 décembre 2000, la Charte des droits fon-

⁴⁰. ib.

damentaux de l'UE⁴¹ interdit toute discrimination fondée sur le handicap (article 21). De même, elle reconnaît le droit des personnes handicapées à l'autonomie, à l'intégration sociale et professionnelle et à la participation à la vie de la communauté (article 26). Le traité de Nice (26/02/2001) confirme ces orientations.

Les États membres sont tenus de respecter ces dispositions et doivent être guidés par la nécessité de permettre aux personnes handicapées de mener une vie normale et d'être socialement intégrées, au même titre que les autres citoyens. Pour renforcer les droits des personnes handicapées l'Union a signé la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, le jour de son ouverture à la signature, le 30 mars 2007. Elle l'a ratifiée le 5 janvier 2011 et les 27 États membres l'ont, depuis, tous signée.

Une autre perspective susceptible de modifier le paysage médico-social est aujourd'hui encore pendante : celle de la mise en œuvre de la directive « services » de l'Union Européenne. Cette directive vise à éliminer les obstacles à la liberté d'établissement des prestataires de services et à la circulation transfrontalière des services dans les États. Au rang des services, la Commission Européenne a fait figurer les SSIG (Service Sociaux d'Intérêt Général) comme ceux des services « *répondant à des besoins sociaux concernant les soins de santé et de longue durée, la garde d'enfants, l'accès et la réinsertion sur le marché du travail, le logement social, les soins et l'inclusion sociale des groupes vulnérables* ». Devant les réactions suscitées par la publication de cette directive la Commission a, le 20 décembre 2011, décidé d'exclure les SSIG des considérations intra-communautaires de non-concurrence et a admis la compatibilité des aides publiques. Mais on entrevoit comment les politiques européennes, déjà en partie à l'origine du dispositif législatif 2002-2005-2009, pourraient modifier encore davantage l'organisation médico-sociale dans notre pays.

41. Le traité de Lisbonne, entré en vigueur le 1^{er} décembre 2009, attribue la même valeur juridique à la Charte qu'aux traités, il la situe donc au plus haut niveau dans la hiérarchie des actes juridiques européens.

2.5.4 La situation en 2013

Les années 2000 initient un changement de paradigmes. Un dispositif législatif et réglementaire est en place, il s'enrichit très régulièrement de textes d'application. Ce dispositif marque un renversement des logiques à partir de deux éléments essentiels : l'institution de l'utilisateur comme sujet de droit et l'allocation des ressources. Le secteur médico-social qui, dans la seconde moitié du XX^e siècle fonctionnait sur le mode de l'auto-justification et dans un système où l'État financeur tenait guichet ouvert, est tenu de contractualiser, avec les usagers comme avec les autorités de contrôle, d'améliorer la qualité, de piloter sa performance. Habitué à *prendre en charge* des personnes recluses dans des institutions, il doit aujourd'hui les accompagner sur leurs territoires de vie où ses prestations sont en concurrence avec celles d'autres acteurs. Dans ce paysage la montée des formalismes, particulièrement ceux liés au droit, confère à l'écrit une place déterminante.

*

* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

Au terme de ce parcours se dégagent de grands traits de l'histoire du secteur médico-social qui sont susceptibles d'agir sur la production des écrits.

Après avoir été à l'initiative, au tout début de la période, l'État s'est ensuite désengagé d'une intervention directe dans l'accompagnement des personnes, enfants, adolescents, adultes en situation de handicap. Entre les deux guerres il ne s'est pas donné les moyens législatifs et budgétaires d'intervenir. Puis la période de Vichy a été propice à l'émergence des « *personnes morales privées* ». Les gouvernements à la Libération n'ont pas pu, ni voulu modifier cette tendance. D'autant plus que les cadres de Vichy - hommes et organisations - ont perduré longtemps après la guerre.

En résulte une atomisation extrême du secteur. Au début du XXI^e siècle on dénombre dans le secteur médico-social plus de 30 000 institutions qui comptent plus d'un million de lits ou places et emploient 400 000 professionnels. Ces institutions relèvent d'associations de tailles diverses, de l'association gérant un seul établissement ou service à celle qui en gère plus d'un millier. Les modes de gouvernance sont très différents d'une association à l'autre, voire à l'intérieur d'une même association, dans la mesure où prédomine, pour quelques temps encore, le principe de « *l'autonomie des établissements et services* ». Ces associations sont aujourd'hui soumises à une double pression, celle des autorités de contrôle qui souhaitent voir réduit le nombre de leurs interlocuteurs et celle de la concurrence générée par la procédure d'appel à projets, sans oublier bientôt, peut-être, la mise en œuvre de directives européennes.

Au XXI^e siècle, sous l'effet des évolutions sociétales et des politiques gouvernementales (Réforme générale des politiques publiques, RGPP, Modernisation de l'action publique, MAP) une recomposition s'opère qui conduit à passer du *service public* au *service DU public*. La personne accompagnée, officiellement dénommée « *usager* », est reconnue comme sujet de droit, elle est partie au contrat. D'objet de soin et d'accompagnement, en situation d'assistance puis de prise en charge, la personne accompagnée devient acteur de son parcours, dans une approche où ce qui était aux origines une tare devient une situation relative à un contexte, appelée à donner lieu à des mesures de compensation. Le territoire acquiert une substance dont la logique réticulaire vient heurter la logique centripète à l'œuvre antérieurement. Le concept d'inclusion qui se décline dans la *cohésion sociale*, le *vivre-ensemble*, la *socialisation*, la *scolarisation* régit l'articulation entre les individus et la norme sociale. Les pouvoirs publics créent de nouveaux cadres procéduraux où la norme est produite par les sujets eux-mêmes enjoint, par exemple, d'élaborer leur « *projet de vie* ». Ces mutations imposent aux organisations du secteur médico-social d'aligner leurs comportements stratégiques, non plus sur le principe d'une responsabilité assumée par les seuls dirigeants, mais partagée entre tous les intervenants. Cet alignement transcende évidemment la production écrite.

Ce parcours met en lumière la prégnance du corps médical, moteur de la démarche classificatrice dans la définition du corpus théorique qui préside à l'accompagnement des personnes. Les aliénistes du début du XX^e siècle sont en cela héritiers de leurs prédécesseurs de l'époque révolutionnaire. Leur objectif est le même : « *Pour les classificateurs, l'acte fondamen-*

tal de la connaissance médicale était d'établir un repérage : situer un symptôme dans une maladie, une maladie dans un ensemble spécifique, et orienter celui-ci à l'intérieur du plan général du monde pathologique » (FOUCAULT 1963, p. 53). Je développerai plus avant cette thématique dans le prochain chapitre, cependant il faut noter ici que, plus d'un siècle après que l'accompagnement des personnes en difficulté soit devenu objet de préoccupation nationale, les professionnels de l'accompagnement éducatif, qui ont, dès les origines, été amenés à fourbir leur vocabulaire à la forge médicale, ne disposent toujours pas d'un référentiel commun.

Au terme de ce parcours l'affirmation selon laquelle les écrits professionnels des éducateurs spécialisés sont des écrits « *sous contraintes* » commence à prendre sens. En un siècle, un vaste secteur s'est constitué, structuré, étendu. Il a donné lieu à l'élaboration de discours, à l'instauration d'institutions, à l'édification d'aménagements, à la promulgation de lois et de règlements, à l'énonciation de théories scientifiques. Au tournant du millénaire ce dispositif est pourtant fortement ébranlé par le contexte économique, social, géopolitique et confronté à une question majeure : *comment refaire institution dans la société française du XXI^e siècle ?*

LES MOTS POUR L'ÉCRIRE, PARCOURS TERMINOLOGIQUE

SOMMAIRE

3.1	LA TERMINOLOGIE ENTRE 1909 ET 1975	103
3.2	LA TERMINOLOGIE APRÈS 1975	109
3.3	LA FORME « <i>handicap</i> » AU XXI ^E SIÈCLE	111
3.4	CLASSIFICATIONS ET TAXONOMIES	113
3.4.1	Le courant médical	114
3.4.2	Le courant anthropologique	116
3.4.3	Le question de l'autisme	117
3.5	CATÉGORISATION ET MÉTAPHORES	121
3.5.1	De la catégorie au stigmaté	121
3.5.2	Des logiques d'exclusion	123
3.5.3	Un siècle de chassés-croisés terminologiques	126
3.5.4	Les mots vivent leur vie	127
3.6	L'USAGE DE LA TERMINOLOGIE	129
	CONCLUSION	130

DÈS les origines l'administration souhaite dénombrer « *les enfants anormaux* ». Cette opération appelle un cadre de référence. C'est à un aliéniste, Désiré-Magloire Bourneville, que le Directeur de l'Enseignement Primaire de la Seine demande, en 1896, de rédiger les notes accompagnant les tableaux que les instituteurs auront à renseigner. Bourneville fait autorité. Il a, dès 1880, ouvert un quartier pour enfants dans l'hôpital de Bicêtre. Son arrivée dans le champ médico-psycho-pédagogique clôt le XIX^e

siècle, que Jacques Hochmann (HOCHMANN 2009) appelle le « *siècle des éducateurs* » pour ouvrir le « *temps des thérapeutes* ». Bourneville inaugure une longue lignée de médecins qui vont marquer le secteur médico-social : Georges Heuyer, Daniel Lagache, Henri Wallon, Julian de Ajurriaguerra, François Tosquelles, Lucien Bonnafé, Tony Lainé, René Diatkine, Françoise Dolto, Roger Misès, Jacques Hochmann, Pierre Delion, ... Dans le chapitre premier de la troisième partie de *l'Histoire de la folie à l'âge classique* intitulé « *La grande peur* » Michel Foucault apprécie ainsi la place des médecins :

Il est important, décisif peut-être, pour la place que doit occuper la folie dans la culture moderne que *l'homo medicus* n'ait pas été convoqué dans le monde de l'internement comme *arbitre*, pour faire le partage entre ce qui était le crime et ce qui était la folie, entre le mal et la maladie, mais plutôt comme *gardien*, pour protéger les autres du danger confus qui transpirait à travers les murs de l'internement. (FOUCAULT 1961, p. 449)

Jusqu'en 1975, le vocabulaire des politiques, du législateur, des professionnels, autorités de régulation comme acteurs du secteur médico-social, s'inscrit dans les limites des nosographies médicales. L'introduction du terme *handicap* marque une rupture sémiologique. Emprunté au vocabulaire des courses, le handicap ne désigne pas, dans l'utilisation qui en est faite dans les années 1970, une maladie, par essence transitoire et réversible sous l'effet du traitement, mais un état relativement permanent. Le handicap, dans le vocabulaire sportif, c'est ce que l'on ajoute à un leader pour égaliser les chances des autres compétiteurs. Ce terme qui fait consensus pour désigner la situation d'une personne en difficulté, présente des similitudes avec un autre, employé pour le même objet avant la seconde guerre mondiale et aujourd'hui considéré comme injurieux, celui de « *taré* ». La *tare*, c'est en médecine une altération grave, essentiellement psychique, mais c'est aussi ce qui dans la pesée désigne le poids du contenant qui ne sera pas facturé au client au même titre que la marchandise qu'il contient. La *tare* c'est donc « *le déchet dans le poids ou la qualité d'une marchandise* ». La *tare* c'est la partie qu'on enlève, le *handicap* c'est ce que l'on ajoute. Dans les deux cas on désigne « *quelque chose de différent* ».

Le parcours historique a montré que la terminologie évolue sous l'effet du développement des connaissances scientifiques mais aussi en fonction de la position dominante de tel ou tel courant de pensée. Elle change aussi en raison de l'évolution des représentations sociales. Nous avons vu (cf. p. 71) qu'en 1937, le journaliste Maurice Carité indiquait que si le mot

« *anormal* » faisait peur ont pouvait le remplacer par un autre, sans, pour éviter que « *la chose demeure* » (CARITÉ 1937), soixante dix ans plus tard Jacques Hochmann, en 2009, en plein cœur du débat sur le traitement des troubles autistiques affirme à son tour : « *je comprends que le terme de psychose soit mal perçu, et je suis tout à fait favorable pour que l'on en trouve un autre. Mais la réalité des troubles sera la même quelle que soit l'étiquette* »¹. A 70 ans de distance les déclarations s'accordent pour affirmer que nommer un trouble ne le fait pas disparaître et, en creux, mettent en évidence le rôle de l'opinion.

S'agissant de difficultés dont le corps social apparente les manifestations à la folie, nous pouvons postuler que la diffusion dans l'espace public d'un terme médical produit des effets qui conduisent plus ou moins rapidement à en détourner l'usage, jusqu'à rendre ce terme impropre et provoquer son retrait de la terminologie officielle, quand bien même il continue à figurer dans la nosographie médicale. Dans une large moitié du XX^e siècle le rythme est rapide qui conduit à ce que les mots perdent de leur pouvoir structurant pour se charger négativement. Ils acquièrent un pouvoir de stigmatisation, provoquent en retour un questionnement sur l'identité et cristallisent les angoisses de contagion. Le corps médico-psychologique est alors sollicité pour proposer un substitut.

J'envisagerai ici la terminologie et son évolution sous divers points de vue. D'abord celui des textes officiels à partir d'un corpus composé de documents relatifs aux enfants et adolescents. Ce corpus est relativement homogène dans sa forme (lois, décrets, arrêtés, circulaires) et dans son origine. Il sera étudié selon deux périodes, l'une allant de 1909 à 1975, l'autre de 1975 à 2000. Dans la première de ces deux périodes, la terminologie est erratique et fluctuante. Elle prend appui sur les taxonomies médicales. Dans la seconde période le nommage officiel se stabilise autour de l'énoncé du handicap. Je poserai la question de savoir si l'usage du terme révèle quelque chose de son acception. L'emploi de la forme « *handicap* » dans le dispositif des lois de 2002, 2005 et 2009 sera examinée. Je ferai ensuite retour sur les classifications et les taxonomies médicales. L'évolution de la terminologie sera envisagée en liaison avec la pénétration de la conscience des situations dans le corps social en illustrant le propos avec le cas de l'autisme. Je m'interrogerai ensuite sur le fonctionnement de la terminologie liée au handicap dans le corps social. Enfin je

1. Sciences Humaines n° 206 Juillet 2009 pages 24-29

questionnerai les rapports que les professionnels du secteur médico-social entretiennent avec la terminologie et la nosologie.

3.1 LA TERMINOLOGIE ENTRE 1909 ET 1975

Pour la période qui s'étend entre 1909 et 1975, bornée en amont par la loi du 15 avril 1909 et en aval par la loi « sociale » du 30 juin 1975, je distingue un corpus de 41 textes officiels, lois, décrets, arrêtés, circulaires. Les textes - de type *arrêtés* ou *circulaires* - sont ceux produits par le Ministère de l'Instruction Publique ou de l'Éducation Nationale. Je repère, au sein de ce corpus, les termes qui, dans ces textes, désignent les enfants ou les adolescents en m'arrêtant plus particulièrement sur les six formes suivantes : « *enfants arriérés* », « *enfants anormaux* », « *débiles* », « *déficients intellectuels* », « *enfants inadaptés* » et « *enfants handicapés* ». La figure 3.1 rend compte de leur distribution dans le temps selon leur fréquence d'apparition.

La forme : « *enfants arriérés* »

La forme « *Enfants arriérés* » est l'expression princeps. Elle figure dans l'intitulé de la loi du 15 avril 1909. Elle reprend le concept d'arriération directement issu de la nosographie médicale. Le Dictionnaire historique de la langue française situe l'apparition du mot en 1909 et assortit cette entrée de ce commentaire : « *terme datant d'une psychiatrie assurée dans ses références à la normale, quant au développement mental (les choses sont aujourd'hui moins claires)* » (REY 2006).

Dans la littérature spécialisée, on trouve ce terme chez Edouard Séguin en 1846, puis chez Philippe Chaslin en 1895. Son usage se généralise au début du XX^e siècle. Le concept d'arriération est toujours actif aujourd'hui dans la nosographie médicale. Il figure comme tel dans *la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R-2012* (dernière révision en 2012). S'agissant du « *grand public* », le terme apparaît encore en novembre 1965, dans la revue *Esprit* sous la plume du Docteur Paul Sivadon dans un article intitulé « *L'arriéré dans le monde moderne* » (SIVADON 1965, p. 641).

Dans le corpus la forme « *enfants arriérés* » est présente dans 11 textes. Son usage est très fréquent entre 1909 et 1925, il apparaît dans tous les textes du corpus durant cette période. L'usage se fait ensuite moins fréquent pour cesser en 1945.

La forme : « *enfants anormaux* »

La forme « *enfants anormaux* » est présente dans 5 textes, tous publiés entre 1909 et 1942. Dans la revue *L'Année psychologique* de 1911 Auguste Ley² consacre un article de 18 pages aux « *enfants anormaux* ». Il se réfère aux travaux d'Ovide Decroly et d'Alfred Binet. Auguste Ley note qu'en quinze ans la question a fait d'extraordinaires progrès « *il est peu de congrès pédagogiques, psychologiques, psychiatriques, anthropologiques ou sociologiques qui, sous une forme ou sous une autre, ne voient surgir le problème de l'anomalie mentale et morale de l'enfant* » (LEY 1911, p. 503). Ley passe sans ambages de l'« *anomal* » à l'« *anormal* » pour instituer la catégorie de l'« *enfant anormal* ». Il distingue, au sein de cette catégorie, les « *anormaux psychiques* » des « *anormaux affectifs* » ou « *du caractère* » encore appelés « *anormaux moraux* ». A la même époque Alfred Binet, quant à lui, distingue « *anormaux médicaux* » et « *anormaux d'école* ». Auguste Ley met en garde

Il ne faut surtout pas que la classification, d'ailleurs si subtile à cause de la complexité étiologique des arriérés, en pédagogiques et médicaux, devienne un motif de division entre pédagogues et médecins. Leur collaboration est indispensable de part et d'autre (LEY 1911, p. 506).

La forme « *enfants anormaux* » fonctionne dans son usage comme une catégorie générique et ne renvoie pas exclusivement à la terminologie médicale. D'ailleurs Auguste Ley ajoute « *si l'on est d'accord actuellement sur une classification générale des anormaux, dès qu'on entre un peu dans le détail et qu'on demande de la précision on s'aperçoit vite combien les idées diffèrent encore suivant qu'il s'agit d'un médecin, d'un psychiatre, d'un pédagogue ou d'un juriste* » (LEY 1911, p. 507).

Le terme « *enfance anormale* » connaît une large diffusion entre les deux guerres et son usage est comparable à ce qui sera, plus tard, celui des expressions « *enfance inadaptée* » ou « *enfance handicapée* ». Michel Foucault, en 1975 dans son cours « *Les anormaux* » au Collège de France, montre que la catégorie de l'enfance anormale est à l'origine de la constitution d'un champ disciplinaire s'articulant sur des savoirs de l'anormalité. Michel Foucault date là l'origine de la construction d'une théorie générale de la « *dégénérescence* » qui va servir de cadre théorique, en même temps que

2. 1873-1956, instituteur puis médecin belge, créateur de la Ligue d'Hygiène Mentale de Belgique

de justification sociale et morale, à toutes les techniques de repérage, de classification et d'intervention sur les anormaux.

La forme « *débiles* »

Selon le Dictionnaire historique de la langue française (REY 2006) l'adjectif « *débile* » apparaît dans la langue française vers 1265 en tant qu'emprunt au latin « *debilis* », faible, infirme, estropié. Dans le vocabulaire médical, il est d'abord employé dans une acception large, on parle ainsi d'un « *organe débile* »³. Jules Voisin, en 1893, dans ses « *12 leçons sur l'idiotie* » (VOISIN 1893), classe les idiots en quatre catégories : la première est « *l'idiotie complète absolue, congénitale ou acquise* » (VOISIN 1893, p. 66), la deuxième est « *l'idiotie incomplète, congénitale ou acquise* », la troisième est « *l'imbécillité congénitale ou acquise* », enfin la quatrième est celle de « *la débilité mentale* ». Dans le corpus de textes, la forme « *débiles* » apparaît tardivement, en 1955, puis, en 1958 sous la forme « *débiles mentaux* ». Les deux formes sont présentes jusqu'en 1972. Quatorze textes, entre 1955 et 1972, utilisent cette forme, preuve que son emploi est largement partagé. La débilité constitue alors une catégorie de la déficience intellectuelle comme l'indique Roger Perron dans son livre « *Les enfants inadaptés* » (PERRON 1972, p. 69) dans lequel il fait un rappel des « *notions classiques* » en précisant que « *trois niveaux de déficience intellectuelle (idiotie, imbécillité, débilité) ont été cliniquement isolés* ». Georges Heuyer dans l'Année psychologique de 1949 publie un article intitulé « *Débilité mentale et débilité intellectuelle* » (HEUYER 1949) où il rappelle que « *la notion de débilité mentale a été pendant longtemps l'une des plus fermes de la psychiatrie* » (HEUYER 1949, p. 655). Il réfère la débilité au quotient intellectuel et distingue « *le débile harmonique, dont le retard intellectuel ne se complique d'aucun trouble du caractère, montre un certain équilibre dans son comportement ; c'est le débile pondéré. [...] Il est éduicable, perfectible et utilisable* » (HEUYER 1949, p. 658) du « *débile intellectuel dysharmonique [qui] ajoute à son insuffisance intellectuelle des troubles de l'affectivité et de son comportement* », il cite encore le « *débile excité [qui] présente des troubles analogues à ceux de l'instable mais à un degré supérieur* » (HEUYER 1949, p. 658-659) et le « *débile apathique [qui] est ralenti au maximum [et qui] ne s'intéresse à rien* » (HEUYER 1949, p. 659). En 1966 René Fau, Bernard Andrey, Jean Le Men et Henri Dehaut publient « *Psychothérapie des débiles mentaux* » (FAU ET COLLAB. 1972), en 1969 René Zazzo et son équipe publient de leur côté, dans la collection U chez Armand Colin, « *Les dé-*

3. Trésor de la Langue Française Informatisé

bilités mentales »⁴. Ces deux ouvrages seront les manuels d'études obligés pour les futurs psychologues, enseignants spécialisés et éducateurs. La Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) maintient, jusque dans sa version de 2001, la forme « *débilité évolutive* » dans le tableau de l'autisme et des troubles psychotiques et la forme « *débilité mentale* » dans le tableau des déficiences mentales, jusque dans sa version 2012.

La forme « *déficients intellectuels* »

Dans l'histoire de la langue française le terme « *déficient* » apparaît très tôt, vers 1290 (REY 2006), comme emprunt au latin « *deficiens* », pour désigner ce qui est manquant. On attribue à Bergson une substitution de suffixe qui forme, vers 1908, le terme « *déficiência* ». On trouve le terme en 1937 dans le titre d'un volume de la collection « *Le visage de l'enfance* » rédigé par Mlle Angles, Henriette Hoffer et Jacqueline Bertillon. Ainsi le volume 10 est-il intitulé « *L'éducation des enfants fragiles, malades, infirmes ; Les enfants déficients ; L'enfant sur la mauvaise route* »⁵. Le concept de *déficiência* est stabilisé comme la traduction d'« *impairment* » dans la version française de l'*International classification of impairments, disabilities, and handicaps (ICIDH)* établie en 1980 par Philip Wood pour compléter la classification internationale des maladies (CIM). L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) donne de la déficiência la définition suivante : « *dans le domaine de la santé la déficiência correspond à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique* ». Le terme est utilisé durant une courte période, de 1964 à 1973, mais il apparaît dans 10 textes, soit la quasi totalité des textes publiés dans la période. Dans la plupart des textes du corpus le terme « *déficiência* » est substantivé. On passe ainsi par métonymie de l'altération à la désignation d'une catégorie. Tout au long des années trente et jusqu'au milieu des années soixante, le terme *déficiência* est souvent associé à celui de *danger moral*. En 1943 le Docteur Lagache préside le *Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral*. En 1966 Fau, Andrey, Le Men et Dehault dans *Psychothérapie des débiles mentaux* (FAU ET COLLAB. 1972) consacrent plusieurs chapitres à faire le lien entre la déficiência et le risque de délinquance. Georges Heuyer faisait, deux décennies auparavant, le même parallèle s'agissant du débile

4. Zazzo (René), Équipe de l'Hôpital Henri Rousselle. - Les déficiences mentales, - Paris, Armand Colin, 1969. - (Collection U).

5. Mlle Angles, Henriette Hoffer, Jacqueline Bertillon. *Le visage de l'enfance*. Ed. des Horizons de France. 1937

en indiquant : « *A la débilité intellectuelle s'associent quelquefois des tendances perverses, avec un minimum d'affectivité et surtout des tendances malignes à faire le mal* » (HEUYER 1949, p. 659).

La forme « *enfants inadaptés* »

Le Dictionnaire historique de la langue française (REY 2006) date l'apparition du terme « *inadapté* » de 1922 et celle du terme « *inadaptation* » de 1931. Dans la littérature spécialisée c'est Marcel François qui inaugure l'usage de ce terme dans un article publié dans la revue *L'année psychologique* de 1938.

Quand on envisage dans son ensemble cette classe spéciale des enfants difficiles depuis le simple indiscipliné querelleur et désobéissant au délinquant en passant par le mythomane, le grand fugueur et tant autres types on peut se rendre compte que les troubles si variés que ces enfants présentent dans leur caractère et leur conduite sont la traduction sur des modes différents d'un même état particulier d'inadaptation au milieu [...] c'est pourquoi nous substituerons désormais le terme « *enfant inadapté* » à celui d'enfant difficile. (FRANÇOIS 1938, p. 34)

Peu utilisée sous Vichy, où le terme « *enfance irrégulière* » lui est préféré, bien que, en 1943, le *Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral* impose sa définition, l'expression « *enfant inadapté* » entre en usage à la Libération. Dans le corpus elle ne fait son apparition officielle qu'en 1960 et son usage perdure jusqu'en 1974. Elle est présente 19 fois, soit dans près de la moitié des textes du corpus.

Dans les textes des années 1955 - 1975 fonctionne la triade « *débilité/déficiência intellectuelle/inadaptation* ». *Inadaptation* et *handicap* vont, un temps, cheminer de conserve. Les lois du 30 juin 1975 emploient fréquemment l'expression « *personnes handicapées ou inadaptées* » et dans ses premières occurrences le terme « *handicap* » réfère plutôt à une déficiência qu'à un état en lien avec l'environnement.

La forme « *enfants handicapés* »

Le terme « *handicapé* » fait son apparition dans le corpus en 1967. On note des usages antérieurs dans les textes officiels mais ils sont restreints à l'expression « *handicapé moteur* ». S'agissant des personnes adultes le terme figure pour la première fois dans l'intitulé de la loi du 23 novembre 1957 « *sur le reclassement des travailleurs handicapés* ». Il a alors le sens d'une diminution de la capacité de production. Cinq textes du corpus recourent à ce terme sous la forme « *enfants handicapés* », 3 autres textes comportent des variantes : « *enfants handicapés ou inadaptés à la vie sociale* », « *handicapés mentaux* », « *enfants handicapés ou inadaptés* ».

A partir de la loi du 30 juin 1975 « *d'orientation en faveur des personnes handicapées* », l'usage du terme s'impose sans alternative. Nous avons noté au chapitre précédent la réticence du législateur à définir le terme. Dans le rapport qui a largement inspiré la loi, François Bloch-Lainé dit l'impossibilité d'une définition. Il s'y hasarde tout de même dans les termes suivants

[Ils sont handicapés] parce qu'ils subissent, par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des « *handicaps* », c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale : celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société (BLOCH-LAINÉ 1969).

Le législateur se refuse néanmoins à donner une définition, suivant en cela la position de la Ministre Simone Veil, position qu'elle-même qualifie d'« *empirique* » :

Sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales [...] la notion de handicap doit rester, si l'on veut éviter des exclusions dans l'avenir, très évolutive et s'adapter aux situations qui pourront se présenter ultérieurement⁶.

Cette position était la seule tenable. Christian Rossignol confirme en effet que

6. Simone Veil Sénat 4 avril 1975. JORF

Parmi les nombreuses définitions du « *handicap* » qui ont pu être proposées, aucune n'a pu être longtemps retenue ni faire l'objet d'un consensus [...] le « *handicap* », ou le qualificatif « *handicapé* » sont des notions qui renvoient le plus souvent à une déviation par rapport à différents types de normes, (biologiques, psychologiques, sociales), pas toujours explicitées. Ce sont donc des notions essentiellement relatives et variables dans l'espace et le temps (ROSSIGNOL 2007, p. 1)

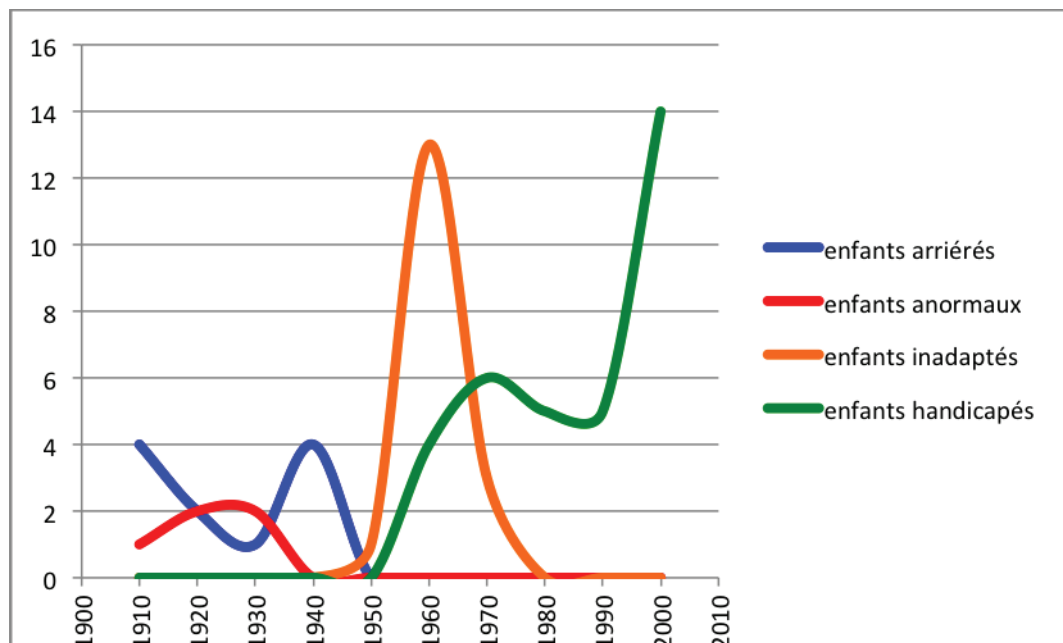


FIGURE 3.1 – Fréquences des 4 principaux termes

*
* *

3.2 LA TERMINOLOGIE APRÈS 1975

La loi « *d'orientation* » du 30 juin 1975 a imposé le terme « *handicapé* » pour désigner les personnes qui « *par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, [subissent] des troubles qui constituent pour eux des « handicaps »* » (BLOCH-LAINÉ 1969). Dans le dernier quart du XX^e siècle l'emploi du terme handicapé se décline selon trois approches. La première est une approche par le *statut*, c'est l'approche la plus ancienne qui, si elle tend à s'estomper, n'en reste pas moins présente. Elle peut être considérée comme une approche par le *stigmat*, au sens d'Erving Goffman (GOFFMAN 1996). Les deux autres approches ressortissent du débat qui opposera, durant les vingt-cinq dernières années du siècle et celles du

début du suivant, l'approche par la *lésion*, au sens médical du terme, à l'approche par le *social*, en relation avec l'environnement.

Nous allons considérer comment ces approches fonctionnent au sein d'un corpus de 17 textes, décrets, arrêtés et circulaires, publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale entre 1975 et 2009.

Approche par le statutaire

L'approche par le statut se manifeste par le glissement de l'adjectif « *handicapé* » vers sa forme substantivée. Olivier Ducrot et Jean-Marie Schaeffer insistent sur ce pouvoir propre qu'a le substantif de « *constituer des objets* » (DUCROT ET SCHAEFFER 1995, p. 369). Il est question après 1975 « *du handicapé* ». Mais cette approche est aussi caractérisée par l'emploi de la forme composée à partir d'« *élève* » ou « *d'enfant* » ou de « *jeune* » à laquelle est accolée l'adjectif qualificatif « *handicapé* ». C'est le cas dans 5 des 17 textes sur la période 2002 - 2010.

Approche par le lésionnel

L'approche par la lésion est patente dans le recours à la forme « *élèves présentant* » [ou souffrant de] *un handicap* », rencontrée dans 5 textes sur l'ensemble de la période, aussi bien en 1975 qu'en 2006. Dans un texte de 2003 apparaît l'expression « *élèves présentant différentes formes de handicap* ». Deux textes, en 2003 et 2005 reprennent strictement la forme retenue par la loi du 11 février 2005 : « *handicap ou trouble de la santé invalidant* ». Un texte (1977) évoque les « *handicaps congénitaux et acquis* ».

Approche par l'environnemental

Dans 3 textes (2004-2009) nous trouvons la forme « *élèves en situation de handicap* » et dans un texte (2005) apparaît la forme « *enfants qui présentent des besoins éducatifs particuliers* ». La notion de « *besoins éducatifs particu-*

liers » réfère aux travaux de la « Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux » réunie en juin 1994 à Salamanque sous l'égide de l'UNESCO et rassemblant 300 participants issus de 92 pays. La déclaration est inspirée « par le principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'"écoles pour tous" - c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun »⁷. Au terme de cette déclaration deux concepts sont mis en évidence : les « besoins éducatifs spéciaux » et l'« éducation inclusive ». Deux concepts que la France a autant de difficultés à intégrer dans la terminologie qu'à les traduire dans les faits.

*
* *

3.3 LA FORME « handicap » AU XXI^E SIÈCLE

Les années 2000 marquent un changement de paradigmes. Il est intéressant de considérer le sens que les trois textes majeurs, loi du 2 janvier 2002, loi du 11 février 2005 et loi du 21 juillet 2009, donnent au terme « handicap ».

La loi du 2 janvier 2002

La loi du 2 janvier 2002 « *rénovant l'action sociale et médico-sociale* » est un texte de 18 185 mots dont la finalité est surtout technique et organisationnelle. La forme « handicap » figure à 10 reprises dans une expression comme « *degré de handicap* » (1 occurrence) qui relève plutôt de l'approche lésionnelle ou dans « *mineurs ou jeunes adultes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation* » (1 occurrence), dont l'approche privilégie le côté social et enfin dans « *personnes handicapées* » (8 occurrences) qui relève davantage du statut.

7. [en ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>, consulté le 30 mars 2013

la loi du 11 février 2005

La préparation de la loi du 11 février 2005 a, entre autres, été marquée par un débat qui a conduit le législateur à trancher entre deux formes : « *personne handicapée* » et « *personne en situation de handicap* ». La première évolution majeure que révèle la loi du 11 février 2005 est la disparition de la forme substantivée. L'objet de la loi étant de modifier le code de l'action sociale et des familles on retrouve à plusieurs reprises dans le texte la phrase suivante : « *les mots : "du handicapé" sont remplacés par les mots : "de la personne handicapée"* ».

Dépassant la loi du 30 juin 1975, le législateur définit positivement le handicap :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant⁸.

Cette définition tente un compromis entre *approche sociale* et *approche lésionnelle*. Les notions de « *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société* » créent pour les personnes deux droits importants, que la loi et ses textes d'application s'attachent à préciser : le « *droit à compensation* » et le « *droit à l'accessibilité* », ce dernier terme devant être entendu dans son acception la plus large. Compensation et accessibilité sont le fait du corps social, dès l'instant où la « *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société* » est reconnue. Là où la loi du 30 juin 1975 se bornait à affirmer une « *obligation nationale* » reposant sur « *les familles, l'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publics et privés* »⁹, la loi du 11 février 2005 met en place un droit à compensation : « *L'État, les collectivités territoriales et les organismes de protection sociale mettent en œuvre des politiques de prévention, de réduction et de compensation des handicaps et les moyens nécessaires à leur réalisation* »¹⁰. L'association des trois termes « *prévention, réduction et compensation* » marque une orientation politique forte.

8. JORF n°36 du 12 février 2005 page 2353

9. JORF du 1 juillet 1975 page 6596

10. JORF n°36 du 12 février 2005 page 2353

Toutefois la forme « *personne en situation de handicap* » n'a pas été retenue par le législateur. Claude Hamonet considère pourtant que cette appellation est la plus adaptée.

Elle met en évidence le fait que ce sont le cadre de vie et l'organisation sociale, du fait de contraintes incompatibles avec les capacités restreintes d'une partie croissante de la population, qui créent le handicap. Elle convient à toutes les formes de limitations fonctionnelles : physiques, sensorielles, mentales et psychiques. Cette notion met l'accent sur la nécessaire évolution d'un environnement physique et humain handicapant et sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'être "infirmes" (ou "déficients" selon une nouvelle terminologie aussi stigmatisante que l'ancienne) pour être en situation de handicap ou de pénibilité. Ainsi les petits enfants, en poussette ou non, les personnes, lourdement chargées, sont en situation de handicap pour prendre le métro parisien. Le concept de situation de handicap a aussi pour avantage de ne plus faire de distinction ségrégationniste entre les valides et les "autres" (HAMONET 2006).

Il faut voir dans ce refus l'effet de la pression des tenants de l'approche lésionnelle mais surtout la crainte que cette définition n'ouvre trop largement l'éventail des ayant droits. Claude Hamonet le laisse entendre : « *pertes ou limitations de capacités avec leur cortège de handicaps ne sont pas le propre d'une minorité mais concernent la majorité de la population à un moment ou à un autre de son existence* » (HAMONET 2006). Dès lors, soit la loi ouvrirait des droits que le corps social ne pourrait économiquement supporter, soit il n'y aurait pas matière à légiférer puisque chaque citoyen serait potentiellement *en situation de handicap*.

*

* *

3.4 CLASSIFICATIONS ET TAXONOMIES

La loi et le règlement n'ont pas pour vocation de dresser une nomenclature du handicap. L'approche historique a montré que, dès l'origine, les pouvoirs publics ont délégué cette mission au corps médical. Celui-ci a initié un vaste mouvement classificatoire dans la tradition des XVIII^e et XIX^e siècles. Michel Foucault le note : « *De la Nosologie de Sauvages (1761) à la Nosographie de Pinel (1798), la règle classificatrice domine la théorie médicale et jusqu'à la pratique : elle apparaît comme la logique immanente des formes morbides,*

le principe de leur déchiffrement et la règle sémantique de leur définition » (FOUCAULT 1963, p. 20). Ce mouvement est lui-même agité par des courants d'idées et des luttes d'influence. Dès l'origine, en France, deux approches s'opposent, l'approche clinique instaurée par Désiré-Magloire Bourneville et l'approche scientifique, à l'origine psychométrique, puis cognitive et neuroscientifique, défendue par Alfred Binet. Les travaux, d'abord spécifiquement français, conduits par Bourneville puis par Heuyer et enfin par Roger Mises d'un côté, par Binet, Simon puis René Zazzo de l'autre vont rejoindre, tardivement, le mouvement international, d'origine anglo-saxonne. La classification de Philip Wood est traduite pour la première fois en France en 1981. Dès lors un débat s'organise qui clive le mouvement classificatoire en deux ensembles, eux-mêmes clivés, le premier, relatif aux classifications elles-mêmes, opposant les tenants de la classification anglo-saxonne, autour du DSM et de la CIH, et ceux de l'approche française, autour de la CFTMEA, le second relatif à l'approche du handicap, opposant les tenants du courant lésionnel aux tenants du courant environnemental.

3.4.1 Le courant médical

La classification de Wood

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé publie un projet expérimental de Classification des handicaps (CIH)¹¹ conduit par un médecin épidémiologiste et rhumatologue, Philip Wood. Ce projet repose sur un modèle (le terme « *modèle de Wood* » est souvent invoqué) qui découle de la classification des maladies. Ce modèle fonctionne ainsi :

maladie -> déficience -> incapacité -> désavantage.

11. [en ligne] <http://www.who.int/entity/classifications/icf/wha-fr.pdf>, consulté le 30 mars 2013

L'origine du handicap est :

1. une *maladie* (entendue comme une « *perturbation physique ou psychologique identifiable par son étiologie, ses signes et ses symptômes pouvant entraîner des déficiences* »¹²),
2. qui se traduit par une *déficience* (entendue comme « *toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique* »¹³),
3. dont la conséquence est une *incapacité* (entendue comme « *toute réduction, résultant de la déficience, des activités physiques et mentales considérées comme normales pour un être humain* »¹⁴),
4. dont résulte un *désavantage* (entendu comme un « *préjudice qui résulte de la déficience ou de l'incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socio-culturels* »¹⁵).

La Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) : un modèle psychodynamique

La CFTMEA Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent est une tentative française de classification élaborée en réaction au courant comportemental. Jacques Hochmann en rend compte en ces termes : « *Pour endiguer cette déferlante et rétablir un peu d'ordre et de raison, les pédopsychiatres français ont tenté d'opposer une ligne de résistance. [...] Le système de classification qu'ils ont proposé (CFTMEA) repose, comme le DSM, sur un compromis entre des tenants d'approches diverses* » (HOCHMANN 2009, p. 458) . Comme la classification internationale des maladies (CIM), la CFTMEA propose une approche descriptive et raisonnée des troubles mentaux des enfants et des adolescents. Parce que l'enfant ou l'adolescent n'est pas un adulte en réduction, la CFTMEA se distingue des classifications adultes en ce qu'elle considère que « *l'enfant ne renvoie pas à un état constitué. L'existence d'une symptomatologie, même bruyante, ne constitue pas à elle seule la condition d'une pathologie* »¹⁶. La CFTMEA a fait l'objet de révisions régulières, la plus récente en 2012. Elle a été au cœur du débat sur la question de l'autisme abordée ci-après.

12. ib.

13. ib.

14. ib.

15. ib.

16. Vassilis Kapsambelis et al. Manuel de psychiatrie clinique et psychopathologique, Ed. Presses Universitaires de France, Coll. Quadriges Manuels, 2012

3.4.2 Le courant anthropologique

La CIF se veut un compromis entre le *courant médical* et le *courant environnemental*. Pour autant les tenants de ce dernier ne se satisfont pas de cet aggiornamento. Le courant environnementaliste, encore appelé anthropologique, est essentiellement représenté par deux écoles. L'école canadienne autour de Patrick Fougeyrollas et l'école française autour de Claude Hamonet. Patrick Fougeyrollas propose un « *Processus de production des handicaps* » et distingue, parmi les facteurs environnementaux, ceux qui sont personnels et ceux qui sont contextuels. Ce dispositif envisage *l'Homme handicapé* dans la société. Cette proposition rencontre l'adhésion de certains milieux associatifs et des travailleurs sociaux. Elle présente toutefois l'inconvénient d'être complexe, ce qui entrave son usage clinique au quotidien. En outre certaines approches nord-américaines, telles que les « *habitudes de vie* » ainsi que le « *processus de production* » du handicap, sont difficilement transposables en France. L'école française propose le *Système d'identification et de mesure du handicap (SIMH)* dans laquelle les deux éléments fondamentaux sont : les *situations de la vie* qui conditionnent le handicap et la *subjectivité* (ou point de vue de la personne) qui conditionne sa façon de réagir face à son état corporel, fonctionnel et situationnel. Cette approche écarte la notion de *classification* jugée trop stigmatisante, au profit de la notion *d'identification*. Elle se veut non dévalorisante et entend repositionner la notion de personne face à la société et à la santé. Elle introduit une démarche en santé qui dépasse le seul handicap puisqu'elle est utilisable également pour aborder la douleur ou les soins palliatifs.

Les oppositions sont loin d'être forcloses. Elles ne se réduisent pas à des querelles d'écoles ou des affrontements de pouvoir. La dialectique est complexe qui met en jeu l'état des représentations du corps social, l'état des connaissances scientifiques et l'état de mobilisation des usagers ou de leurs représentants. La question de l'autisme est traversée par ces affrontements. Elle donne à voir ce qui se joue entre les techniciens, les personnes porteuses du trouble, leurs représentants et le corps social. Elle illustre comment la norme, les discours, les techniques et les institutions évoluent en raison du rapport des forces des différents acteurs.

3.4.3 Le question de l'autisme

Le mouvement autour de l'autisme a produit une mobilisation importante conduisant les pouvoirs publics à déclarer l'autisme « *grande cause nationale 2012* ». Ce mouvement fait vaciller une technique aussi établie que la psychanalyse. Plus encore, il conduit à un réinvestissement de la connaissance scientifique sur cette pathologie. Le cas de l'autisme met en œuvre des manifestations psychiques, il est le lieu d'affrontements théoriques d'une violence peu commune, parce qu'il mobilise les personnes handicapées et leurs familles. Il est pour cela emblématique des mouvements contradictoires qui traversent le champ du handicap.

Il n'est pas question ici de dresser un tableau historique de l'autisme mais plutôt d'éclairer le parcours terminologique et les enjeux qu'il révèle. Le terme *autisme* a été employé pour la première fois en 1943 par le pédopsychiatre Léo Kanner dans un article intitulé « *Autistic Disturbance of Affective Contact* »¹⁷. Léo Kanner décrit un groupe de 11 enfants présentant des troubles particuliers et qui semblent s'isoler du point de vue de la communication, la socialisation, l'imagination. Il est probable que le trouble décrit par Kanner préexiste à sa découverte dans les années 1940. L'approche nosographique de l'*idiotie* au sein des troubles mentaux est entreprise depuis plus d'un siècle quand, en 1943, Kanner en détache l'autisme. Au tableau clinique, dont les détails s'affinent au fil des ans, se surajoute l'invariant de la transmission. Celle-ci est héréditaire et produit des *tarés*, selon le terme en usage jusque dans les années 1940. Elle est aussi sociale, on considère que la malnutrition, les mauvaises habitudes de vie sont des caractères qui conduisent à l'*idiotie*. Mais, avec l'autisme, la question de l'hérédité ressurgit de manière inattendue.

Léo Kanner dans sa description du tableau autistique et de son étiologie relève la présence constante de celle qu'il nomme la « *mère frigidaire* ». Il note également que les parents sont le plus souvent intellectuellement brillants et financièrement aisés. Par la suite, Léo Kanner, devant un congrès de parents, retire l'usage du terme « *mère frigidaire* », mais en 1950, Bruno Bettelheim, pédagogue et psychanalyste, popularise une interprétation issue de sa propre expérience des camps de concentration où il avait constaté le repli sur soi de certains déportés :

17. Nervous Child, 1943, volume 2, p. 217-250

dans les camps de concentration allemands, je fus le témoin incrédule de la non-réaction de certains prisonniers aux expériences les plus cruelles. Je ne savais pas alors, et ne l'aurais pas cru, que j'observerais, chez des enfants, dans l'environnement thérapeutique le plus favorable, un semblable comportement engendré par ce que ces enfants avaient vécu dans le passé¹⁸.

Pour Bettelheim les troubles autistiques de l'enfant, son enfermement dans la « *forteresse vide* » ne sont rien moins qu'une tentative pour s'isoler d'un milieu parental, singulièrement maternel, qui lui signifie, de manière non verbale, que tout irait mieux s'il n'existait pas. Dès lors l'hypothèse est posée que ce qu'un milieu défavorable (la *famille*) a détruit peut être restauré par un milieu favorable (l'*institution*).

En France, en 1974, une série d'émissions de télévision réalisée par le cinéaste Daniel Karlin et le psychiatre Tony Lainé contribuent à populariser l'expérience et les théories de Bruno Bettelheim. Pour nombre d'éducateurs et de thérapeutes confrontés à l'« *inquiétante étrangeté* », voire à la violence intérieure qui sourd du contact avec l'enfant ou l'adolescent autiste, cette interprétation, la seule disponible, fonctionne sur un mode quasi magique. Elle apporte une explication étiologique attendue, théorise la situation de relation et permet de maintenir à distance l'angoisse que suscite la confrontation. Jusqu'à la fin des années 1980 les enfants présentant des troubles autistiques sont soignés à l'hôpital. Les hôpitaux de jour sont créés, entre autres, pour faire face à ce besoin, mais les établissements médico-éducatifs, s'ils n'accueillent pas encore d'enfants autistes, accompagnent des enfants ou des adolescents souffrant de psychoses. Dans la mesure où la nosographie range l'autisme dans la catégorie des psychoses le « *modèle* » de Bettelheim s'appliquera par extension à cette dernière catégorie. Dans les établissements médico-sociaux, dans les centres de formation d'éducateurs les captations des émissions de Daniel Karlin et Tony Lainé tournent en boucle. Des thérapeutes relaient ce discours qui connaît par ailleurs un grand succès de librairie et marque en profondeur des promotions entières de médecins, psychologues, éducateurs. Maud Mannoni, très influencée par Jacques Lacan et Françoise Dolto, très investie aussi auprès d'enfants et d'adolescents extrêmement déficitaires et jusque là laissés pour compte, théorise le fait qu'il faut trois générations pour faire un psychotique et que « *le climat favorisant l'éclosion psychotique c'est avant même la naissance qu'il existe. Dès la conception, le sujet joue pour sa mère un rôle très précis ; son destin est déjà tracé ; il sera cet objet sans désirs propres*

18. Bruno Bettelheim (1967) *The Empty Fortress*. New York, Free Press. Trad., *La forteresse vide*, Paris, Gallimard, 1969

dont le seul rôle sera de combler le vide maternel »¹⁹. Les parents se verront dès lors enjoindre des parcours éprouvants de « *thérapie familiale* », seront objets de culpabilisation et endureront de grandes souffrances.

Ceux des parents les plus résilients qui ne se satisfont pas de telles interprétations, se regroupent et cherchent, hors des frontières, des solutions. Les méthodes comportementales anglo-saxonnes constituent à peu près la seule alternative. Elles sont vite érigées en nouveau modèle magique. Leur intérêt est néanmoins de permettre à des parents que les institutions mettent, au mieux, hors du jeu, de se mobiliser fut-ce jusqu'à l'acharnement extrême et de placer l'enfant au cœur des préoccupations éducatives. Mais ce faisant les parents se muent en éducateurs, deviennent employeurs directs d'éducateurs, suscitant du même coup des réactions corporatistes. La question est saisie par les politiques. Des députés prennent position sans se soucier d'empiéter directement sur le débat scientifique.

La prégnance de la psychanalyse en France en est un [des facteurs expliquant le retard de la France]. Pendant longtemps, on s'est trompés sur l'analyse des causes de l'autisme et donc sur son traitement. Dans 99% des cas, la psychanalyse n'a pas de réponse à apporter et pourtant, elle continue à tenir une place centrale dans le diagnostic et la prise en charge²⁰.

Le développement de la neurologie, appliqué aux troubles autistiques, met en évidence des altérations du fonctionnement de systèmes cérébraux impliqués dans le décodage de l'information sensorielle, motrice et émotionnelle et conduit à chercher une origine dans le dysfonctionnement du système nerveux central. La recherche sur la plasticité cérébrale supportée par les progrès des techniques d'imagerie cérébrale suggère qu'il existerait dans l'autisme des connections différentes entre plusieurs régions cérébrales différentes des autres sujets²¹. La recherche génétique est elle aussi impliquée de même que la neurochimie. Les études épidémiologiques indiquent que, du point de vue social, à l'inverse de la première impression de Kanner dont l'échantillon, issu de 11 familles aisées, présentait un biais, l'autisme n'est pas socialement distribué, il peut apparaître dans n'importe quelle famille, indépendamment de l'origine ethnique ou

19. Maud Mannoni *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Le Seuil, 1964

20. interview du député Daniel Fasquelle journal *La Croix* 20 novembre 2011

21. Boddaert N. et Zilbovicius M., « L'imagerie cérébrale et l'autisme infantile » *Enfance*, 2002/1 Vol. 54

de la classe sociale²². Le constat plus récent d'une prévalence du trouble chez les garçons plutôt que chez les filles est lui-même en train de vaciller.

Le cas de l'autisme est illustratif du processus susceptible de se mettre en place autour d'une pathologie.

- *Première étape* : une pathologie existe dont l'approche clinique conduit à la ranger dans la catégorie de « *l'idiotie* ».
- *Deuxième étape* : les progrès de la clinique permettent de mieux cerner cette pathologie, de la nommer et de la classer dans la catégorie des « *psychoses* », voire, pour la CFTMEA des « *dysharmonies d'évolution* ».
- *Troisième étape* : le vide de l'absence d'étiologie est bientôt comblé par un scénario interprétatif. Poussé à l'extrême ce modèle est rejeté par certains parents voire par les malades eux-mêmes.
- *Quatrième étape* : parents et malades réagissent, investissent les champs éducatifs et thérapeutiques. Les connaissances progressant, l'étiologie est précisée qui bat en brèche le modèle interprétatif jusque là prévalent.

Pour autant, tenir l'explication du pourquoi, connaître l'*étiologie*, ne résout pas la question du *comment*, et n'aide pas toujours à mettre en place l'accompagnement éducatif et thérapeutique. Les parents sont, à ce stade, au premier rang, hors de leur rôle, confrontés aux angoisses et aux réticences du « *milieu ordinaire* ». S'en suit un continuum de souffrances, des enfants, des parents, des professionnels.

Ainsi la question de l'autisme se trouve placée au cœur de plusieurs débats majeurs qui traversent l'approche de la situation de handicap dans son ensemble :

- l'approche clinique opposée à l'approche scientifique,
- la prise en charge opposée au souci des autres,
- les effets de la catégorisation.

Comment, dans ces conditions produire des écrits professionnels ? De quelle place ? Sur quelles bases théoriques ?

²². Il serait intéressant de ce point de vue de faire la même analyse avec les troubles dys dont la revendication est portée, au départ, par des familles socialement aisées et qui apparaissent au fur et à mesure des études et de l'avancée des connaissances, notamment épidémiologiques, être également distribués

*
* *

3.5 CATÉGORISATION ET MÉTAPHORES

La désignation des pathologies de l'esprit est le champ privilégié des jeux de langage. L'imbécile est étymologiquement le « *sans bâton* », l'idiot l'« *homme vulgaire, sans éducation, sot, qui ne participe pas à la vie politique de sa république* », le débile est en botanique le rameau « *dont la tige est trop grêle, trop faible pour se soutenir seule et sans appui* », le mot handicap est issu du vocabulaire hippique. Susan Sontag dans *La maladie comme métaphore* (SONTAG 2005) montre comment la tuberculose a eu, elle aussi, ce statut jusqu'à ce que son étiologie soit mieux connue et qu'on la soigne efficacement. A la fin du XIX^e, par-delà la métaphore, la phtisie renvoie à la faute, à l'idée du pêché, comme la déficience réfère à la tare héréditaire et à une faiblesse morale ou comme l'autisme dans les années 1980 s'ancre à la transmission intergénérationnelle d'un non-dit. La tuberculose et la déficience sont l'une et l'autre écarts à la norme. L'une et l'autre suscitent un langage de combat. On « *éradique* » la tuberculose tandis que la débilité est traquée par le « *dépistage* ». Lorsqu'on ne dispose pas d'explication scientifique la métaphore permet une élaboration qui répond aux interrogations et calme l'angoisse. La métaphore tient lieu de paravent à l'insuffisance des connaissances, elle occupe le vide cognitif. Plus l'objet est flou et mal connu, plus la métaphore joue son rôle, stimuler l'imaginaire. Elle ouvre conséquemment à toutes les représentations et à tous les détournements d'usages.

3.5.1 De la catégorie au stigmaté

Dès 1968 Claude Veil, dans *Handicap et Société*, met en évidence le fait qu'

il est classique de décrire les handicapés catégorie par catégorie, par une sorte de dissection qui isole leur handicap [...] d'un seul coup on dépouille le handicapé de sa personnalité, on le simplifie, on le concentre en une caricature réductrice, et, ainsi déshumanisé, privé

d'épaisseur, il ne lui reste plus qu'à se laisser canaliser vers un destin préfabriqué (VEIL 1968).

La catégorie n'est pas seulement un mode de classification, elle est un mode d'appréhension du monde propre à la conscience humaine. Le processus de catégorisation avec ses logiques administratives, de clientèle et de groupes d'influence réduit la personne à son handicap. Cette démarche réductrice est inconsciemment intégrée. Il est fréquent d'entendre des personnes se définir selon leur handicap : « *je suis UN Asperger* », « *je suis UN myopathe* », « *mon enfant est UN dys* ». Cette approche est rarement le fait d'un groupe social majoritaire, en revanche elle est régulièrement le fait de minorités. Celles dont l'existence est, au mieux, tolérée qui réagissent pour se défendre. Le corps social intègre complètement cette approche comme le fait la personne elle-même. Pierre Bourdieu rend compte de ce phénomène dans *La distinction* : « *les schèmes de l'habitus, formes de classification originaires, doivent leur efficacité propre au fait qu'ils fonctionnent en deçà de la conscience et du discours, donc hors des prises de l'examen et du contrôle volontaire* » (BOURDIEU 1979, p. 543). La personne en situation de handicap tend à se conformer à ce que l'on attend d'elle, comme l'ont montré Robert Rosenthal et Leonore Jacobson, en 1968, dans l'expérience, connue sous le nom d'« *effet Pygmalion* ». Cette expérience, menée en milieu scolaire, montre que les attentes du maître vis-à-vis de la réussite de l'élève se traduisent par des comportements subtils dont l'influence sur les résultats des enfants est loin d'être négligeable. Goffman, de son côté, explique que des clochards peuvent rester assis toute la nuit dans le hall de la station Grand Central sans être dérangés pourvu qu'ils ne cessent de lire un journal, en revanche il n'en sera pas de même s'ils lisent un livre (GOFFMAN 1996, p. 60). Le stigmatisé doit savoir jouer le rôle attendu par les « *normaux* », tout en restant à sa place. Il doit faire comme si leur acceptation était réelle et rester conscient qu'elle ne l'est pas. Goffman nomme « *contacts mixtes* » ces interactions à risque entre « *normaux* » et stigmatisés. Cet état de choses est complètement intégré par les exclus eux-mêmes. Un mécanisme d'individualisation les conduit à revendiquer et à organiser leur exclusion.

Ce mécanisme d'individualisation correspond à ce que Bernard Lahire définit comme participant des « *luttres pour la distinction individuelle* » (LAHIRE 2013, p. 50). Il y a dans les sociétés développées des années 2000 une injonction, largement portée par un « *programme publicitaire commun* » (LAHIRE 2013, p. 51), à se distinguer des autres (« *be original* », « *be your-*

self », etc.). Bernard Lahire montre que faire de l'individu un objet d'étude sociologique à part entière reste à définir. Il propose le concept de *dispositionnalisme* (LAHIRE 2013, p. 137). « *Ce qui s'ouvre ici, c'est le champ d'une sociologie qui s'efforce de ne pas négliger les bases individuelles du monde social et qui étudie ainsi des individus traversant des scènes, des contextes, des champs de forces, etc., différents.* »²³ Ce mouvement n'abolit en rien les différences antérieures en termes de classes, d'éducation, de société, de culture. Il est mouvement d'individualisation et non individualisme (LAHIRE 2013). Norbert Elias le caractérise ainsi :

Plus la société se diversifie avec l'individualisation croissante de ses membres, plus cette différence d'un être par rapport aux autres occupe une place élevée dans l'échelle des valeurs des sociétés en question. Le fait de *se différencier* d'une manière ou d'une autre, de *se distinguer* des autres - bref, d'*être différent* - devient dans ces sociétés un véritable idéal personnel. [...] cette *différenciation individuelle* n'apparaît de façon aussi marquée et aussi répandue au sein d'une société que très progressivement dans le cours de l'histoire, en corrélation avec des modifications structurelles de la vie sociale tout à fait spécifiques²⁴.

3.5.2 Des logiques d'exclusion

Chapireau décrit ainsi le flou conceptuel qui règne autour du concept de *handicap* : « *Le handicap en France est un domaine avant d'être une notion* »²⁵. Il existe selon lui

deux grands types et deux seulement de classification du handicap. L'une classe des personnes. Il s'agit d'une logique de clientèle, clientèle des services, clientèle des établissements, ou tout aussi bien la clientèle des méthodes thérapeutiques ou des méthodes pédagogiques ; l'autre type de classification classe des expériences de santé, et prend alors en compte la complexité du phénomène de la santé (...) Chacune a ses avantages, ses inconvénients (...) il est vain d'opposer ces deux méthodes dans un choix manichéen²⁶.

23. Bernard Lahire, *Modèle dispositionnaliste de l'action : entre pluralité des dispositions et variation des contextes*, en ligne, <http://recherche.univ-lyon2.fr/grs/index.php?page=29¬ice=54>.

24. Norbert Elias, *La Société des individus*, Fayard, Paris, 1991. Cité par Bernard Lahire (LAHIRE 2013, p. 51-52)

25. Chapireau F. (1988), « Le handicap impossible. Analyse de la notion de handicap dans la loi d'orientation du 30 juin 1975 », *Annales médico-psychologiques*, 146, n° 7, 609-631, et n° 8, 691-706

26. *ib.*

Confronté à la pathologie mentale, le corps social a besoin d'ordre. Les parcours historique (chapitre 2) et terminologique (chapitre 3) ont mis en évidence, dès l'origine du secteur médico-social, le besoin de catégoriser. Établi sur des fondements scientifiques et normatifs (cf. p. 43 et sq.) ce besoin répond à trois sortes de logiques : la logique *administrative*, la logique de *clientèle* enfin la logique de *groupes d'influence*.

Logique administrative

Les administrations ont en charge d'organiser la réponse aux besoins que la puissance publique ou le corps social mettent en évidence. François Bloch-Lainé, en 1967, l'avoue sans ambages : « *les administrateurs ne sauraient attendre* » car « *il leur faut accomplir un effort d'ordre* » (cité par Charles Gardou et Eric Plaisance (GARDOU ET PLAISANCE 2000, p. 7)). Cette réalité traverse toute la période, elle est tout aussi prégnante en 2012, lorsqu'il s'agit de planifier des programmes dans un contexte de moyens contraints, qu'elle l'était en 1909, lorsqu'il s'agissait de créer des classes de perfectionnement. Un rapport conjoint de l'Inspection Générale des Finances et de l'Inspection Générale des Affaires Sociales intitulé « *Établissements et services pour personnes handicapées offre et besoins, modalités de financement* » indique : « *Il ne peut y avoir de politique du handicap sans connaissance de la population concernée et des origines du handicap* » (VACHEY ET COLLAB. 2012).

Logique de clientèle

Dès les origines, Alfred Binet distingue « *anormaux d'école* » et « *anormaux médicaux* », aux premiers l'attention des *pédagogues* et aux seconds les soins des *aliénistes*. Nous avons relevé également que certains auteurs, comme Auguste Ley, en 1911, pointent le fait que « *la classification, d'ailleurs si subtile à cause de la complexité étiologique des arriérés, en pédagogiques et médicaux* » peut devenir « *un motif de division entre pédagogues et médecins* » (LEY 1911, p. 506). Cette rivalité est patente dès 1912, lorsque les œuvres congréganistes qui accompagnent les sourds et les aveugles, appuyées en sous-main par le Ministère de la Santé, font échouer le projet Chautard qui vise à étendre le champ de la loi du 15 avril 1909. Cette rivalité s'affiche dans les années 1950 à 2000, lorsque le mouvement associatif se développe.

Un équilibre tend alors à s'instaurer - une association = un handicap - qui partage les « *territoires* ». Les rapports entre associations vont de la franche hostilité, du type de celle qui, pendant des années opposa les associations fédérées au sein de l'ANCE à celles regroupées par les ARSEA, aux ententes, d'autant plus aisées dans une période où fonctionne une logique des moyens, où l'on se répartit les champs d'intervention, où l'on valide les projets, de façon croisée, au sein des Commissions régionales de l'organisation sanitaire, sociale et médico-sociale²⁷. Cette rivalité est organisée en concurrence par la loi Hôpital, patients, santé, territoires (HPST) du 21 juillet 2009 par le biais des appels à projets. Ce que dénonce l'Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés non lucratifs sanitaires et sociaux (UNIOPSS)²⁸ : « *les logiques de mise en concurrence placent les associations uniquement comme prestataires des pouvoirs publics sur la base d'un cahier des charges élaboré de façon unilatérale et ne leur permettent pas d'exercer leur capacité d'initiative et de repérage des besoins* »²⁹. Dit autrement : l'UNIOPSS reconnaît que la logique de clientèle est, pour les associations, sous-jacente à leur « *capacité d'initiative et de repérage des besoins* » et qu'elle conduit souvent à figer des équipements sur des territoires sur lesquels ils ne sont pas (ou plus) nécessaire et à laisser pour compte certains publics ou certaines situations parmi les plus difficiles. Le rapport conjoint de l'IGF et de l'IGAS, publié en octobre 2012, en dresse le contrat sans appel : « *la programmation est essentiellement dictée par l'offre [...]* » (VACHEY ET COLLAB. 2012).

Logique de groupes d'influence

Le secteur médico-social n'est pas mono-bloc, il est constitué d'une myriade d'associations gérant une multitude d'établissements et services. Cet atomisation conduit, à terme, à privilégier l'intérêt particulier contre l'intérêt général. Le besoin d'être « *entre soi* », en réaction contre la stigmatisation (GOFFMAN 1996), peut conduire à ne plus envisager que le seul intérêt d'une catégorie qui se mue alors en groupe de pression. Ainsi, par exemple, l'association UNAPEDA³⁰ s'élève, le 12 septembre 2012, dans un

27. CROSSMS, qui a succédé aux CROSS, elles mêmes succédant aux CRISMS

28. forte de 23 Uriopss (Unions régionales) et de plus de 100 fédérations, unions et associations nationales, l'Uniopss affirme regrouper 25 000 établissements et services du monde de la solidarité représentant 750 000 salariés soit environ 75% du secteur médico-social

29. déclaration UNIOPSS février 2009

30. L'association UNAPEDA, fondée en 2004, Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficieux Auditifs, groupe des associations régies par la loi de 1901 ayant

courrier à la Ministre de la Santé contre le dépistage néo-natal de la surdité et s'insurge contre le lobbying des partisans de l'implantation cochléaire, essentiellement des médecins ORL. Au sein du mouvement des associations de personnes présentant des troubles autistiques des voix s'élèvent pour contester la place faite dans les médias aux personnes présentant un syndrome d'Asperger dit encore « *autisme de haut niveau* » au détriment des autres troubles. On introduit ainsi de la norme dans la norme (cf. p. 48).

3.5.3 Un siècle de chassés-croisés terminologiques

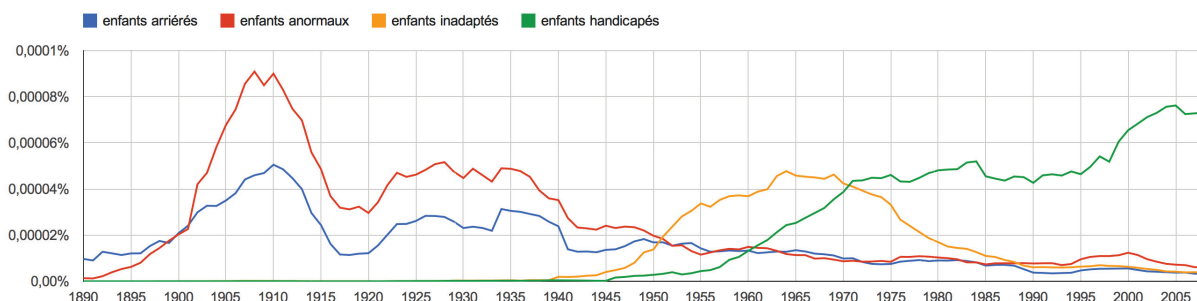


FIGURE 3.2 – Analyse lexicométrique

Comment évoluent, dans le temps, au sein de la littérature scientifique les différentes formes terminologiques ? L'outil *Ngram viewer* permet de le visualiser (cf. fig. 3.2) à partir des occurrences des différentes formes présentes au sein du corpus numérisé par Google Books. J'ai choisi quatre formes pour la période 1890-2008 avec un coefficient de lissage de 3 occurrences par ouvrage :

- « *enfants arriérés* »,
- « *enfants anormaux* »,
- « *enfants inadaptés* »,
- « *enfants handicapés* ».

En 1890 l'expression « *enfants arriérés* » a une fréquence supérieure à l'expression « *enfants anormaux* », puis les deux expressions font jeu égal dans la période 1899-1902, ensuite l'expression « *enfants anormaux* » se détache et est nettement plus employée que l'expression « *enfants arriérés* ». Les deux expressions dominent le corpus, du point de vue de leur utilisation jusqu'en 1951 où, sur le déclin, elles croisent la courbe ascendante de l'expression « *enfants inadaptés* », apparue en 1939 qui culmine en 1964, puis connaît une utilisation importante jusqu'en 1969 où son usage

pour but de faire reconnaître et de défendre les droits des enfants sourds, devenus sourds et malentendants et de leurs familles.

commence à son tour à décliner. L'expression « *enfants inadaptés* » décroît alors très rapidement, en phase descendante elle croise l'expression « *enfants handicapés* » apparue en 1945, dont l'usage se développe peu jusqu'en 1960 où elle entame une phase d'ascension rapide, elle croise la courbe de l'expression « *enfants inadaptés* » en 1961, son usage se développe ensuite constamment jusqu'à la fin de la période.

Ainsi, en l'espace d'un siècle, les changements terminologiques ont été nombreux. Très rapides jusqu'en 1975 ils se sont ensuite atténués à partir de l'émergence, traduite en 1975 dans la loi, du concept de handicap. Le terme est loin cependant de donner lieu à une définition et à des représentations qui fassent l'unanimité.

3.5.4 Les mots vivent leur vie

Arriéré, retardé, anormal, déficient, inadapté, débile pour ne rien dire de *idiot, imbécile, fou*, etc. Autant de termes issus de la nosographie médicale qui sont, à un moment ou à un autre, « *tombés dans le domaine public* » et ont connu un succès d'adhésion qui les a rendus impropres à leur usage initial. Dans les trois premiers quarts du XX^e siècle, la plupart des termes de la nosographie de la déficience ont connu ce sort qui a accéléré leur obsolescence. Robert L. Schalock, Ruth A. Luckasson et al. dans un article d'avril 2007 (SCHALOCK ET COLLAB. 2007) appuyant leur démonstration sur l'abandon de l'expression « *mental retardation* » pour celle d' « *intellectual disability* » décrivent le processus qui conduit à ce qu'un terme se substitue à un autre, alors même que la réalité que recouvrent les deux termes demeure identique.

Le terme « *handicap* » fait exception, en France, pour quatre raisons :

1. il ne procède pas de la *nosographie médicale*,
2. il ne recouvre pas un *syndrome*, à la différence, par exemple, du terme *débile*,
3. il est conceptuellement *flou* et *vague*,
4. son usage s'étend à toute situation de gêne dans la vie sociale « *ce rhume me handicape* », à toute situation qui met en sous-capacité à l'égard du groupe d'appartenance.

On peut poser l'hypothèse que le terme « *handicap* » demeure actif, plus de quarante ans après son apparition, parce qu'il n'a pas été emprunté au vocabulaire scientifique et parce qu'il recouvre une réalité large et imprécise. Il résulte du déplacement métaphorique d'un terme du langage courant, celui des courses, hippiques ou cyclistes. A l'inverse, des termes comme « *imbécile* », « *idiot* », « *débile* » bien que métaphoriques, sont restés cantonnés à un usage savant avant de passer dans la nosographie. Leur passage de la nosographie au langage courant conduit à ce qu'ils soient utilisés comme insultes. L'insulte a à faire avec l'identité. Lorsqu'elle vise les maladies de l'esprit elle est assimilable à une injure raciale. Elle affirme l'identité d'une majorité (les « *normaux* ») en stigmatisant une minorité (les « *différents* »). En la matière cette identité, la « *normalité* », n'est jamais certaine et peut être sujette à contamination, de même que la pureté de la race peut être menacée par l'étranger. L'identité, selon Paul Ricoeur se construit dans le rapport dialectique entre les deux pôles que sont l'*idem* et l'*ipse*, entre le besoin d'être identique (*idem*) et celui d'être singulier (*ipse*), entre l'*identité immuable de l'idem, du même, et l'identité mobile de l'ipse, du soi* » (RICOEUR 2004, p. 153). L'insulte, particulièrement lorsqu'elle décline les mots qui nomment la folie, joue sur le registre de l'*idem* pour attaquer l'*ipse*. Elle renvoie à l'identité de la *majorité*, du normal, pour stigmatiser la *minorité*, le différent. Mais elle peut, tout aussi bien, avoir pour objet de désigner un « *bouc émissaire* », au sens où l'entend René Girard, afin d'éloigner la menace de la contagion. Pendant près de cinquante ans l'« *anormal* » est un « *taré* », fruit d'une hérédité corrompue. C'est aussi un être immoral, une menace contre l'ordre social. Peut-être peut-on arguer qu'il y a aujourd'hui d'autres exclus à stigmatiser ? Ces clivages qui traversent la société traversent aussi le public des personnes en situation de handicap. Certains traits qui caractérisent par exemple les mouvements autour des troubles « *dys* » pour les différencier de la déficience intellectuelle ou des troubles autistiques pour les différencier de la psychose en portent témoignage.

*

* *

3.6 L'USAGE DE LA TERMINOLOGIE

La terminologie est un instrument élaboré par les milieux scientifiques au service du législateur et des administrations. Elle répond à cinq objectifs au moins :

1. *mettre de l'ordre*, ce qu'exprime en 1967 François Bloch-Lainé rappelant que les administrations « *ont besoin d'ordre* » (BLOCH-LAINÉ 1969),
2. *organiser la réponse* aux besoins sociaux au sein d'un vaste secteur médico-psycho-éducatif, au risque que celui-ci fonctionne de manière auto-référente dans une logique de filière,
3. *ouvrir des droits* à des personnes en situation de handicap, droits définis dans la loi du 11 février 2005 comme des droits à compensation et des droits à accéder, au risque que cette « *reconnaissance* » érige les personnes bénéficiaires en minorités visibles,
4. *dire l'indicible* et tenir à distance l'angoisse qui naît de la confrontation à l'autre différent en théorisant, de façon plus ou moins fine, son état, au risque que cette couche théorique instaure un écran entre les relations sociales et les relations interpersonnelles,
5. permettre aux personnes en situation de handicap de *réaliser leur « entre soi »* et de faire valoir leurs droits, au risque de se désigner elles-mêmes comme objets de stigmatisation.

L'usage de la terminologie est le fait des politiques et des clercs. Les acteurs de terrain que sont les éducateurs spécialisés n'y recourent pas dans la communication au sein de leur cercle professionnel rapproché. Les entretiens que j'ai menés, le questionnaire dont je rends compte au chapitre 6, l'examen des dossiers, les cahiers de liaison montrent que la terminologie est peu sollicitée par les éducateurs. Elle l'est d'autant moins qu'elle s'éloigne de la référence scientifique. Ainsi le terme « *handicap* » ne revient quasiment jamais dans la bouche ou sous la plume des répondants. Non seulement ce terme n'est pas opérant techniquement et n'est d'aucune aide dans l'action quotidienne mais encore les professionnels qui travaillent à l'inclusion des personnes qu'ils accompagnent perçoivent combien l'usage de ce terme serait contreproductif parce que stigmatisant. La fonction classificatrice a pour objet la globalisation en catégories sectorielles, quand l'accompagnement éducatif s'adresse à une personne unique.

Cela conduit à des situations paradoxales dans lesquelles des personnes en situation de handicap ou des parents découvrent leur « *handicap* » ou celui de leur enfant lorsqu'ils doivent, par exemple, constituer un dossier leur permettant de faire valoir leurs droits à une « *Allocation à l'Éducation de l'Enfant Handicapé* » ou une « *Allocation aux Adultes Handicapés* » ou encore une « *Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé* ». Ils doivent pour ce faire s'adresser à la « *Maison Départementale des Personnes Handicapées* » (MDPH). Retenons avec Christian Rossignol que « *la définition du "handicap" comme résultat d'une décision administrative est, à ce jour, la seule définition opératoire connue* » (ROSSIGNOL 2007, p. 14).

*

* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

La terminologie a eu, dès l'origine, un effet structurant. Réclamée par la technostructure, elle a permis d'organiser un secteur, d'élaborer des solutions face à des *besoins*. Ce sont des réponses « *à la française* », d'autres pays ont fait des choix différents qui n'entraînent pas la même débauche terminologique. Il ressort de l'observation que moins les taxonomies sont prégnantes et plus la société est inclusive. La France est, avec la Belgique, l'Allemagne, l'Autriche et l'Irlande, le pays dans lequel l'accompagnement des personnes en situation de handicap au sein d'un secteur spécialisé est le plus marqué. L'écart est grand entre leur approche, plutôt médicale, et celle exclusivement sociale de pays comme la Suède ou l'Italie³¹.

Au long de ce parcours terminologique, comme au long des cent années séparant la loi du 15 avril 1909 de la loi dite HPST, nous avons constaté combien la tâche consistant à définir des taxonomies mobilise les cadres du secteur médico-social, à commencer par les cadres médicaux. Pourtant comme le note Christian Rossignol « *les termes présentés comme des "concepts", y compris les étiquettes des principales catégories en usage, ne font pas l'objet de définitions opératoires et ne sont pas liés à des contextes scientifiques ou techniques identifiables* » (ROSSIGNOL 2007, p. 32). Les profession-

³¹. De même les critères de reconnaissance de la situation de handicap varient d'un pays européen à l'autre : la proportion d'enfants reconnus handicapés s'étage de 1,2% en Italie à 17% en Finlande, la moyenne européenne étant de 2% et celle de France à 3%.

nels éducatifs du médico-social s'accroissent de cet état de chose. La terminologie s'est développée en dehors d'eux et ils ne l'utilisent pas en situation de travail, hormis dans certains écrits circulants. Dans ce cas « *il ne s'agit pas pour autant de termes du langage ordinaire mais, le plus souvent, d'expressions empruntées au vocabulaire savant qui, une fois déconnectées de leurs contextes théoriques, constituent un jargon* » (ROSSIGNOL 2007, p. 32). Nous avons constaté comment, au fil des années, même si les taxonomies et classifications médicales demeurent, voire se développent, le corps médical cède le pas dans l'œuvre de production de la terminologie. Les mots réfléchissent l'état du corps social face aux questions du handicap. Le reflux de la vague médicale laisse sans base de référence les professions éducatives qui, pour rendre compte de leur intervention, ne disposent pas, pour l'heure, d'une alternative. Comment dès lors rendre compte, sans vocabulaire, d'un savoir qu'on ne sait pas ?

L'ÉCRIT ET LA PLACE

SOMMAIRE

4.1	DE LA SIDÉRURGIE AU MÉDICO-SOCIAL : LE SAVOIR DE LA PLACE	135
4.2	L'ÉCRITURE ET LE SAVOIR DE LA PLACE	137
4.2.1	Le médico-social et l'entreprise scripturaire	138
4.2.2	L'écrit révèle le savoir de la place	142
4.3	LA PLACE ÉDUCATIVE	145
4.3.1	La lente construction du métier d'éducateur	145
4.3.2	La filière éducative	153
4.3.3	Une nouvelle division du travail	154
4.3.4	La construction de l'identité professionnelle	154
4.4	LES ÉCRITS DE LA PLACE	157
4.4.1	Les genres d'écrits	159
4.4.2	Qui s'intéresse à l'écrit ?	161
	CONCLUSION	162

DANS son titre, comme dans son contenu, ce chapitre fait référence à un article de David Charasse, « *L'usine, l'écriture et la place. Savoirs techniques dans les transports sidérurgiques (1954-1989)* », paru en 1992 dans la revue *Genèses* (CHARASSE 1992). Parce qu'il rend compte de la montée de la forme écrite des savoirs professionnels dans un processus que l'auteur nomme « *entreprise scripturaire* » et qu'il étudie comment le formalisme de l'écrit vient en tension avec les savoirs informels, cet article propose des approches susceptibles d'éclairer la présente recherche.

Aborder la question des écrits professionnels des éducateurs spécialisés en 2012 en sollicitant une recherche qui a pour cadre un univers tech-

nique et une époque aussi différents semble paradoxal. Prétendre comparer la situation d'enfants, d'adolescents, d'adultes en grande souffrance, d'un côté, et, de l'autre, une problématique de *rotation maximale des wagons* de minerai a de quoi choquer. Il n'est pas question d'instrumentaliser les personnes accompagnées. Je m'intéresse ici à l'écrit. Dans ce domaine les similitudes sont nombreuses et, à soixante ans de distance, le parallèle moins hasardeux qu'il n'y paraît. Les deux champs entrent en contact par de multiples points. L'approche de David Charasse sur les savoirs techniques dans les transports sidérurgiques a de quoi nourrir la recherche sur les écrits professionnels dans le travail social. En toile de fond de ces correspondances s'érige le système technique. Je retiens ici le concept de système technique au sens où l'entend Bertrand Gille¹ comme « *un ensemble cohérent de structures [techniques] compatibles les unes avec les autres* ». La recherche de David Charasse a pour décor un système technique finissant, celle-ci a pour cadre le système technique qui lui a succédé et qui, aujourd'hui, n'en est encore qu'à ses prémices. Les deux mondes entretiennent des correspondances dont l'intérêt est de montrer que ce qui est à l'œuvre dans le secteur médico-social présente des similitudes avec d'autres secteurs.

1. Bertrand Gille, *Histoire des techniques : Technique et civilisations, technique et sciences*, encyclopédie de la Pleiade, Gallimard, Paris, 1978

4.1 DE LA SIDÉRURGIE AU MÉDICO-SOCIAL : LE SAVOIR DE LA PLACE

Les deux terrains de recherche mettent en scène des champs professionnels observés à la charnière entre deux systèmes techniques. Les sidérurgistes lorrains vivent les derniers jours du système technique mécanisé qui a prévalu depuis le milieu du XIX^e jusqu'à la fin des années 1970, quand les éducateurs spécialisés d'aujourd'hui assistent à l'émergence du système technique informatisé. En des moments et en des lieux différents, les uns et les autres partagent des expériences similaires. Ils sont confrontés à des changements de paradigmes : la restructuration d'un secteur industriel pour les uns, la confrontation avec les effets de la Nouvelle Gestion Publique pour les autres.

Dans le système technique informatisé que connaissent les éducateurs, l'information traitée par l'entremise de dispositifs techniques s'érige en paradigme fondamental. Elle appelle le développement d'une nouvelle technoculture qui ne se limite pas aux informaticiens mais qui implique que tout le collectif de travail trouve intérêt à en faire usage. Cette technoculture vient interroger l'organisation de l'entreprise et la place des individus qui agissent en son sein. David Charasse montre comment l'apparition de dispositifs techniques (la radio, l'informatique, etc.) a des conséquences, non seulement sur la production scripturaire, mais sur l'ensemble de l'organisation du procès de travail. Dans le champ de recherche du médico-social les acteurs évoluent dans un univers où les dispositifs techniques de traitement de l'information investissent le champ professionnel et conduisent à interroger les modes de partage de l'information et, plus globalement, tous les modes de fonctionnement collectifs.

Si David Charasse évoque des travailleurs manuels, producteurs de biens, alors que cette recherche porte sur des travailleurs intellectuels, producteurs de services, les uns et les autres évoluent dans des processus en tension entre plusieurs professions ou métiers. D'un côté comme de l'autre, les places se dessinent. Les ouvriers de David Charasse se situent en bout d'une chaîne où les ingénieurs et techniciens occupent une position dominante, les éducateurs spécialisés tiennent l'extrémité d'un dispositif dominé par les médecins psychiatres et les psychologues. Dans le cadre de la division du travail, les ouvriers de David Charasse et les éducateurs spécialisés de cette recherche sont des exécutants au contact

quotidien avec la réalité du terrain. Les uns et les autres agissent pour transformer cette réalité qui, en retour, les affecte. Aucun ne sort indemne de cette confrontation.

La *mutation des systèmes techniques* est marquée par la montée en puissance de l'information au travers, notamment, de l'exigence de la traçabilité. David Charasse montre comment la nouvelle organisation « *suppose d'abord homogénéisation et centralisation de l'information* » (CHARASSE 1992, p. 67). L'introduction dans le secteur médico-social de dispositifs techniques de traitement de l'information conduit les professionnels à s'accorder sur un langage commun faisant ainsi retour sur leurs pratiques. On rompt avec l'entre soi où l'échange oral prévalait et où la seule prise en mains d'un document manuscrit permettait d'en déterminer l'origine quand ce n'était le moment. On se confronte avec des batteries d'indicateurs, des tableaux de bord, des grilles et à la mise en exposition de leurs écrits. L'élaboration des *contrats de séjour*, des *projets personnalisés*, des *bilans des usagers* mais aussi la démarche qualité, les évaluations, les entretiens d'activité et de formation sont autant de nouveaux moments scripturaires.

Les deux publics ont à faire avec des *dispositifs techniques nouveaux*. En Lorraine, c'est le réseau radio (CHARASSE 1992, p. 70), pour les éducateurs ce sont les objets techniques communicants avec lesquels ils échangent de façon synchrone ou a-synchrone, téléphone, courrier électronique, messagerie instantanée. Pour ces formes d'échange, comme le note David Charasse « *le qualificatif d'"orales" ne sied guère, car leur déroulement est en principe fortement pré-textué pour les adapter au marquage d'événements précis* » (CHARASSE 1992, p. 70).

Les métiers dans la sidérurgie comme dans le médico-social sont *en diversification*. La modernisation dans la sidérurgie donne lieu à l'apparition de nouveaux métiers et à la reconversion de métiers anciens (CHARASSE 1992, p. 73). L'émergence des processus scripturaires liés à la traçabilité et aux exigences des démarches qualité, l'approche par les services à la personne, le travail en réseau et les logiques de territoires induisent une nouvelle division du travail qui se traduit par l'apparition de nouveaux métiers au sein de la filière éducative.

La montée en puissance des démarches de *prévention des risques*. L'exécution du travail se trouve enclose « *dans la prévention du risque [et soumise]*

au délai et à la distance propres à l'entreprise scripturaire » (CHARASSE 1992, p. 77). Dans le médico-social les établissements et les organismes gestionnaires sont incités à mettre en place des programmes de prévention des risques. Cela bouscule les traditions et les pratiques de travail. A travers les pratiques de déclaration des événements indésirables, par exemple, se constitue « *une forme de réflexivité organisationnelle entre des collectifs aux contraintes différentes, réflexivité matérialisée par la création d'un référentiel commun, en bonne part implicite, sur ce qui se déclare, et comment* » (MAYÈRE ET ROUX 2009, p. 75).

Pour les deux publics *le processus d'écriture génère de la réflexivité*. Les dispositifs techniques amoindrissent dans l'exécution du travail la part de l'expérience en faveur du savoir scripturaire (CHARASSE 1992, p. 72). Se dessine « *un ouvrier idéal qui s'empare du point de vue scripturaire dans le cours même de l'exécution de son travail : il y est à la fois le travailleur et l'observateur de son travail* » (CHARASSE 1992, p. 78). Le développement du scripturaire dans le médico-social est concomitant à la mise en place d'autres dispositifs réflexifs : analyse des pratiques, entretiens d'activité et de formation, enquêtes, offre de formation.

Ces points communs entre la situation des sidérurgistes des années 1950 et celle des éducateurs du XXI^e siècle posent, de façon insistante, la question des savoirs de l'expérience acquis (et transmis) sur le terrain par des professionnels, savoirs qui ne sont ni reconnus ni identifiés.

*

* *

4.2 L'ÉCRITURE ET LE SAVOIR DE LA PLACE

David Charasse cherche « *ce point aveugle de la conception "technologiste" du procès de production, ou, pour conserver le point de vue de l'écriture, ce qu'elle manque* » (CHARASSE 1992, p. 66). Il l'appelle « *le savoir de la place* ».

Le *savoir de la place* est, pour ma recherche, une notion d'une grande richesse heuristique. Je viens de montrer à partir de quelle analyse David Charasse élabore ce concept. Son application à la problématique des

écrits professionnels des éducateurs n'est pas de circonstance. Les correspondances entre le terrain de David Charasse et celui de cette recherche sont étroites et nombreuses. L'interrogation principale qui est au cœur de la problématique des écrits professionnels des éducateurs, tourne autour de cette question : comment exprimer, et avec quels mots, un savoir qui, plus qu'un savoir informel, est un savoir non-su ? Comment exprimer un savoir *qui ne se sait pas* et qui, dès lors, ne peut se dire, s'écrire, à fortiori lorsqu'on ne dispose pas d'un vocabulaire référentiel ? Ainsi se trouvent interrogés, dans le secteur médico-social aussi, le *savoir de la place* et les rapports qu'il entretient avec *l'entreprise scripturaire*.

4.2.1 Le médico-social et l'entreprise scripturaire

L'entreprise scripturaire figure un processus global dont la finalité est de rendre compte, par la médiation de l'écrit, du fonctionnement du dispositif. L'expression « *entreprise scripturaire* » utilisée par David Charasse, est, à l'origine, inventée par Michel de Certeau : « *l'entreprise scripturaire transforme et conserve au-dedans ce qu'elle reçoit de son dehors et crée à l'intérieur les instruments de son appropriation de l'espace extérieur* » (DE CERTEAU 1990a, p. 200). Ce concept évoque aussi Jack Goody : « *le passage à l'écriture puis à l'imprimerie doit être considéré comme d'une importance décisive tant pour ce qui est de la formalisation que de l'accroissement de l'information* » (GOODY 1979, p. 248). Dans leur article intitulé « *Écritures individuelles et collectives. Déclarer, ne pas déclarer, savoir dire et savoir jouer avec le dispositif* », Anne Mayère et Angélique Roux pointent la « *montée en puissance de la formalisation via un dispositif informationnel* » (MAYÈRE ET ROUX 2009, p. 58). Elles montrent comment les professionnels, potentiels scripteurs, font avec cette obligation leurs accommodements, quand l'encadrement et les autorités de contrôle appellent de leurs vœux « *la structuration du dire par l'écriture* » (JAEGER 2012, p. 51).

Les effets de la Nouvelle Gestion Publique

Depuis le début des années 2000, le secteur médico-social, en France, est soumis aux règles de la Nouvelle Gestion Publique (que je noterai par la suite NGP), déclinaison française du New Public Management. Parmi

les modes d'action de la NGP figure le remplacement des procédures hiérarchisées par des procédures contractuelles ou semi-contractuelles (contrats d'objectifs et de moyens, contrats de prestation). Les usagers des services publics deviennent des clients qui payent un service (par leurs impôts ou le paiement de droits d'accès). Ils peuvent mettre en concurrence le secteur public et le secteur privé pour la fourniture de certains services. La NGP s'accompagne d'un important formalisme qui génère de l'écrit : mise en place de référentiels, de procédures, de contrats, de projets, de rapports, d'indicateurs, l'ensemble étant codifié, piloté, mesuré dans des tableaux de bord. « *Ce qui n'était jusque-là confié qu'à la mémoire, aux notes obscures et aux appréciations personnelles des petits chefs vient alors, au grand jour et à portée de la direction de service, s'organiser en un texte* » (CHARASSE 1992, p. 68). Tout un univers protocolaire se met en place qui modifie les rapports de pouvoir.

Ainsi dans le secteur médico-social une partie de l'action de l'État est dévolue à des agences dont les missions sont, pour chacune, bien circonscrites. L'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) qui « *a pour objet de développer une culture de la bientraitance dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux* »², l'Agence nationale d'appui à la performance des établissements de santé et médico-sociaux (ANAP) dont la mission est d'« *aider les établissements de santé et médico-sociaux à améliorer le service rendu aux patients et aux usagers* »³, l'Agence des Systèmes d'Information Partagés en santé qui « *a vocation à développer, coordonner et participer à la régulation de la e-santé en France* »⁴, enfin les Agences Régionales de Santé (ARS) qui « *ont pour mission d'assurer, à l'échelon régional, le pilotage d'ensemble [du] système de santé* »⁵. Toutes ces agences sont le lieu d'une forte production documentaire dont le maître-mot est la *traçabilité*.

Trace et traçabilité

Le mot *trace* arrive largement en tête des termes qui dans le questionnaire (cf. p. 229 et sq.) sont choisis par les répondants pour compléter la

2. http://www.anesm.sante.gouv.fr/spip.php?page=article&id_article=108, [en ligne], consulté le 13 mars 2013.

3. <http://www.anap.fr/lanap/nos-missions/>, [en ligne], consulté le 30 mars 2013.

4. <http://esante.gouv.fr/asip-sante/qui-sommes-nous/qui-sommes-nous>, [en ligne], consulté le 30 mars 2013.

5. <http://www.ars.sante.fr/portail.0.html>, [en ligne], consulté le 30 mars 2013.

phrase « *Pour vous écrire c'est ...* ». Tracer est polysémique. Tracer c'est *ouvrir la voie, exécuter un dessin, découper, marquer, écrire, décrire*, dans un emploi intransitif c'est encore *aller vite, partir, creuser un passage sous la terre*. Mais le sens premier du verbe tracer c'est *suivre à la trace*. Cette acception ouvre la métaphore cynégétique. La trace laissée que le chasseur va découvrir, interpréter, placer dans un ensemble cohérent car ce que traque le chasseur n'est pas la trace mais le gibier. Le dossier de l'utilisateur pourrait s'entendre comme un ensemble de traces interprétables qui permette de construire un scénario explicatif. La métaphore entraîne aussi du côté du « *dépistage* » (cf. page 73) terme longtemps utilisé, jusqu'à aujourd'hui encore, pour dire la nécessité de rechercher la déficience et de la découvrir au plus tôt. Par la métaphore de la trace, le scripteur devient tantôt gibier, tantôt chasseur. « *Chasseur-lecteur* », il devra être en capacité de découvrir, de lire la trace, de l'identifier et, en bon chasseur, de l'interpréter dans la poursuite d'un objet qui soit de l'intérêt de l'utilisateur. « *Gibier-scripteur* », il devra, dans son texte, conserver ou effacer, filtrer, créer des liens, effacer, dissimuler, ou non, ce que le peintre appelle ses « *repentirs* ».

Dans les réponses ouvertes du questionnaire *trace* est souvent mis en équation avec *traçabilité*. La « *traçabilité* » fonctionne comme une formule magique⁶. Écrire, pour beaucoup d'acteurs du secteur médico-social c'est « *assurer la traçabilité* ». Certains poussent cette exigence à l'extrême, ainsi un commercial vantant les mérites d'un logiciel de gestion du dossier de l'utilisateur n'hésite pas à affirmer : « *grâce à la traçabilité que permet cet outil, vous pourrez justifier à la famille que son résident va bien régulièrement à la messe* »⁷ ! Les usagers seraient-ils des fromages et la fréquentation de l'église mériterait-elle d'être suivie d'aussi près que la listeria ? « *Laisser une trace* » n'a pour fonction que la réassurance du professionnel, en mesure de prouver qu'il a satisfait à l'obligation de moyens. L'intérêt de l'utilisateur est sensiblement différent, il aspire à « *laisser de [lui] une trace positive, visible, [qui] imprègne sur les choses la marque de son existence, insère dans une durée et un milieu* » (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 33). Dans cette acception la trace est inscription qui libère la mémoire, permet de passer à un autre sujet, qui, si nécessaire, s'efface, garantissant le *droit à l'oubli*. Écrire en contexte professionnel c'est respecter à la fois la trace que l'utilisateur souhaite conserver et celle qu'il souhaite effacer. Le mythe de la transparence n'est pas soluble dans le projet de vie.

6. La norme ISO 8402 définit la traçabilité comme « *l'aptitude à retrouver l'historique, l'utilisation ou la localisation d'un produit ou d'une activité (ou d'un groupe de produits ou d'activités semblables) au moyen d'informations enregistrées*. http://www.iso.org/iso/fr/home/store/catalogue_ics/catalogue_detail_ics.htm?csnumber=20115, [en ligne], consulté le 31 mars 2013..

7. De la traçabilité en EPHAD site de Jérôme Pélissier <http://jerpel.fr/spip.php?article312>

L'écriture comme mode d'évaluation

Le risque est grand que la traçabilité provoque le tarissement de l'écrit : si l'écrit est le vecteur d'une procédure relevant du contrôle (social, professionnel, qualité), alors tout écrit est susceptible de devenir potentiellement dangereux. Le scripturaire se réduit alors au procédural comme le souligne David Charasse :

on ne demande pas seulement à l'ouvrier d'effectuer un travail donné, mais de l'effectuer suivant une règle écrite, à l'intérieur d'un univers protocolaire [...] en soumettant le travail ouvrier à un traitement scripturaire, les techniciens [...] dessinent donc, en un lieu décalé de la pratique même de ce travail, une grille d'évaluation permettant la mise en ordre du personnel dans l'espace des qualifications et des connaissances (CHARASSE 1992, p. 75).

La formation joue un rôle important, dispensant un « *enseignement qui se réserve l'avantage idéologique d'apporter la vision officielle de l'organigramme, du rôle du service dans l'usine, ou du rôle de l'accrocheur dans le service* » (CHARASSE 1992, p. 74). En retour l'écart entre la procédure et sa mise en œuvre est mesuré par des

« visites » impromptues, avec comptes rendus sur imprimés, remontrances verbales, voire blâme circonstancié et mise à pied [qui] sont ainsi, avec la formation, les examens et le fichage, une pièce révélatrice du dispositif d'imposition du nouveau savoir, assurant inséparablement l'inculcation des modèles d'exécution du travail et l'assise d'une grille d'évaluation du personnel

Dans le processus de division sociale du travail « *la production scripturaire du technicien produit des valeurs qui finalement disqualifient l'appropriation ouvrière du travail* » (CHARASSE 1992, p. 81). Dans le secteur médico-social la démarche d'évaluation interne se donne elle aussi pour objet de mesurer l'écart entre les éléments d'un référentiel et la réalité observée, sans que le professionnel soit toujours associé à l'explication de l'écart.

4.2.2 L'écrit révèle le savoir de la place

Dans la sidérurgie, « *c'est [...] dans l'immédiateté de sa position, aptitude à "tenir sa place" et à s'y tenir, que se réalise l'autonomie du savoir de l'ouvrier à un moment donné de la technique* » (CHARASSE 1992, p. 81). Dans le secteur médico-social, l'éducateur est, au final, jugé sur sa capacité à « *tenir son groupe* » et à faire face aux situations et aux pathologies les plus complexes en faisant le moins possible appel à un concours extérieur. Florence Osty relève que « *l'absence d'incidents graves rend compte davantage de la compétence professionnelle des agents, que la quantité et la qualité de la production finale* » (OSTY 2010, p. 65). Ce que confirme l'article « *L'activité du bibliothécaire entre ombre et lumière* » (PEYRELONG 2009, p. 88) : « *le travail au quotidien ne se fait remarquer que lorsqu'il y a problème* ».

L'exercice éducatif est un exercice individuel inspiré par le modèle médical du « *colloque singulier* ». L'écrit, dès lors qu'il est destiné à être communiqué, entre en tension avec cette singularité. Particulièrement lorsque, dans l'écrit, ce singulier doit viser la généralisation pour mettre en œuvre des procédures, décrire des processus génériques, dégager des invariants, mesurer. Dès lors l'entreprise scripturaire est au risque de deux écueils. Le premier tient dans ce que la relation avec un usager ne peut, dans une granularité fine, être totalement appréhendée sous la forme d'un processus, cette opération procède d'une simplification qui, si elle est indispensable à la description et/ou à la mesure de l'action, retire de sa richesse à l'action réalisée, voire en occulte complètement certaines des caractéristiques. Le deuxième écueil tient dans cette question : comment un acteur peut-il valablement exprimer par écrit ce dont il n'a pas claire conscience ?

Pour les éducateurs comme pour les sidérurgistes, l'avancée du processus scripturaire vient en effet buter sur le « *point obscur* » que constitue pour David Charasse le *savoir de la place*. Appréhender ce savoir est chose complexe. S'agit-il de ce qu'Yves Clot nomme « *le genre social du métier, le genre professionnel* » qui est, pour lui, le troisième terme entre le prescrit et le réel qu'il nomme métaphoriquement « *mot de passe* » (CLOT 2005) ? S'agit-il de cette « *expérience radicale d'inintelligibilité qui [...] projette dans un sentiment d'incompétence* » dont parle Christophe Dejours (DEJOURS 2009, p. 162) ? S'agit-il comme l'écrit Yves Deforge (DEFORGE 1991, p. 199) de « *capacités personnelles, intériorisées, difficiles d'accès à qui n'en n'est pas porteur* » ? Tandis que ce savoir échappe à la définition, l'acteur de terrain qui

défend « son » métier se trouve aux prises avec la « *frénésie technicienne de codification-contrôle* » (CHARASSE 1992, p. 82). Pourtant c'est la culture de la place qui met l'ouvrier en capacité de réagir, notamment en situation d'urgence (CHARASSE 1992, p. 82). Comment rapprocher cette culture du savoir technicien ? Ce rapprochement suppose que « *la raison technicienne [...] [ne tente pas d'] imposer sa loi qui contrarie les solutions qu'inspirent les valeurs tangibles de commodité à celui qui voit l'entreprise depuis l'espace limité de la place* » (CHARASSE 1992, p. 84).

Le savoir de la place, un savoir non su

Le travail d'un éducateur, mais c'est aussi le cas d'autres métiers, est un arbitrage permanent entre diverses solutions. Cet arbitrage s'exerce de façon d'autant plus efficace et rapide que le sujet a accumulé de l'expérience et enrichi son savoir de la place. Les travaux de Thérèse Levene (LEVENE 2006) qui étudie la « *qualification sociale* » des éducateurs spécialisés au travers de leur prise de conscience des rapports sociaux, rejoignent ceux de Geneviève Delbos et Paul Jorion (DELBOS ET JORION 1984) sur les paludiers qui montrent que le « *savoir empirique, [...] est fondé sur le cas singulier et est privé de toute ambition théorique, il est focalisé sur "ce qui marche ici et maintenant" et est réinventé de toutes pièces à chaque génération dans un long processus d'identification personnelle* »⁸. Les connaissances liées à la pratique ont, chez les éducateurs aussi, un cycle de vie limité au parcours professionnel de qui les détient. Elles font rarement l'objet de transmission, sinon par imitation. Elles sont rarement mises en mots et encore moins consignées. Pourtant, comme le note Philippe Gaberan :

Être éducateur est véritablement un métier qui nécessite la maîtrise de compétences techniques au service de l'utilisation d'un certain nombre d'outils : le travail d'équipe, les écrits professionnels, les réunions, les projets, etc. [...]. Mais pour exercer les métiers de la relation, le professionnel doit maîtriser un autre ensemble de compétences, dites informelles, parce que relevant de l'humain. Il s'agit des capacités d'écoute, d'attention, de patience, de disponibilité, d'intuition, de réserve, de tolérance, etc. Autant de qualités qui sont recouvertes par la notion d'empathie employée par Carl Rogers. [...] Ces qualités ne sont pas des dons ; nul ne naît éducateur. Ces capacités s'acquièrent mais pas par de la théorie. Il faut pour cela des espaces spécifiques de formation (GABERAN 2005)⁹.

8. <http://www.pauljorion.com/blog/?p=2486>, [en ligne], consulté le 30 mars 2013.

9. <http://www.labiso.be/?page=VisualiserContenuOuvrage&Id=1052>, [en ligne], consulté le 30 mars 2013

Les savoirs non sus ne viennent pas spontanément à la conscience. Ils pèsent de peu de poids au regard de la production scripturaire. En effet, « *la production scripturaire du technicien produit des valeurs qui finalement disqualifient l'appropriation ouvrière du travail* » (CHARASSE 1992, p. 81). Mais les éducateurs sont amenés à produire de plus en plus d'écrits. On peut penser que l'écrit fasse advenir leur savoir, l'expose, le mette en lumière et en partage.

La formalisation

La formalisation, pour se déployer, appelle une rationalisation du langage. Cette démarche confronte la culture scripturaire et la culture de la place. Si « *toute une dimension de la vie échappe à l'entreprise scripturaire* » (CHARASSE 1992, p. 90) l'approche qu'implique la modélisation et, plus largement, l'informatisation amène à réintroduire la vie sur le mode d'un « *consensus* » plus ou moins obligé. Cette démarche a pour effet, comme le note David Charasse, de « *renchérir sans cesse le prix de l'information* » en termes de temps consacré à la réflexion. A ce titre l'entreprise scripturaire est le lieu d'un double mouvement centripète, conférant un pouvoir accru au management, et centrifuge, enjoignant à tous les acteurs de produire de l'écrit. La contradiction passe ici entre le scripturaire et la place et non, contrairement à ce qu'une réduction simplificatrice pourrait faire accroire, entre l'oral et l'écrit. Derrière les déclarations des différents acteurs évoquant une confrontation entre la culture de l'oral et la culture de l'écrit se dissimule en réalité le choc né de la rencontre entre l'entreprise scripturaire et le savoir de la place.

C'est un apport majeur de David Charasse que d'avoir mis en évidence la savoir de la place et c'est en cela qu'à un demi-siècle de distance il était intéressant de faire se rencontrer les sidérurgistes et les éducateurs.

*

* *

4.3 LA PLACE ÉDUCATIVE

Ermitas Ejzenberg (EJZENBERG 2012) fait de la notion d'*implication* le concept central de la production d'écrits professionnels dans le secteur médico-social. Elle la définit comme le fait d'« être pris », « plié dans » (au sens de l'étymologie latine) la relation. L'implication « englobe la totalité de la personne dans ses dimensions multiples, émotionnelle, affective, cognitive, etc. ». L'implication diffère d'un engagement volontariste qui conduirait à concevoir le métier d'éducateur comme un apostolat (cf. p. 147 et sq.). Par conséquent l'« enjeu est de passer d'une implication subie à un engagement volontaire. Il s'agit de développer une conscience plus claire de la place et des responsabilités qui incombent à chacun dans l'acte d'écrire en situation professionnelle » (EJZENBERG 2012, p. 140).

Place, savoir de la place, place spécifique qui exige une écriture implicite. Quelle est donc cette place ? De quelle profession relève-t-elle ? Le parcours chaotique qui conduit la fonction éducative à s'ériger en métier est démonstratif de difficultés dont on peut penser qu'elles pèsent sur le processus scriptural. Il est nécessaire de le retracer, ensuite de décrire l'état des lieux de la filière éducative, pour terminer sur la question de la reconnaissance d'une identité professionnelle.

4.3.1 La lente construction du métier d'éducateur

Le terme *profession* apparaît vers 1155 comme « la déclaration ouverte d'une croyance, d'une opinion, d'un comportement » venu en droite ligne du latin *professio* : *porter devant*. On retrouve ce sens dans des expressions telles que « faire profession » et « profession de foi ». L'emploi du terme dans la sphère de l'économie et de la société apparaît au XVIIe siècle pour prendre le sens de « l'activité dont on tire ses moyens d'existence », puis celui d'un « élément de l'état civil d'une personne permettant son identification et son classement dans une catégorie sociale », enfin, par métonymie, celui de l'« ensemble de personnes exerçant le même métier ou appartenant au même secteur d'activité ». Après un détour Outre-Manche le mot *professionnel* revient dans la langue française comme un emprunt à l'anglais *professional*. Claude Dubar (DUBAR 2010) relève que le terme a (au moins) deux sens correspondant à deux termes anglais différents. Le premier désigne

l'ensemble des emplois reconnus dans le langage administratif¹⁰. Ce premier emploi du mot *profession* réfère à l'anglais « *occupation* ». Le second sens, référant à l'anglais « *profession* », désigne les *professions* libérales et savantes, les médecins, les juristes. À côté du terme *profession* apparaît celui de *métier*, d'abord activité manuelle ou mécanique, nécessitant l'acquisition d'un savoir-faire, d'une pratique puis l'occupation qui donne des moyens d'existence à celui qui l'exerce.

Sous l'Ancien Régime, le métier renvoie à une organisation règlementant une activité précise et encadrant le savoir-faire, l'apprentissage, la hiérarchie, les droits et devoirs des personnes exerçant une activité donnée. C'est cette acception qui demeure dans une expression telle que « *corps de métier* » mais aussi dans des institutions telles que le « *Registre des métiers* », la « *Chambre des métiers* ». Pour Claude Dubar (DUBAR 2010), « *professions* » et « *métiers* » ont une origine commune : les corporations. Le terme distinguait ceux qui avaient « *droit au corps* » et pouvaient faire partie d'une corporation reconnue et ceux qui n'y avaient pas droit : les journaliers, gens de bras, hommes de peine. Au fil du temps les *professions*, dont selon l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* « *les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main* », se distinguent des *métiers* qui, toujours selon l'*Encyclopédie*, « *exigent l'emploi des bras et (...) se bornent à un certain nombre d'opérations mécaniques* ». Pour le secteur médico-social, si l'emploi du terme *profession* appliqué aux médecins est d'usage, il sera, s'agissant des éducateurs plus fréquemment question de *métier*. Quelque chose subsiste ici des clivages anciens, ceux qui conduisent David Charasse à distinguer le « *savoir technicien* » du « *savoir de la place* » et qui illustrent la division sociale du travail : la *profession* au médecin, à l'éducateur le *métier*.

Éducateur spécialisé : un métier ?

L'accompagnement de personnes en difficulté est largement un travail invisible. La fonction d'éducateur ne s'est pas d'emblée, lors de la création des premiers établissements spécialisés, construite en tant que métier. Cette construction a été lente, chaotique, tant l'idée de métier était contes-

10. Ainsi, en France, l'INSEE a mis au point, en 1954, la « *nomenclature des catégories socioprofessionnelles* » (CSP) remplacée en 1982 par la « *nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles* » ce qui tend à prouver le renforcement du concept de profession même si la nomenclature INSEE amalgame divers points de vue : métiers, classes sociales, qualifications, compétences, statuts et milieux sociaux.

tée par les éducateurs eux-mêmes et plus encore par les cadres du secteur. Samuel Boussion¹¹ (BOUSSION 2007) y voit l'essence d'un questionnement identitaire qu'il perçoit, en 2007 encore, comme étant le lot des éducateurs spécialisés, qui baigne ce qu'il nomme « *la lente émergence de la profession* »¹². Il est également permis de penser qu'au sortir de l'Occupation, après la mise en exergue du corporatisme aux temps de la Révolution nationale, un groupe professionnel émergent ait pu être réticent à s'organiser sur la base du métier. Florence Osty (OSTY 2010) remarque, du reste, que ce n'est que récemment, qu'en France, la notion de métier a fait retour.

Aux origines, la fonction comme un apostolat

Les origines de la profession remontent aux années 1940 comme je l'ai montré au chapitre 2. Samuel Boussion (BOUSSION 2007) l'illustre par cette phrase, déjà citée, d'Etienne Jovignot « *l'éducateur est né en France entre 1941 et 1945 ; son père et sa mère faisaient du scoutisme et son père a passé un certain temps dans les camps de jeunesse durant l'occupation* »¹³. Le secteur médico-social s'est constitué en tant que tel pendant la période de Vichy (cf. chapitre 2). Dans cette période de nombreuses structures se mettent en place, le plus souvent du fait de l'initiative privée. Ces structures ont besoin de cadres, les premiers se recrutent dans les rangs du scoutisme. Ce n'est qu'à la toute fin de l'Occupation que le souci de la formation de ces cadres devient prégnant. Mais on n'imite pas d'autres secteurs : le social est un monde à part !

Henri Joubrel, publie dans « *Sauvons l'enfance : revue d'étude et d'information sur les problèmes de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral* » un éditorial intitulé « *Va-t-on nationaliser les œuvres privées ?* »¹⁴. Henri Joubrel indique que, pour lui, il n'est pas question de voir le social fonctionner à la manière du monde économique ou du secteur public parce que les besoins du social « *exigent une telle part d'apostolat qu'il faut bien accepter, de certaines personnes, leur désir de s'associer sous la forme qui leur paraît la plus propice à l'épanouissement de leur talent et de leur générosité* »¹⁵. Ce que

11. Dans sa thèse, intitulée « *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : L'ANEJI de 1947 à 1967 - Naissance et construction d'une profession sociale* » (BOUSSION 2007)

12. Il s'appuie pour ce faire sur l'histoire de l'association professionnelle des éducateurs, disparue en 1994, l'Association Nationale d'Éducateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJI).

13. Etienne Jovignot, « *Le profil de l'éducateur spécialisé* », *Liaisons*, n° 71, janvier 1970

14. *Sauvons l'enfance*, n° 66

15. *ib.*

confirme Anne-Marie de la Morlais, assistante sociale, fondatrice en 1940 à Dinan de l'emblématique centre de « *Ker Goat* » et rédactrice, en 1942, de cours de formation de « *chefs-rééducateurs* » : « *en rééducation, la tâche vous absorbera au point qu'il vous faudra laisser tomber les menus détails pour vous échapper de la vie matérielle et entrer dans le domaine des âmes* »¹⁶.

Avec les années 1960, la création de nouvelles structures, l'offre d'emploi augmente et les origines des éducateurs se diversifient mais, le plus souvent, ces éducateurs partagent une expérience dans les mouvements de jeunesse. Cela tient aussi bien aux parcours personnels des impétrants qu'au fait que, pour les organismes gestionnaires, l'activité éducative demeure un concept flou. Ainsi à OVE, de 1960 à la fin des années 1980, les établissements sont invités à renseigner un formulaire, édité par l'association, intitulé « *Compte-rendu de séjour* » destiné à rendre compte pour chaque enfant des résultats en « *classe* » et en « *atelier* ». On ne trouve nul champ dans ce formulaire qui rende compte de l'accompagnement éducatif, à l'exception d'une rubrique « *Loisirs* » (voir p. 331).

L'éducateur, substitut parental

C'est l'ANEJI¹⁷ qui officialise la fonction et l'appellation d'« *éducateur* » qu'elle définit ainsi « *nous entendrons par ce terme celui ou celle qui, dans un établissement d'enfants inadaptés, a la charge de ces enfants à toutes les heures où ceux-ci ne sont pas en classe, en apprentissage ou au travail, qui ont donc le rôle habituel des parents et à ce titre assurent, à proprement parler, l'éducation* »¹⁸. Ce que confirme l'Union nationale des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (UNAR) lors de son congrès en 1951 : « *l'éducateur remplace implicitement les père et mère de famille momentanément ou définitivement absents* »¹⁹. Des éducateurs qui se voient confier le rôle de substituts des parents ne peuvent donc être des professionnels comme les autres. Ils travaillent d'ailleurs à contretemps selon des ho-

16. Anna-Marie de la Morlais, Cours de formation de chefs-rééducateurs, ed. Sauvs l'enfance citée par Samuel Boussion

17. L'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) a été créée en 1947 par des cadres du secteur médico-social, elle joue, jusqu'à sa disparition, en 1994, un rôle tout à fait éminent, mi-politique, mi-corporatiste. Samuel Boussion en fait l'histoire dans sa thèse soutenue en 2007 (BOUSSION 2007)

18. texte de l'ANEJI 9 janvier 1948 archives CAPEA, cité par Samuel Boussion (BOUSSION 2007, p. 128)

19. cité par Paul Fustier (FUSTIER 2009, p. 2)

raires atypiques, car le cadre d'exercice de l'éducateur est le plus souvent l'internat.

Un fonctionnement communautaire

L'internat des origines est vécu comme une expérience communautaire mêlant éducateurs et pensionnaires dans un fonctionnement quasi autarcique, très proche des mouvements de jeunesse. Maurice Flachon²⁰ : « *les adolescents nous appelaient "chef" ainsi pas de question sur notre identité professionnelle, nous étions des chefs et eux des élèves (on disait les garçons). Les règles du jeu étaient clairement posées* ». Les éducateurs doivent être disponibles en permanence et sont donc logés sur place. La journée de travail débute au lever des enfants pour s'achever à leur coucher soit en moyenne entre 7 heures et 21 heures. Il n'y a qu'un seul jour de congé par semaine qui ne peut pas toujours être accordé, faute de personnel²¹.

Embauchée à OVE au milieu des années 1960 Mme AM S témoigne :

On faisait en temps de présence 52 heures et on était payé sur une base de 48 heures. Pourquoi ? Parce que les temps de repas et l'heure de sieste obligatoire et le temps d'endormissement le soir tous ces temps étaient comptabilisés à mi-temps. On avait un jour de congé par semaine et un week-end de congé sur cinq il pouvait se faire qu'on travaille 15 jours d'affilée sans arrêt [...] on était obligé de loger dans l'établissement quand les instituteurs ont voulu quitter les établissements dans les années 70 ça a fait un scandale.

Une sécularisation difficile

Henri Joubrel définit ainsi le profil type de l'éducateur : « *pas de mous, pas de détraqués, pas d'homosexuels, pas de bornés, pas de discutailleurs éperdus, pas de râteurs systématiques, ni d'illuminés, ni d'optimistes myopes (...) des types solides, calmes qui voient la bouteille à moitié pleine* »

20. Une histoire orale du secteur commence à se constituer principalement à l'initiative du Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée et de l'action sociale (CNAHES). <http://www.cnahes.org>. Ainsi, lors d'une table ronde organisée par le CNAHES à Lyon le 10 mars 2011 plusieurs témoignages de professionnels sont exposés.

21. source enquête ANEJI 1948 citée par Samuel Boussion

quand elle est à moitié vide, mais qui ne se fassent pas trop d'illusions »²². Est-il besoin de qualification ? Les premières écoles de cadres ne dispensent pas réellement une formation sanctionnée par un diplôme mais plutôt un stage attesté par un certificat, les études y sont d'ailleurs dirigées par un « chef de stage ». Des débats agitent alors l'ANEJI sur le thème : « *le baccalauréat est-il nécessaire pour être éducateur ?* » Question à laquelle Henri Joubrel répond : « *l'intuition, le dévouement, la "chaleur humaine" ont, dans notre domaine un prix cent fois plus élevé que les diplômes* »²³.

La professionnalisation s'amorce à la fin des années 1950. Elle est controversée. Définie par ses pères fondateurs comme procédant du modèle de l'apostolat plus que de celui du métier, la fonction d'éducateur a du mal à se séculariser. Il faut attendre pour cela les années 1960, mais au début du XXI^e siècle la fonction ne dispose pas encore de tous les référentiels qui lui permettraient d'être réellement structurée.

Des éléments pour l'analyse du métier

Je retiendrai trois approches permettant d'analyser le concept de métier : celles de Florence Osty (OSTY 2010), Claude Dubar (DUBAR 2010) et Yves Clot, Katia Kostulski et alii (CLOT ET COLLAB. 2011).

Florence Osty remarque que la notion de métier « *se révèle difficile à manier car elle désigne tantôt une forme d'organisation, une communauté humaine ou une expertise* » (OSTY 2010, p. 20). Florence Osty éclaire cette notion de trois points de vue : celui du *savoir* « *c'est-à-dire un référentiel de pratiques et de connaissances* » (OSTY 2010, p. 20), celui de l'*identité* « *dans la mesure où le désir de métier révèle une identification à l'activité de travail* » (OSTY 2010, p. 20) et enfin celui de la construction de *règles* « *définissant les modes de circulation du savoir et les principes d'organisation de la communauté de métier, mais aussi des règles permettant de statuer sur la place d'un groupe de métier sur l'échiquier social* » (OSTY 2010, p. 20-21). Dans le cas de la profession éducative le *savoir* en termes de référentiel n'est pas, à ce jour, formalisé, l'*identité* est en crise s'agissant d'un métier qui ne se voit pas. Mais l'approche de Florence Osty ne permet pas, à elle seule, de rendre compte du savoir de la place.

22. Henri Joubrel Une carrière d'avenir : le métier d'éducateur, revue (du mouvement scout) Le Routier 1950 cité par Samuel Boussion (BOUSSION 2007, p. 175)

23. Henri Joubrel L'éducateur spécialisé, Revue de l'éducation surveillée 1947 cité par Samuel Boussion (BOUSSION 2007, p. 283)

Claude Dubar introduit, lui, le concept opérant de « *modèles professionnels* » (DUBAR 2010, p. 150). Les modèles professionnels permettent de caractériser la transaction entre les compétences requises par les employeurs (la qualification des emplois) et les compétences acquises par les salariés (qualification des individus) plus proches du terme anglais « *professional skills* », les « *savoir-faire* » que les salariés mettent à disposition de l'employeur. Avec d'autres mots, la mise en tension entre qualification et compétences est un enjeu important dès la naissance de la fonction d'éducateur. Il me semble cependant réducteur d'assimiler le savoir de la place à un simple savoir-faire. Le savoir de la place est plus complexe et subtil, il est un savoir-être mais il est aussi un réel savoir *clinique*.

Les travaux de Yves Clot, Katia Kostulski et alii fournissent un complément à ces grilles d'analyse en définissant le métier comme « *un instrument générique médiateur dans le cours d'une activité professionnelle. Il relie celui qui travaille à l'objet de l'activité mais aussi aux autres hommes dans l'organisation* ». En ce sens le métier se distingue « *du collectif de travail ou même d'une communauté de pratiques* » (CLOT ET COLLAB. 2011, p. 132). Les auteurs le définissent comme une architecture posée entre quatre instances en tension :

- *l'impersonnel*, ce qui concerne la conception du travail, sa prescription et l'organisation des tâches,
- *l'interpersonnel*, ce qui concerne la vie ou la mort du métier dans les activités et les dialogues que les professionnels conduisent sur le réel du travail pour l'entretenir ou non,
- *le transpersonnel*, l'histoire collective qui relie les professionnels entre eux mais qui les rattache aussi à leurs prédécesseurs historiques, il s'agit de la « *mémoire de l'histoire, des techniques, des contextes qui ont traversés le métier et qu'il a traversés, qui contribuent à le rendre historiquement "faisable"* » (CLOT ET COLLAB. 2011, p. 134), Yves Clot et Katia Kostulski définissent cette dimension comme le « *métier générique* » ou le « *genre professionnel* »,
- *le personnel*, se définit comme en tension avec les trois dimensions précédente : le professionnel incarne son métier comme une activité singulière, il le fait à sa manière.

Pour le secteur médico-social cette approche se révèle particulièrement féconde. Le *transpersonnel* revêt, s'agissant des éducateurs, une importance toute particulière. Je me suis efforcé de démontrer aux chapitres 2 et 3

combien pèsent sur les réalités d'aujourd'hui l'histoire du secteur et l'évolution de la terminologie en usage. Les changements constatés dans la terminologie sont, trop rapidement, mis sur le compte de l'évolution des mentalités. J'ai montré que la réalité est plus complexe et combien elle est informée par la norme. L'histoire du secteur médico-social n'est, quant à elle, connue des professionnels que de façon très parcellaire. Chaque association entretient sa propre geste historique. Il n'est qu'à considérer la façon dont a été reçu l'ouvrage de Michel Chauvière, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, (CHAUVIÈRE 1987) pour mesurer combien les analyses qui bousculent la légende dorée sont mal reçues par le secteur. En ce qui concerne l'*interpersonnel*, cette dimension vit de façon différente suivant les structures, toutefois elle souffre de l'absence de référentiel propre à la profession. Enfin l'*impersonnel* demeure une dimension qui reste largement à construire. Elle passe par une conception du management qui a connu trois grandes époques. A l'origine, celle des *leaders charismatiques*, puis dans les années 1980, celle des *gestionnaires*, pour en venir, plus près de nous, à celle des *managers*. La fonction de direction est aujourd'hui encore en pleine mutation. Le changement de paradigme des années 2000 conduit notamment les associations à modifier leurs politiques associatives et à renforcer le poids des directions générales.

Pour synthétiser et mettre en valeur les traits spécifiques de la filière éducative éclairés par le grille d'analyse d'Yves Clot, Katia Kostulski et alii on pourrait relever :

- pour le *transpersonnel* :
 - la sécularisation récente de la fonction éducative,
 - son caractère resté longtemps vocationnel,
 - sa composante de substitution parentale qui fait, aujourd'hui encore, débat,
 - et le fait que si c'est un métier qu'être éducateur, cela ne se voit pas toujours ;
- pour l'*interpersonnel* :
 - l'absence de référentiel théorique qui constitue un manque,
 - les savoirs non-sus et donc non-transmis qui sont une perte qualitative ;
- pour l'*impersonnel* :
 - la généralisation des démarches-qualité,
 - l'évaluation,
 - la codification en procédures,

- l'évolution de la gouvernance ;
- pour le *personnel* :
 - la part déterminante de savoir de la place qu'il incorpore.

4.3.2 La filière éducative

La convention collective nationale de travail du 15 mars 1966, complétée, au fil des années, par de multiples avenants (321 à ce jour), protocoles d'accord et annexes dessine une filière professionnelle qu'il convient de décrire. Je reprends ici le terme *filière* en usage à OVE. Cette filière est décrite dans trois catégories du *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois* (dit code ROME)²⁴ : *intervention socioéducative* (référence K1207), *encadrement technique en insertion professionnelle* (référence K1203) et *accessoirement éducation de jeunes enfants* (référence K1202).

Champ	Métier	Emploi	Classification
ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	Intervenant éducatif degré 1	Educateur spécialisé	Niveau III
		Éducateur scolaire spécialisé	
		Animateur 1re catégorie	
	Intervenant éducatif degré 2	Moniteur éducateur	Niveau IV
		Éducateur de jeunes enfants	
		Animateur 2e catégorie	
AMP	Aide Médico-Psychologique	Niveau V	
PÉDAGOGIE	Professeur des écoles		Niveau III
	Educateur technique spécialisé		
	Educateur technique		Niveau IV
TRAVAIL PROTÉGÉ	Moniteur atelier 1re classe		Niveau III
	Moniteur atelier 2e classe		Niveau IV
ANIMATION	Educateur sportif degré 1		Niveau III
	Animateur socio-éducatif		
	Educateur sportif degré 2		Niveau IV
	Animateur		
	Moniteur adjoint d'activités		

TABLE 4.1 – La filière éducation et insertion dans le référentiel métiers OVE

La lecture du tableau 6.1 rend compte du degré de diversification des emplois qui sont nés autour de la fonction éducative. Le socle que constitue le champ de l'*Education spécialisée* compte à ce jour trois « métiers » représentant sept emplois qui se distribuent selon trois niveaux de qua-

24. code créé en 1989 par l'ANPE, Pôle Emploi aujourd'hui, afin de référencer précisément les métiers existant en France

lification. A ce champ principal se rajoutent les champs de la pédagogie, du travail protégé et de l'animation qui représentent dix emplois. Ces derniers tiennent une place marginale dans cette recherche et ne seront que peu évoqués.

4.3.3 Une nouvelle division du travail

On trouvera en annexe (p. 425 et sq.) la définition que donne le Ministère des affaires sociales et de la santé des trois métiers du champ *Éducation spécialisée* dont les référentiels descriptifs ont été établis très récemment. Elle dessine une nouvelle division du travail. L'éducateur spécialisé « *concourt à l'éducation de* », quand le moniteur-éducateur « *exerce sa fonction auprès de* » et que l'aide médico-psychologique « *accompagne* ». L'éducateur spécialisé « *apporte son soutien* », « *favorise les actions de prévention* », le moniteur-éducateur « *aide quotidiennement* » et « *participe à l'action éducative* » et l'aide médico-psychologique « *réalise les gestes de la vie quotidienne* » et apporte une « *aide concrète* ». S'agissant de l'emploi d'éducateur spécialisé le référentiel de compétence précise : « *l'éducateur spécialisé développe une fonction de veille et d'expertise qui le conduit à être interlocuteur et force de propositions pour l'analyse des besoins et la définition des orientations des politiques sociales ou éducatives des institutions qui l'emploient* » (GOUVERNEMENT 2012). Cette compétence est à la charnière entre l'accompagnement éducatif et les missions d'encadrement. On mesure bien ce qu'elle implique, notamment en matière d'écrits. Les trois métiers sont donc engagés dans la production d'écrits professionnels, à des degrés divers et de façon décroissante, de l'éducateur spécialisé à l'aide médico-psychologique. Curieusement ces derniers sont dispensés d'une maîtrise des nouvelles technologies alors qu'ils sont réputés accompagner au quotidien des personnes qui soit les utilisent, soit y ont recours dans le cadre d'appareillages ou de dispositifs compensant leur situation de handicap.

4.3.4 La construction de l'identité professionnelle

La construction de l'identité professionnelle des éducateurs demeure en devenir. La profession est encore relativement récente. Elle n'est pas règlementée, à la différence, par exemple, de celle d'assistant de service

social. Elle n'a fait l'objet d'une certification qu'à partir de 1967. La formation des personnels n'est en place que depuis la fin des années 1960 et elle n'est totalement effective que depuis 1990. Systématisée tardivement, à partir des années 1990, véritablement uniformisée dans un référentiel commun depuis les arrêtés de 2007 seulement, la formation est constitutive du sentiment d'appartenance qui participe de la construction de l'identité professionnelle. En outre, la formation a, dès l'origine, comporté une large part de pratique. Dans le numéro spécial de la revue *Esprit* de novembre 1965 consacré à « *L'enfance handicapée*, » Micheline Rampoldi présente la formation des éducateurs en ces termes : « *l'ajustement des trois aspects de la formation (théorique, technique et clinique) autour d'un pivot central - les stages - sera enfin recherchée par un équilibre « théorie-pratique » adapté à chaque année* » (RAMPOLDI 1965, p. 886).

Pour Claude Dubar « *l'espace de reconnaissance des identités est inséparable des espaces de légitimation des savoirs et compétences associés aux identités* » (DUBAR 2010). Cette reconnaissance ne va pas de soi, Mme AG l'évoque : « *mes parents étaient absolument opposés à ce que je sois éducatrice, parce que éducateur, pour eux, ça veut dire traîner dans la rue (...) c'était comme les cheveux longs, mai 68 et tout, (...) c'était un peu revendicatif, des revendications, des choses comme ça, c'était surtout ma maman qui était un peu opposée à ça, mon père beaucoup moins, c'était un ancien de l'OVE mon père* »²⁵. Si la construction de l'identité sociale s'établit, comme l'indique Claude Dubar (DUBAR 2010, p. 117), à partir des trois identités que sont les *identités sociales* héritées de la génération précédent, les *identités virtuelles* acquises au cours de la socialisation initiale et les *identités accessibles* au cours de la socialisation secondaire, on peut postuler que les éducateurs du XXI^e siècle sont porteurs de la courte histoire du secteur médico-social et de celle, plus courte encore, de leurs dispositifs de formation. Cette identité « *historique* » s'est construite, sous Vichy, contre l'institution centralisée de l'Education Nationale, puis à la Libération dans une démarche associative éclatée où les établissements autonomes fonctionnent sous un régime d'auto-régulation dans lequel ils ne s'autorisent que d'eux-mêmes. Jusqu'aux années 2000 la dimension de la culture d'entreprise, entendue au sens de la culture de l'association gestionnaire, intervient relativement peu, à l'exception de quelques « *grandes* » associations aux fortes valeurs militantes (Association des paralysés de France, L'Adapt, etc.). Dès lors la construction de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés procède de ce que Florence Osty nomme le « *cosmopolitisme* » (OSTY 2010, p. 103) caractérisé par une forte identification professionnelle et un faible attachement à l'entreprise.

25. Interview Mme AG ib

La transmission des savoirs entre les anciens et les nouveaux a, dès la mise en place des premières formations, reposé, en partie, sur le mode du « *viens me voir faire* » que représentent les stages, intervenant en cours de formation, ou les « *pré-stages* », temps d'exercice professionnel préalable à l'entrée en formation. Mme DA le traduit ainsi : « *je me sens pas cette vocation de transmettre, j'ai l'impression que les personnes qui arrivent peuvent prendre petit à petit, en côtoyant, en pratiquant ou en voyant pratiquer, en s'imprégnant* » (cf. p. 292 et sq.). Mais elle se rappelle également ses débuts lorsqu'elle évoque des stagiaires ou des remplaçants qui arrivent dans son groupe :

Certains sont arrivés complètement flippés « comment je vais faire ? comment je vais communiquer avec eux ? » et là pour le coup j'ai un petit peu de façon inconsciente, j'en prends peut-être conscience maintenant, j'ai l'image de cette collègue qui m'a accueillie, je ne sais plus quand, le 1^{er} septembre 1981, et ce côté « ne t'inquiète pas, ça va bien se passer, le principal c'est de se faire comprendre, quels que soient les moyens que tu puisses mettre en place, que ce soit même en mimant, certains sont capables de piger, sont capables de comprendre avec le mime, quels que soient les moyens que tu peux mettre en place ça passera quand même ».

La formation par les pairs demeure, en effet, le modèle dominant pour la formation des éducateurs. On se souvient que les premiers centres de formation fonctionnent plutôt sur le mode des stages. Les centres créés après la guerre le sont à l'initiative des associations voire des établissements eux-mêmes et donnent à voir, aujourd'hui encore, une diversité qui est à l'image de celle de l'ensemble du secteur. En 1979 une évaluation du dispositif de formation conduite par la Direction générale de l'action sociale fait ressortir l'absence de définition claire de la fonction d'éducateur, une formation trop psychologisante et « *la contradiction entre une formation généraliste, polyvalente, pluridisciplinaire, et des pratiques de terrain spécifiques qui nécessiterait une spécialisation au cours de la formation* »²⁶. Ce rapport conduit à une réforme de la formation en 1990, cependant l'uniformisation ne sera pas effective avant la réforme de 2007. Christophe Verron note, en 2011 encore, « *des différences importantes entre les pratiques selon le niveau et le lieu de formation* » (VERRON 2011b, p. 23), il relève aussi que 63% des formateurs ont occupé un poste dans le travail social avant d'être formateur et que leur moyenne d'âge est de 49 ans (VERRON 2011a, p. 74). La transmission par les pairs demeure donc encore une tendance lourde.

26. cité par Jean-Luc de SAINT JUST, Mémoire DUHEPS, Le savoir Professionnel au risque des dialectiques du savoir, Collège coopératif de Bretagne. <http://www.ccb-formation.fr/memoires/4decouv/forma39.htm>, [en ligne], consulté le 30 mars 2013.

Il n'y a « *point de métier sans culture* » (OSTY 2010, p. 113), affirme Florence Osty, « *l'identification à l'activité de travail et la transmission sont les deux volets sur lesquels repose la culture professionnelle* » (OSTY 2010, p. 103). « *La socialisation comporte bien deux facettes, l'une centrée sur les modes d'incorporation des attributs culturels d'un groupe de référence, l'autre soulignant l'expérience de l'altérité dans les interactions de travail, comme vecteur de construction d'un sentiment d'appartenance* » (OSTY 2010, p. 159). La culture de la filière éducative est en train de se construire mais, comme l'indique Laurent Cambon, l'absence de référentiel théorique est un frein. « *Les éducateurs se retrouvent autour de concepts qui sont bien plus des mythes que des objets scientifiques amendables et contestables. Il suffit pour un groupe d'éducateurs de brandir les mots d'autonomie, d'écoute pour que chacun d'entre eux se comprennent alors qu'en réalité chacun a une définition sans doute différente du mot* » (CAMBON 2006, p. 57).

Nous sommes ici au cœur du « *désir de métier* » (OSTY 2010, p. 50) qui met en œuvre « *trois processus-clés* » (OSTY 2010, p. 50) :

- la production, l'actualisation et la transmission des savoirs au sein d'un même collectif métier,
- la constitution d'une identité collective de métier,
- l'activité de régulation par laquelle le groupe professionnel cherche à obtenir des voies d'une reconnaissance légitime.

Les conditions pour que ces trois processus prennent corps ne sont réunies que depuis peu. Et, comme le relève Laurent Cambon « *tout le problème de l'éducateur spécialisé est de se faire reconnaître comme un professionnel crédible à part entière qui ne travaille pas seulement sur sa bonne foi et son cœur mais à partir d'un ensemble de références et de modèles de pratique clairs* » (CAMBON 2006, p. 57).

*

* *

4.4 LES ÉCRITS DE LA PLACE

Pour Ermitas Ezjenberg « *l'écriture contribue à produire du sens et de la connaissance, qui rendent l'expérience intelligible à soi-même et aux yeux des autres, qui l'éclairent de l'intérieur [...] c'est une activité qui met en mouvement celui qui s'y engage* » (EJZENBERG 2012, p. 145).

Son propos rejoint celui de Michel de Certeau pour qui le passage à l'écrit déplace le professionnel dans un espace propre composé de trois éléments :

- Le cadre de la *page* qui « pose le retrait et la distance d'un sujet par rapport à une aire d'activité » (DE CERTEAU 1990a, p. 199).
- Le cadre du *texte* à construire dans lequel se « compose l'artefact d'un autre "monde" non plus reçu mais fabriqué » (DE CERTEAU 1990a, p. 199). L'éducateur en situation d'écriture quitte le champ de sa pratique pour élaborer un discours qui mêle des éléments du savoir de la place avec des éléments du savoir technicien. Il est confronté à des référentiels le plus souvent extérieurs à sa pratique. En cela aussi « l'écrit est un travail à distance du travail » (CHARASSE 1992, p. 65).
- Le cadre *institutionnel* dans lequel « le jeu scripturaire, production d'un système, espace de formalisation a pour "sens" de renvoyer à la réalité dont il a été distingué en vue de la changer » (DE CERTEAU 1990a, p. 200). Enfin « si le scripturaire procède à une redistribution des informations, et par là même, crée de nouveaux savoirs, ce mouvement affecte également les relations de pouvoir » (CHARASSE 1992, p. 72).

« *Ecrire engage, qu'on le veuille ou non. C'est peut-être ce qui paralyse les travailleurs sociaux et fait couler beaucoup d'encre sur leur légendaire difficulté d'écriture* » (EJZENBERG 2012, p. 144). « *Légendaire* » car, en réalité, les éducateurs ont toujours écrit. Jacques Riffault (RIFFAULT 2006) considère que l'affirmation selon laquelle « *les éducateurs n'écrivent pas* » (RIFFAULT 2006, p. 127) est une idée reçue. Le questionnaire qui sera dépouillé au chapitre 6 en témoigne, les éducateurs écrivent, ont toujours (beaucoup) écrit. Cette pratique remonte aux origines, au moment où le secteur de l'enfance inadaptée se structure, dans les années 1940. Dans les Centres d'Observation et de Triage institués par le régime de Vichy la « *note de comportement* » vient se substituer aux simples formulaires hérités des pratiques pénitentiaires. Pour Jacques Trémintin²⁷ « *Avec l'introduction de la "note de comportement" [...] ce dont il est question, c'est bien de faire le point à un moment donné de là où en est le jeune, et de dresser des perspectives, de tracer un projet d'avenir* ». Cependant c'est avec la montée du dispositif législatif et réglementaire que la demande d'écrits se fait prégnante. Les raisons sont externes au procès de travail, elles sont surtout liées à la traçabilité et au droit de l'usager. L'ensemble qu'il est convenu de nommer « *outils de la loi 2002-2* » liste les différents documents dont la production est obligatoire :

27. Jacques Trémintin, LIEN SOCIAL, n° 500, 23/09/1999

livret d'accueil, règlement de fonctionnement, charte des droits et libertés, enquête de satisfaction, contrat de séjour. Je me propose de dresser une typologie des écrits en m'appuyant sur l'organisation proposée par Ermitas Ejsenberg (EJZENBERG 2012) :

4.4.1 Les genres d'écrits

Les types et genres d'écrits à l'œuvre dans le secteur médico-social sont nombreux. Il semble que cette caractéristique soit partagée dans d'autres pays. Ainsi le projet *Getting it Write* (GiW) mené, au Royaume-Uni pendant 9 mois auprès de 5 travailleurs sociaux, par Theresa Lillis et Lucy Rai (LILLIS ET RAI 2012) dénombre 21 types d'écrits différents. La situation est semblable pour le secteur médico-social en France, majorée, sans doute, par l'atomisation du secteur et les particularismes des associations ou des établissements qui conduisent à adopter des désignations différentes pour des types d'écrits semblables.

Voici un essai d'inventaire qui n'a pas la prétention d'être exhaustif des principaux genres (le questionnaire - cf. chapitre 6 - montrera qu'il y en a d'autres), pour chacun d'eux on trouvera en annexe une description plus complète de chacun de ces écrits qui s'inspire notamment des descriptions que font Fanny Rinck et Frédérique Sitri (RINCK ET SITRI 2012) dans le cadre de leur travail de définition générique d'un écrit particulier, le compte-rendu. Fanny Rinck et Frédérique Sitri distinguent le *statut du rédacteur*, la *nature des destinataires*, ou encore la *fonction* du compte-rendu dans l'institution.

- **le projet** décliné en
 - *projet d'établissement ou de service* destiné principalement à l'autorité de contrôle (Agence régionale de santé ou Conseil général), rédigé de façon participative par tous les salariés et destiné à positionner l'offre de service et les perspectives d'une structure,
 - *projet individualisé* destiné principalement à l'usager et/ou à ses représentants légaux dont on peut considérer qu'il est une pièce annexe du contrat de séjour et qu'il présente, à ce titre, un caractère contractuel, il est rédigé par l'ensemble des intervenants d'une équipe éducative généralement coordonnés par un acteur, éducateur référent éducatif, chef de service, etc.

- **le rapport** , destiné principalement à une autorité (incluant ici les magistrats) ou à un prescripteur, rédigé par un ou des intervenants éducatifs puis validé par la direction de la structure, décliné en
 - *rapport d'évaluation,*
 - *rapport d'évolution,*
- **le compte rendu** , destiné principalement à une autorité (incluant ici les magistrats), un prescripteur ou un partenaire, lui aussi rédigé par un ou des intervenants éducatifs puis validé par la direction de la structure, décliné en
 - *note de situation,*
 - *note de synthèse,*
- **les documents garantissant les droits et les devoirs des usagers :**
 - le *livret d'accueil* destiné principalement à l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux, rédigé par la direction et validé, généralement, par la direction générale de l'association,
 - le *règlement de fonctionnement* destiné principalement à l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux, rédigé par la direction et validé, généralement, par la direction générale de l'association, soumis, pour avis, aux usagers, via, notamment, le Conseil de la Vie Sociale,
 - le *contrat de séjour* ou *document individuel* conclu entre l'établissement ou le service et l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux, rédigé par un ou des intervenants éducatifs puis validé par la direction de la structure qui en est signataire,
- **les documents de la démarche qualité**, destinés principalement à l'autorité de contrôle (Agence régionale de santé ou Conseil général), le plus souvent élaborés de façon participative,
- **le cahier de liaison**, support de la coordination d'une équipe restreinte de professionnels, il est renseigné par les membres de l'équipe concernée,
- **le dossier de l'utilisateur**, qui n'est pas en soi, un écrit mais plutôt un dispositif qui permet la collecte de documents écrits à propos de l'utilisateur. Son usage est, en principe, limité à l'établissement ou au service mais il peut être transmis, avec l'accord de l'utilisateur et/ou de ses représentants légaux à un établissement ou un service amené à accueillir la personne pour laquelle le dossier a été ouvert. L'ensemble des acteurs partie prenante à l'accompagnement contribuent à alimenter le dossier de l'utilisateur.

4.4.2 Qui s'intéresse à l'écrit ?

Sophie Pène indique qu'en entreprise aujourd'hui l'écrit est *sous surveillance* (PÈNE 1995, p. 105) pour marquer qu'il intéresse différents acteurs qui gravitent dans l'univers de travail. Dans le travail social qui sont ces acteurs ?

- Le *public*, les *partenaires* : ils sont intéressés principalement par les écrits présentant l'établissement ou le service et engageant son image, il peut s'agir de documents imprimés mais également de pages sur Internet, dans le cadre d'un site ou d'un blog, ces écrits émanent quelquefois d'éducateurs : comptes-rendus d'activités ou présentation d'expériences innovantes.
- Les *auditeurs* et *commissaires aux comptes* : au delà des documents comptables, ils s'intéressent à tous les documents obligatoires dont l'absence de production serait susceptible de faire courir un risque (financier) à l'établissement ou au service.
- Le *contrôleur interne*, cette fonction est aujourd'hui émergente dans le secteur médico-social, elle couvre classiquement la maîtrise de toutes les opérations à risque telles, par exemple, les Contrats Pluri-annuels d'Objectifs et de Moyens (CPOM). Dans ce cadre et concernant les écrits, le contrôleur interne peut avoir pour mission la vérification et la validation des Rapports Annuels de Fonctionnement.
- Les *autorités de contrôle* qui s'intéressent à ce qu'il est convenu d'appeler « *les outils de la loi 2002* ». La loi du 2 janvier 2002 (cf. page 86) prévoit la mise en œuvre de sept dispositifs dont quatre au moins mettent en jeu des écrits : le contrat de séjour, le projet d'accueil et d'accompagnement, le livret d'accueil, le règlement de fonctionnement.

Les autorités de contrôle s'assurent de l'effectivité de la mise en œuvre de la loi. Le 24 avril 2012 l'ARS Rhône-Alpes rend public les résultats d'une enquête intitulée « *Questionnaire sur la mise en œuvre de la loi du 2 janvier 2002 : mise en place des outils et évaluation dans les établissements et services médico-sociaux* »²⁸. Cette enquête a été administrée par questionnaire en ligne du 28 novembre 2011 au 8 janvier 2012 auprès de 1 866 établissements et services accueillant des personnes âgées ou des personnes, enfants, adolescents, adultes, handicapées, 1 575 ESMS ont répondu à l'enquête. Je livre en annexe (p. 431 et sq.) un compte-rendu détaillé de cette enquête. Je n'en dégagerai ici que les deux principaux

²⁸. http://www.ars.rhonealpes.sante.fr/fileadmin/RHONE-ALPES/RA/Direc_hand_grand_age/Evaluation/Savoie/20120918_AnalyseMiseEnOeuvreOutilsLoi_2002-2.pdf, [en ligne], consulté le 31 mars 2013.

enseignements. Le premier est que le dispositif prévu par la loi 2002-2 est massivement en place. Ce dispositif, nous l'avons vu, génère des écrits dont certains sont d'ordre contractuel ou quasi contractuel : *contrat de séjour, livret d'accueil, projet d'accueil et d'accompagnement, règlement de fonctionnement*. Le deuxième est que la participation des usagers à ce dispositif est en retard sur la mise en œuvre formelle. Ce retard est encore plus net lorsqu'il s'agit de dispositions qui, a-delà des personnes, affectent les fonctionnements institutionnels : accès au dossier unique, avis sur le règlement de fonctionnement, avis sur le projet d'établissement. La loi est appliquée dans sa lettre, beaucoup moins dans son esprit. Tout se passe comme si les établissements et services satisfaisaient de façon formelle aux obligations qui leur sont faites mais pour un résultat qui n'est pas en concordance avec les orientations de la loi.

Pourtant, dans les tout premiers mois qui ont suivi la loi de janvier 2002, les acteurs du médico-social étaient nombreux à prétendre que ce texte n'apportait rien. Ainsi, dans un numéro de la revue *Les Cahiers Technè* de septembre 2003, Karine Le Maguet écrivait « *La notion de droits de la personne n'est pas une innovation de la loi du 2 janvier 2002. D'aucuns diront d'ailleurs "on n'a pas attendu la loi pour affirmer les droits des personnes accueillies", considérant comme une offense (?) un texte qui vient garantir l'exercice des droits et libertés individuels à toute personne prise en charge dans un établissement ou service social ou médico-social* » (LE MAGUET 2003, p. 9). Cela témoigne des résistances d'un secteur qui s'est longtemps auto-régulé. Le changement de paradigmes généré par le dispositif des lois 2002, 2005 et 2009 est loin d'être totalement intégré.

*

* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

Les éducateurs des années 2000 vivent dans un système technique émergent, le système technique informatisé, qui offre des possibilités élargies en matière d'accès, de partage et de suivi de l'information. Ils travaillent dans un secteur professionnel lui aussi en mutation, où les possibilités offertes par le système technique se muent parfois en contraintes. Ils sont confrontés à la montée d'une nouvelle dimension socio-économique,

l'entreprise scripturaire. La relation qu'ils entretiennent avec les personnes qu'ils accompagnent devient, de par le dispositif législatif et réglementaire qui se met en place, contractuelle. Ils sont sommés de jouer un rôle d'« experts ». Cependant l'essentiel du savoir qui devrait supporter cette expertise demeure un *savoir de leur place*. Ils éprouvent de la difficulté à dire ce savoir, peu valorisé, dont eux-mêmes ne soupçonnent pas toujours l'existence et dont ils ne mesurent pas la portée. J'ai relaté (cf. p. 149 et sq.) les débats dans le milieu professionnel sur la nécessité d'avoir le baccalauréat pour être éducateur. « *L'intuition, le dévouement, la « chaleur humaine » ont, dans notre domaine un prix cent fois plus élevé que les diplômes* »²⁹. Je partage avec Michel Chauvière le fait de voir dans cette querelle un « *problème écran par excellence [...] où émerge en fait le problème de la division technique et sociale du travail* » (CHAUVIÈRE 1987, p. 232). L'accompagnement éducatif s'inscrit dans un processus en tension entre les éducateurs spécialisés d'une part, les médecins et les psychologues de l'autre.

Le « *transpersonnel* », pour reprendre la terminologie d'Yves Clot (CLOT 2005, CLOT ET COLLAB. 2011, p. 134), du métier d'éducateur est largement marqué par l'entre-soi. L'entre-soi des établissements placés sous l'égide d'une myriade d'associations, qui ont longtemps fonctionné en définissant leurs règles, leurs lois internes en ne s'autorisant que d'eux-mêmes. L'entre-soi d'un métier en auto-régulation sous le contrôle d'une association professionnelle puissante refusant les cadres juridiques, notamment ceux offerts par le Code du travail, pour élaborer les siens propres. La Convention collective nationale de travail du 15 mars 1966 est un cas d'école d'un accord conventionnel régissant tout un secteur et élaboré de façon léonine au bénéfice de deux métiers : les éducateurs et les psychologues. L'entre-soi d'une formation qui a cheminé longtemps hors des parcours universitaires ; une formation organisée, contrôlée et validée par les associations gestionnaires d'établissements et services. Le tout, dès l'origine, sous la houlette des médecins ou des psychologues. Samuel Boussion décrit l'influence des personnalités, « *figures tutélaires comme Daniel Lagache, Juliette Favez-Boutonnier ou encore Jean Stoetzel et Georges Gurvitch* » (BOUSSION 2007, p. 208) et celle des disciplines comme la psychosociologie « *dans la convocation au stage de Marly-le-Roi [il est] clairement conseillé d'avoir lu Psychologie sociale de Maisonneuve ainsi que La sociométrie, l'imposant ouvrage de Jakob Moreno* » (BOUSSION 2007, p. 291). Le caractère trop « *psychologisant* » des formations sera d'ailleurs relevé dans le rapport d'évaluation de la formation des éducateurs conduit par la Direction générale des affaires

29. Henri Joubrel L'éducateur spécialisé, Revue de l'éducation surveillée 1947 cité par Samuel Boussion (BOUSSION 2007, p. 283)

sociales (DGAS). Yves Clot et Katia Kostulski relèvent que « *l'absence de référence théorique spécifique à l'action éducative en tant que telle, pour rendre compte et développer l'activité de travail des éducateurs constitue le point aveugle du travail des éducateurs* » (CLOT ET COLLAB. 2011, p. 141). Pour Laurent Cambon « *ce manque de repères est confirmé par une prégnance particulière du vécu personnel du praticien sur sa pratique professionnelle ce qui parfois peut produire des discours confus qui mêlent une appréciation pseudo-scientifique et tout à fait subjective des situations* » (CAMBON 2006, p. 57). L'éducateur d'aujourd'hui, soumis à l'injonction scripturaire, doit résoudre cette quadrature du cercle : produire des écrits sans référentiel théorique spécifique en s'appuyant sur un savoir qu'il ne sait pas.

La profession éducative est d'apparition récente. Le métier d'éducateur s'est créé, ex nihilo, alors que les autres techniciens de l'institution médico-sociale (médecins et psychologues) avaient une antériorité d'exercice, comportant en arrière-fond la pratique de l'écrit. Le métier d'éducateur est né avec l'écrit, la note de comportement, mais ceux qui l'exercent ne font que rarement métier d'écrire. Il y a, en librairie, beaucoup moins d'ouvrages d'éducateurs que d'ouvrages de médecins ou de psychologues et ce quelle que soit la forme de littérature. S'il n'est guère contestable aujourd'hui que le métier d'éducateur existe, son identité se construit en tension entre une culture de métier émergente et une culture d'entreprise tout aussi émergente. « *La profession d'éducateur spécialisé traverse une mutation interminable, quasi constitutive de son histoire, qui pose la question du sens, de la légitimité et de son identité. C'est parce que l'éducateur a du mal à exister que paradoxalement il trouve ses forces dans ce que nomme F. Muel-Dreyfus la communauté de l'innovation et du refus, et en même temps il se perd en manque de reconnaissance, dans l'instrumentalisation politique, universitaire et sociale* » (CAMBON 2006, p. 62).

Confrontés à la nécessité de produire une large gamme d'écrits qu'ils apprennent progressivement à maîtriser et à adapter à leurs pratiques les éducateurs ont devant eux un vaste chantier : élaborer le référentiel théorique de leurs pratiques.

ÉCRIRE ET DIRE

SOMMAIRE

5.1	ÉCRIRE, UNE CÉSURE	169
5.2	LES RECHERCHES FONDATRICES	169
5.2.1	Langage et travail	170
5.2.2	Écriture et communications de travail	173
5.2.3	Une politique institutionnelle de l'écrit	176
5.3	ÉCRITS ET PRATIQUES LANGAGIÈRES	178
5.3.1	Produire du texte c'est produire du langage	180
5.3.2	Les genres langagiers	181
5.4	LES MOYENS DE L'ÉCRIRE	184
5.4.1	Hypothèse littéracienne	185
5.4.2	Des dispositifs de traitement de l'information	189
5.4.3	Les usages des dispositifs	193
5.5	VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT PROFESSIONNEL	196
5.5.1	Des phrases courtes, ma chérie	196
5.5.2	Restaurer la créativité	197
	CONCLUSION	199

Je suis entrée en formation avec déjà beaucoup dans l'idée d'écrire parce que j'ai toujours écrit, on m'avait demandé au Service Social du Sud-Est de faire des écrits, des cahiers et journaux des choses comme ça ... du coup ça ça m'est resté beaucoup et ici je suis quelqu'un qui écrit beaucoup [...] l'écriture par elle-même ça m'intéresse donc du coup moi ça me permet beaucoup de me poser, de poser ma pensée, de réfléchir sur des choses, le fait d'écrire ça me resitue, voilà, bon ça c'est quelque chose qui me paraît important pour moi [...] je vais partager dans la mesure où si j'écris sur le cahier du groupe, c'est le cahier de groupe, donc c'est bien par rapport à mes collègues et aux enfants dont je m'occupe cette année-là, par exemple, mais

si je suis en réunion je prendrai des notes, si je suis en analyse de la pratique, je prendrai des notes des choses comme ça, moi ça me permet vraiment de poser ma pensée et de travailler à partir de ça ¹.

Ainsi témoigne Mme GA., éducatrice dans un IME, interviewée dans le cadre de cette recherche. Pourtant, c'est inévitable : lorsque, dans une assemblée de professionnels du secteur médico-social, la question des écrits professionnels vient à être abordée, l'affirmation fuse que chacun reçoit comme une évidence : « *les professions éducatives sont de tradition orale* ». Cette affirmation explicite et, dans le même mouvement évacue, la question du rapport à l'écrit. Il est normal que que les éducateurs n'écrivent pas, ce n'est pas leur « *tradition* ». Cette prise de position transcende les générations. Elle peut être le fait de professionnels formés dans les toutes premières années de la constitution du secteur aussi bien que de jeunes éducateurs fraîchement émoulus des centres de formation. L'encadrement partage ce point de vue. Ainsi un groupe de directeurs en cours de formation à Lyon en 2012 a-t-il choisi de réaliser un mémoire de recherche sur le thème : « *Comment le management par les technologies de l'information et de la communication permet d'accompagner le passage d'une culture de la communication orale à une culture de l'écrit ?* » (VILLARET ET COLLAB. 2013). Certains auteurs vont dans le même sens. Dans un ouvrage destinés aux cadres, intitulé « *Encadrer et former aux écrits professionnels en travail social* » on lit en préambule : « *L'évolution de la législation, l'importance accordée aux droits des usagers impulsent le passage d'une culture de l'oral à une culture de l'écrit* » (LAPRIE ET MINANA 2011, p. 7) .

Pour reprendre l'expression de Pierre Delcambre, « *les éducateurs ne font pas métier de plume* » (DELCAMBRE 1994, p. 79). L'expression dit bien le fossé qui sépare ceux qui « *font métier* », elle convoque le sens ancien de « *faire profession* », porter devant soi, de ceux dont ce n'est pas l'exercice professionnel, qui ne sont pas des « *hommes de l'art* ». L'histoire et l'institution scolaire entretiennent le mythe du génie littéraire qui confère à l'auteur un statut prestigieux et construisent, en France, une « *conception très vocationnelle* » (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 123) de l'écrivain à l'inverse des conceptions américaines, plus professionnelles. Pourtant, dans le secteur médico-social, tous les acteurs de la filière éducative sont appelés à produire des écrits. Dans une brochure de septembre 2005 dont le thème est « *Ecrire pour l'utilisateur* » le CREAI Rhône Alpes constate que la loi du 2

1. Entretien avec Mme A monitrice éducatrice 29/04/2008 dans un IME, entrée en formation en 1972. Voir p. 522 et sq.

janvier 2002 a créé pour les professionnels « *une obligation accrue de recours à l'écrit* » et met en évidence que « *le travail social, dans son ensemble, y était peu préparé. Par tradition culturelle d'une part, par souci éthique d'autre part* » (CREAI-RA 2005, p. 3). Se réclamer de la « *tradition orale* » ne permet pas de s'attaquer aux causes réelles des difficultés d'accès à l'écrit. Participant d'une société dans laquelle, depuis trois siècles au moins, les pratiques scripturaires sont portées par de nombreux médias (ROCHE 2003, p. 209 et sq.), les éducateurs ont toujours écrit et leur tradition n'a rien d'oral. Au sens anthropologique du terme, si l'on se réfère à la définition donnée par Maurice Houis : « *l'oralité est la propriété d'une communication réalisée sur la base privilégiée d'une perception auditive du message* »². En outre Louis-Jean Calvet fait remarquer que « *la notion de tradition orale [vient] de l'atmosphère intellectuelle du romantisme européen du début du XIX^e siècle, et cette origine, avec l'opposition qu'elle suppose entre l'art populaire et l'art raffiné, explique peut-être ce mépris latent pour les sociétés sans écriture* » (CALVET 1997, p. 2). Cela conforte l'idée que se retrouve là un ordre d'explication qui relève davantage de la division technique et sociale du travail. La typologie des écrits dressée au chapitre 4 (cf. p. 159), avec comme éléments fondateurs la « *note de comportement* » et le « *dossier* », apportent la preuve que les éducateurs participent bien de la « *révolution de papier [qui] a transformé les sociétés contemporaines* » (GADREY 2008, p. 1), le dépouillement du questionnaire et la présentation des entretiens (cf. chap. 6) le confirmeront.

Il est incontestable que l'injonction scripturaire à laquelle sont soumis les éducateurs est plus forte aujourd'hui que par le passé. Dans un contexte d'« *obligation accrue de recours à l'écrit* » (CREAI-RA 2005, p. 3), l'écriture apparaît comme « *une composante majeure du travail réellement effectué* » (RIFFAULT 2006, p. 30). Avec la loi 2002-2 « *l'injonction d'écrire est venue s'installer dans [les] métiers de la relation. Les écrits deviennent "exigibles". L'écrit est désormais l'un des outils fondamentaux des professionnels [du secteur]* » (BOUQUET ET RIFFAULT 2009, p. 5). Je me propose donc, dans ce chapitre, de définir ce qu'est *écrire* en travail social, en quoi et comment cela prend place dans la relation avec l'utilisateur, concurrentiellement avec la communication orale. J'irai d'abord aux sources du verbe écrire et à l'étymologie qui, à elle seule, rend compte de ce combat avec la matière, papier et concepts, qu'est l'écriture dont Melville disait qu'« *une telle intensité dans l'effort, tant d'heures passées à écrire et à lire, épuisent autant que la conduite d'une bataille* »³. J'évoquerai les approches fondatrices, je propose-

2. Maurice Houis, *Oralité et scripturalité*, in *Elements de recherche sur les langues africaines*, AGECCOOP, 1980, p. 12. Cité par Louis-Jean Calvet (CALVET 1997, p. 2)

3. Herman Melville cité par Lewis Mumford dans Lewis Mumford, *Herman Melville : A Study of His Life and Vision*, 2006

rai, ensuite, de décliner l'écrire en actes qui, l'un et l'autre, participent du processus éducatif pour tenter d'analyser les pratiques, enfin j'aborderai les conditions de l'écriture sous des approches diverses : les *littéracies*, les dispositifs, les usages, la reconnaissance, la formation.

5.1 ÉCRIRE, UNE CÉSURE

Comme la césure est une « *pause métrique* » (DUCROT ET SCHAEFFER 1995, p. 672), l'écriture est une coupe dans la métrique du temps et dans le rythme de l'action. Césure, coupe, pause, l'étymologie du verbe écrire invite à la métaphore. Qu'on aborde le mot par sa racine populaire, le latin *scribere*, ou sa racine savante, le grec *graphein*, les origines indoeuropéennes renvoient à *gerbh*, *couper*, *entailler*, pour celle-ci, *sker*, *gratter*, *inciser*, pour celle-là. Dérive de l'une et de l'autre une myriade de termes, de *scarifier* à *inscrire* ou *décrire*, de *graphie* à *grammaire* qui tous font commerce avec le sujet. Écorcher, griffer, gratter selon l'expression populaire « *là où ça fait mal* ». Bien sûr, il est ici question du geste technique : la gravure, sur la pierre, l'argile, la cire mais aussi de la résistance matérielle des mots peu enclins à se laisser jeter, sans que le scripteur ne paie de sa personne, sur le « *vide papier que la blancheur défend* »⁴.

Qu'est-ce qu'on agit par l'écrire en situation professionnelle ? Et qu'est-ce qu'écrire dans son métier quand on ne fait pas « *profession d'écriture* ». L'intérêt pour la question est relativement récent, il date du début des années 1990, mais il ne s'est pas démenti depuis.

*

* *

5.2 LES RECHERCHES FONDATRICES

C'est au début des années 1990, en effet, que Josiane Boutet, autour de la revue *Langage et travail*⁵, David Charasse, Pierre Delcambre, Jacques Riffault pour ne citer que les plus éminents, initient un mouvement de recherche qui porte sur un domaine jusque là laissé dans l'ombre, l'écrit au travail. Outre le fait d'ouvrir un champ de réflexion, ce mouvement présente l'intérêt de donner lieu, d'emblée, à des approches pluridisciplinaires. J'ai évoqué, au chapitre précédent, l'apport de David Cha-

4. Stéphane Mallarmé *Brise marine* in *Poésies* Nouvelle Revue française, 1914 (8e éd.) (pp. 43-44)

5. <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/>

rasse (cf. chap 4), j'aborderai ici les travaux de Pierre Delcambre, Josiane Boutet et de Jacques Riffault.

5.2.1 Langage et travail

Au sein du collectif *Langage et Travail* Josiane Boutet rassemble des sociologues du travail (Anni Borzeix et Danièle Kergoat), des ergonomes (François Daniellou, Alain Garrigou et Catherine Teiger), un psychiatre (Christophe Dejours), des sociolinguistes (Josiane Boutet, Bernard Gardin, Michèle Lacoste et Sophie Pène) et un psycholinguiste (Evelio Cabrejo-Parra). Ces derniers, sociolinguistes et psycholinguiste, font, avec cette recherche, leur entrée dans le champ d'étude du travail. Josiane Boutet, dans la présentation de l'ouvrage collectif *Paroles au travail* (BOUTET 1995), définit la démarche comme n'étant pas de rechercher, entre disciplines le « *plus petit commun dénominateur, ni [...] un patchwork plus ou moins harmonieux de concepts et de méthodes* » mais des points de vue et des problématiques forgées dans chacune des disciplines en cherchant « *ce que l'autre discipline a de dérangentant, de conflictuel face à ce que l'on sait déjà dans sa discipline ou qu'on ne sait pas encore* » (BOUTET 1995, p. 13).

Je souhaite ici évoquer quelques uns des axes les plus structurants de cette recherche collective, à laquelle participe également Pierre Delcambre, : la définition de l'objet, la déclinaison des genres de l'écrit et enfin les dualités oral et écrit et lecture et écriture tels que les développent Pierre Delcambre (DELCAMBRE 1993), Sophie Pène (PÈNE 1995) et Josiane Boutet (BOUTET 1995).

Une communication multi-places

Pierre Delcambre ambitionne de « *faire une description des pratiques d'écriture* », il se fixe pour objectif de « *travailler l'articulation entre l'écriture (son temps, ses pratiques, les conditions de travail et la conception de l'écrire) et l'écrit (ses fonctions, ses circulations notamment)* ». Il montre combien l'activité d'écriture est peu prise en compte dans le monde du travail, « *les écrits n'ayant pas le plus souvent le statut prestigieux de « texte à auteur » [...] si l'écrit est un document [...] on se préoccupe peu du scripteur* » (DELCAMBRE 1993, p.

64). Pierre Delcambre, tout en reconnaissant l'ambiguïté du terme « *écrits professionnels* », met en valeur son utilité « *car il pointe un lieu, un moment où se jouent ensemble l'usage d'un canal, d'un support, d'un outil d'expression et d'un mode de travail* » (DELCAMBRE 1993, p. 65). Rompant avec le schéma classique « *émetteur* » et « *destinataire* » qui incite à raisonner en termes de canal unique, Pierre Delcambre définit la communication écrite en milieu professionnel comme une communication *multi-places*, il en dénombre jusqu'à cinq dans le cas d'une situation donnée dans le secteur médico-social. Écrire au travail ne participe pas seulement de la division des tâches, ce n'est pas non plus le fait de l'habileté d'un individu qui serait à l'aise avec l'écriture et déciderait d'écrire, c'est aussi « *un des moyens de travail d'un "métier"* » (DELCAMBRE 1993, p. 69). Pierre Delcambre précise cette affirmation dans un article intitulé « *Pour une théorie de la communication en contexte de travail appuyée sur des théories de l'action et de l'expression* » (DELCAMBRE 2007). « *Écrire est un temps de l'action collective* » qui peut se décliner dans les opérations suivantes « *chercher des documents archivés, les multiplier, les relire, se réunir ou discuter par mail interne, penser destinataire et diffusion, proposer une "version martyr", stabiliser des énoncés, emprunter énoncés ou formes diverses, choisir des supports, présenter un état en réunion, valider, faire signer, définir le cadre de publicisation ...* » (DELCAMBRE 2007, p. 58).

Sur le terrain de ma recherche ces observations se trouvent pleinement confirmées. Si, comme le note Pierre Delcambre, écrire, « *c'est le produit d'un acte qu'écrire désigne imparfaitement* » (DELCAMBRE 1993, p. 70), c'est que, comme je le montrerai par la suite, dans le secteur médico-social aujourd'hui, à l'heure de la montée de la formalisation et en un moment où les intervenants vont au plus près des usagers, dans une posture « *nomade*, » écrire EST le travail.

Caractériser les écrits

Sophie Pène (PÈNE 1995) note que, même si tout ne s'écrit pas, les genres de langage écrit pullulent. Elle pointe des écrits « *installés* » et des écrits « *éphémères* ». Elle distingue l'« *écrit professionnel* » de l'écrit « *pour soi* », quand bien même ce dernier a une finalité professionnelle : le carnet personnel que l'on a dans sa poche, le bout de papier sur lequel on a griffonné quelques indications. Je ne pense pas que cette caractérisation soit opérante s'agissant du travail social aujourd'hui : l'écrit *pour soi* y est

un écrit professionnel, c'est le cas, par exemple, des « *notes personnelles* », état transitoire d'un document élaboré par un éducateur au sujet d'un usager avant qu'il soit versé au dossier de la personne ; de même les *cahiers de liaison* ne sont pas des documents *installés*, pourtant ils sont conservés dans le temps au sein des groupes éducatifs.

Pierre Delcambre introduit une distinction plus opérante. Il différencie l'« *écriture "sédentaire" (qui ne sort pas du lieu où cela s'écrit) [de l']écriture "nomade" (qui circule)* » (DELCAMBRE 1993, p. 70), ce qui l'amène à définir plusieurs types d'écrits :

1. les écrits *sédentaires*, destinés à un cercle restreint, et qui ne voyagent pas en dehors du lieu (groupe éducatif, par exemple) où ils sont produits, c'est le cas, par exemple, du carnet de bord dans les établissements médico-sociaux,
2. les écrits *nomades* produits dans l'établissement ou le service et destinés à circuler à l'extérieur c'est le cas, par exemple, de la note de comportement,
3. les écrits *nomades* produits dans l'établissement ou le service et destinés à circuler exclusivement à l'intérieur de l'établissement ou du service c'est le cas, par exemple, des rapports d'incidents faits à la direction.

Les couples : oral et écrit / lecture et écriture

Pierre Delcambre pose la question de savoir pourquoi, dans le secteur médico-social, oral et écrit sont considérés comme quasiment opposés. « *Peut-être parce que dans le travail social l'activité principale qui utilise l'écrit comme outil de travail est une activité discursive particulière ?* » C'est qu'ils n'ont pas les mêmes conséquences sociales : « *l'oral reste dans le lieu de son énonciation, l'écrit peut circuler* » (DELCAMBRE 1993). A l'oral on peut saisir les réactions de son destinataire et infléchir ses réactions et décisions, ce qui n'est pas possible à l'écrit. Or l'écrit des éducateurs a des effets pour l'utilisateur. Un écrit de signalement, par exemple, peut, de par les décisions prises par le destinataire, généralement un magistrat, produire des conséquences majeures pour l'utilisateur et son environnement proche. A l'instar du « *rapport de mer* » pour un capitaine de navire (DELCAMBRE 2007, p. 56), (DELCAMBRE 2009, p. 89), l'auteur de ce type d'écrit ne peut se rétracter, il ne peut que s'expanser.

Josiane Boutet aborde une caractéristique des écrits au travail représentée par « *une relation non triviale entre la lecture et l'écriture des textes* » (BOUTET 1993, p. 23). Pour Josiane Boutet, « *les textes du travail prescrit n'ont pas nécessairement de lecteur, et plus encore ils ne sont pas nécessairement faits pour être lus* » (BOUTET 1993, p. 24). Ils sont d'abord faits « *pour exister, pour faire trace, pour témoigner* » (BOUTET 1993, p. 24). A l'inverse des formes nobles et traditionnelles de l'écrit « *le couplage entre la lecture et l'écriture [...] pose question* ». Les textes d'écrits au travail « *ont ceci de particulier qu'ils sont toujours en relation de dialogue avec de l'extérieur, du non texte ; que ce soit avec des systèmes techniques et sociaux qui en construisent la pertinence, ou que ce soit avec des ensembles d'actions non verbales qui, selon les situations, les commentent, les exhibent, les vérifient, les exécutent ou les remettent en question* » (BOUTET 1993, p. 24). Dans le secteur médico-social de moins en moins d'écrits peuvent être identifiés comme étant découplés de leur lecteur. Cela n'a pas toujours été le cas. Les dossiers de l'utilisateur, organisés dans les années 1970-1980 sous forme physique, rassemblent pléthore d'écrits peu lisibles (manuscrits, contenu non structuré, aucune métadonnée de type auteur, date, etc.) dont il n'est pas certains qu'ils étaient destinés à être lus. Le droit d'accès pour l'utilisateur aux documents le concernant, le caractère contractuel de certains écrits et le travail collaboratif rendu possible par les dispositifs de traitement de l'information restaurent l'écrit comme objet d'échange. A l'exception des écrits personnels et des « *écrits pour soi* », dont nous verrons dans l'enquête qu'ils sont un genre largement partagé, il n'est pas, aujourd'hui, dans le secteur médico-social, d'écrits qui soient sans lecteur.

5.2.2 Écriture et communications de travail

Pierre Delcambre dans *Ecriture et communications de travail - Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés* (DELCAMBRE 1997) fait la synthèse d'une quinzaine d'années de travail passées sur le terrain des établissements d'éducation spécialisée à chercher à comprendre les difficultés de l'écriture. L'écriture lui est un point d'entrée pour observer les organisations de travail. La recherche initiale de Pierre Delcambre prend place dans un moment où les organisations du secteur médico-social sont encore peu touchées par le développement de la communication en entreprise, avant l'implantation des dispositifs techniques de traitement de l'information, avant également la mise en œuvre des lois de 2002, 2005 et 2009. De fait, au stade de ses travaux premiers, la question de la place de l'utilisateur est

peu présente dans les écrits professionnels ou dans le discours autour des écrits professionnels dont rend compte Pierre Delcambre.

Pierre Delcambre interroge l'expression « *écrits professionnels* » (DEL-CAMBRE 1997, p. 41). Il remarque, avec Michel Dabène, qu'on ne parle pas d'« *oral professionnel* ». Il retient, in fine, cette formule en tant qu'elle ouvre à un champ de préoccupations (DEL-CAMBRE 1997, p. 41). Aujourd'hui cette formule est largement partagée : Ermitas Ejzenberg en fait le titre de son ouvrage (EJZENBERG 2012), de même que Bruno Laprié et Brice Minana (LAPRIE ET MINANA 2011), de nombreux stages de formation la reprennent en intitulé.

Pierre Delcambre dit la difficulté à recenser les différents types d'écrits qui circulent dans le secteur médico-social, il retient comme support à sa réflexion la *note de comportement* et le *carnet de bord*, deux formes d'écrits caractéristiques, l'une « *sédentaire* », l'autre « *nomade* », selon les termes déjà employés dans ses travaux précédents (DEL-CAMBRE 1993). Nous avons vu au chapitre précédent (cf. p. 159) que cette réalité semble partagée dans le travail social, y compris hors de France, ce phénomène sera confirmé par l'exploitation du questionnaire (cf. p. 277). Les genres d'écrits (je préfère cette dénomination qui permet de mieux ramasser les différents écrits) sont nombreux mais plus nombreux encore sont les termes qui servent à les désigner. L'informatisation permet une certaine mise en ordre mais celle-ci ne dépasse pas le cadre de l'établissement. Ainsi le compte-rendu d'une réunion organisée en urgence au sujet d'un usager peut être nommé ici « *point urgence projet* », là « *bilan cellule de crise* », ailleurs « *relevé de conclusions* », etc.

Pierre Delcambre pose l'hypothèse, dès le début de sa recherche, que « *cette communication écrite, réalisée par un personnel subalterne et subordonné est [...] un facteur essentiel de la cohésion du secteur* » (DEL-CAMBRE 1997, p. 17). Le travail sur le terrain de ma propre recherche indique la présence de l'écrit dans tous les domaines de l'accompagnement des usagers. Il est certain que l'existence d'un cahier de liaison au sein d'un groupe éducatif est un facteur de cohésion. Toutefois cette dimension est rarement recon- nue par l'encadrement qui considère plutôt que les éducateurs n'écrivent pas, comme s'il ignorait que les éducateurs écrivent.

Pour Pierre Delcambre, le métier d'éducateur est dans l'« *implication* », or l'écriture conduit à une prise de recul, une « *désimplication* » (DEL-CAMBRE 1997, p. 242) qui peut rompre la connivence relationnelle établie avec la personne accompagnée qui devient l'objet de l'écrit, lequel a souvent une dimension évaluative. Ce risque ne peut être compensé que par l'« *engagement* » de l'éducateur. Pierre Delcambre note, du reste, que ce phénomène - *implication/désimplication* - n'est pas propre à la situation d'écriture, il est présent aussi lors de l'échange au sujet de l'usager en réunion. Il repose sur une demande contradictoire : l'éducateur doit *prendre du recul* et, en même temps, *s'engager*. Les textes officiels récents prescrivent que l'éducateur soit en position d'expert. Dépasser cette contradiction exige selon Pierre Delcambre « *un certain "métier"* » (DEL-CAMBRE 1997, p. 242), sans doute est-ce là aussi un *savoir de la place* ?

Selon Pierre Delcambre, ce n'est ni le métier ni l'établissement qui structurent les pratiques d'écriture mais l'opérationnalisation locale d'un dispositif institué dans le secteur. Écrire est une des phases du processus de prise en charge, ce n'est ni la plus importante, ni l'ultime. Il s'agit d'une forme de travail langagier qui s'exerce dans un secteur sous une autorité de légitimité, celle des « *psys* ». La confrontation avec le terrain sur lequel j'ai travaillé confirme cette appréciation. Le *métier* n'aborde encore que très peu la problématique de l'écrit, encore est-ce essentiellement sous une forme instrumentale. Les établissements ne développent que rarement une stratégie de projet autour de l'écrit. Quant au dispositif institué, les lois de janvier 2002 et février 2005 en ont renforcé la portée et la présence mais sa déclinaison varie considérablement d'une structure à l'autre (cf. p. 161 et sq.).

Pierre Delcambre à partir de sa recherche élabore un programme de travail articulé autour d'une série de questions toutes opérantes pour cette recherche :

- D'où vient, pour les organisations la volonté de passage à l'écrit ? Que font-elles de l'écrit ? Quelles productions sont écrites, pour quelles fonctions affirmées, pour quelles fonctions en usage ?
- Parmi les avantages potentiels qu'ouvrent l'inscription écrite et la circulation d'écrit, quels sont ceux qui sont effectivement utilisés dans l'usage de l'écrit au travail ?
- Quelles organisations sont mises en place pour que ce travail soit possible dans des organisations socio-professionnelles qui n'ont pas

- pour finalité première de travailler dans l'écrit, pour des organisations qui n'ont pas l'écrit comme matériau « *primitif* » de travail ?
- Que modifie le fait d'avoir concurremment à disposition deux modes de travail : les pratiques langagières orales d'une part et écrites de l'autre ?
 - Que modifie, pour les individus, le fait de passer de modes de travail interactifs et oraux à des modes de travail utilisant l'écrit ?

5.2.3 Une politique institutionnelle de l'écrit

Jacques Riffault publie « *Penser l'écrit professionnel en travail social - contexte, pratiques, significations* » (RIFFAULT 2006) en 2000, trois années après la publication des travaux de Pierre Delcambre. Il aborde la question sous un angle sensiblement différent, celui que lui confère sa position de directeur des études en centre de formation d'éducateur. Son approche est à la fois institutionnelle et analytique. Pour Jacques Riffault les « *"écrits"* ne sont pas seulement ciment de la vie institutionnelle, ils en sont aussi les révélateurs » (RIFFAULT 2006, p. 175). A ce titre la raison d'être de l'écriture c'est l'existence de personnes en difficulté, l'écriture est « *symptôme [...] pourvu qu'on sache la lire, elle donne à percevoir ce qui, justement, n'a pu s'écrire* ». Selon Jacques Riffault c'est le travail social lui-même qui comporte une dimension clinique. L'éducateur « *s'apparente à un "clinicien" et rencontre, qu'il le veuille ou non, les difficultés inhérentes à toute "clinique"* » (RIFFAULT 2006, p. 184). Mais Jacques Riffault s'attache surtout à définir les conditions institutionnelles de l'écriture, en insistant sur trois principales conditions :

1. ne pas laisser d'écrits « *sans retour* »,
2. reconnaître « *l'écriture comme un travail* »,
3. valoriser l'écriture « *comme lieu d'élaboration de la pensée individuelle et collective* ».

Pour Jacques Riffault il est primordial d'assurer « *la sécurité de l'écrivain* ». En effet « *on ne peut écrire que si l'on s'y sent autorisé qu'avec le sentiment que notre écrit sera respecté et considéré* » (RIFFAULT 2006, p. 180).

Jacques Riffault, comme Pierre Delcambre, insiste sur la nécessité d'une reconnaissance institutionnelle de l'écriture, nous verrons (chap. 7) que celle-ci est loin d'être acquise, dans les faits, dans toutes les structures. Je reprendrai (p. 396) la perspective qu'il ouvre quant au lien entre

la praxis et une clinique de l'accompagnement en discutant toutefois le terme *clinique* qui réfère par trop au domaine médico-psychologique.

Ainsi dispose-t-on avec les travaux de l'équipe *Langage et Travail*, de Pierre Delcambre et Jacques Riffault d'un socle pour développer une recherche de terrain autour des écrits professionnels des éducateurs.

*
* *

Écrire de la place c'est écrire l'expérience de la relation avec l'usager. Mais on n'écrit guère sans modèle. L'écriture des éducateurs navigue entre Charybde et Scylla : le modèle littéraire et le modèle scientifique, un troisième terme serait celui de l'« *écriture clinique* » proposée par Jacques Riffault cependant le cadre de référence d'une telle écriture reste à inventer. Dans la relation avec l'usager, l'expérience est action et de la même façon que « *dire c'est faire* » comme l'affirme J.L. Austin (AUSTIN 1991)⁶ écrire est performatif. Performatif parce qu'écrire produit des effets (que l'on songe aux effets d'un signalement, d'un bilan MDPH), performatif en ce qu'écrire structure le processus d'accompagnement de l'usager.

Pour les éducateurs, chacun à un degré et à des titres différents, *écrire c'est faire*. Cet agir scripturaire produit des objets divers destinés à des récepteurs divers eux aussi. L'acte d'écrire est une sorte de fil rouge qui court le long de la fonction éducative. Ce n'est pas un temps à côté, une annexe plus ou moins obligée. Les écrits des éducateurs, considérés dans leur ensemble, forment ce que Michel Dabène nomme « *continuum scriptural* » (DABENE 1990). Il n'est point d'écrit professionnel sans importance et prétendre hiérarchiser les écrits n'est pas pertinent. Cette approche va à l'encontre du sens commun pour lequel il n'est d'écrit que l'« *écrit d'auteur* ». Pour les éducateurs chaque écrit rend compte de l'expérience et met en jeu le savoir de la place. Cette place, les concernant, repose sur un ordre relationnel. L'échange avec les usagers, la mise en œuvre des éléments prévu dans leur projet d'accompagnement (le travail sur l'autonomie, la socialisation, etc.) passe d'abord par un échange oral. Puis,

6. Dans un livre dont il me semble qu'il faut préférer au titre français « *Quand dire, c'est faire* » le titre anglais original « *How to do Things with Words* », littéralement « Comment faire des choses avec des mots », clin d'oeil aux ouvrages de Dale Carnegie « *Comment se faire des amis* » dont les publicités peuplaient les *Sélections du Reader's Digest* des années 1950.

dans l'interaction, contractualisée, avec le collectif de travail, la hiérarchie, les partenaires, les prescripteurs, intervient l'élaboration d'un écrit. L'écrit supporte aussi la dimension contractuelle de l'échange avec l'utilisateur ou son représentant légal (*contrat de séjour, projet d'accueil ou d'accompagnement*). Néanmoins l'objet de l'échange est le même. A la différence du secteur de l'industrie ou du secteur tertiaire où l'écrit se tient à distance plus ou moins importante de l'objet de travail, il y est ici étroitement imbriqué.

*
* *

5.3 ÉCRITS ET PRATIQUES LANGAGIÈRES

Est « *oral* » ce qui ne travaille pas au progrès ; réciproquement est « *scripturaire* » ce qui sépare du monde magique des voix et de la tradition. Une frontière (et un front) de la culture occidentale se dessine dans cette séparation là. (...) Écrire, qu'est-ce donc ? Je désigne par écriture l'activité concrète qui consiste sur un espace propre, la page, à construire un texte qui a pouvoir sur l'extériorité dont il a d'abord été isolé (DE CERTEAU 1990a, p. 199).

De manière générale, la dualité oral/écrit est depuis longtemps remise en cause. Jean Peytard, dès 1970, postule que cette classification n'a pas de fondement scientifique et qu'elle appartient plutôt au registre de la stylistique. Jean Peytard s'appuie sur des exemples littéraires pour montrer que considérer que Prévert use de la langue parlée dans ses poèmes ne relève rien de pertinent mais est plutôt indicateur de la position du poète face à une certaine norme littéraire. Pour Jean Peytard il s'agit plutôt de deux *réalisations*, dans deux systèmes différents, de la langue. Il propose d'utiliser les concepts, plus opératoires, « *d'ordre oral/ordre scriptural* ».

- l'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition,
- l'ordre scriptural est celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture (PEYTARD 1970, p. 37).

Jean Peytard reprend en cela les distinctions établies en 1929 par le *Cercle linguistique de Prague* : « *Les modes de manifestation linguistiques sont : d'une part la manifestation orale, qui se subdivise selon que l'auditeur voit le*

sujet parlant ou ne le voit pas, d'autre part la manifestation écrite » (PEYTARD 1970, p. 37). Le passage s'avère possible d'un ordre à l'autre selon les situations. Il n'y a pas d'opposition mais simplement adéquation au mode le plus adapté. Depuis 1929 le développement des dispositifs techniques rend la situation plus complexe, sans pour autant invalider cette approche. La visio-conférence, la messagerie instantanée, les SMS, le courrier électronique, les cahiers d'information en ligne contribuent à estomper davantage encore la frontière entre les deux ordres. La messagerie instantanée, aujourd'hui en usage dans les établissements médico-sociaux, relève bien de l'ordre scriptural au sens que les messages y sont « *réalisés par la graphie et susceptibles de lecture* », cependant le style est plutôt celui de l'oral, nécessitant souvent l'usage de smileys, définis comme « *des conventions utilisées pour compenser l'absence d'indices para-linguistiques, comme la mimogestualité ou l'intonation* » (MARCOCCIA ET GAUDUCHEAU 2007, p. 43). Ce qui tendrait à prouver le caractère « *hybride* » (MARCOCCIA ET GAUDUCHEAU 2007, p. 39) du discours médiatisé par ordinateur. Notons cependant que quelques auteurs, notamment Catherine Kerbrat-Orrechioni (KERBRAT-ORECHIONI 2005), considèrent que la différence de canal et de matériau sémiotique reste fondamentale. Ne doit-on pas considérer, pourtant, que le seul « *continuum scriptural* » constitue une limite trop étroite pour qualifier la production écrite dans le secteur médico-social ? N'est-on pas plutôt en présence d'un *continuum langagier* ? Ce continuum s'observe sur une plage allant de l'*écrit contraint et formalisé*, dont le contrat de séjour figure le parangon, jusqu'à l'*échange oral* tenu dans le cercle restreint de l'équipe, en passant par les diverses formes d'écrits, y compris les « *écrits éphémères* » (PÈNE 1995, p. 106), et les formes d'oral plus soutenues, telles que les échanges tenus dans les réunions institutionnelles placées sous l'autorité du directeur, du psychiatre ou du psychologue.

L'opposition écrit/oral, si elle n'a pas de fondement scientifique, demande néanmoins à être considérée en termes de représentations. Nous avons vu que cette opposition est portée par les acteurs eux-mêmes. Ces représentations ont des origines diverses liées aux images de l'« *écrit d'auteur* », aux modes de management, à la place accordée à l'écrit, à la problématique du don/contre-don, à la conception du métier, à la division du travail et aux rapports de domination, à la reconnaissance de l'écrit. Sachant que « *plus un écrit est reconnu moins on se souvient qu'il est langage* » (PÈNE 1995, p. 107), comme si l'auteur prouvait son savoir-faire et son talent en se faisant oublier. Ces représentations produisent des effets, en premier lieu celui d'une production écrite dont plusieurs auteurs, Josiane Boutet (BOUTET 1995; 1993), Pierre Delcambre (DELCAMBRE 1993; 1997),

Sophie Pène (PÈNE 1995), Isabelle Léglise (LÉGLISE 2004), Jacques Riffault (RIFFAULT 2006) Christophe Dejours (DEJOURS 2009), indiquent qu'elle est difficile, voire source de souffrance, et d'une production orale dont on peut considérer avec Michel de Certeau qu'elle « *réclame la reconnaissance de ses droits, à juste titre, car nous commençons à saisir plus nettement que l'oral a un rôle fondateur dans la relation à l'autre [...] l'oralité constitue [...] l'espace essentiel de la communauté* » (DE CERTEAU 1990b, p. 354).

5.3.1 Produire du texte c'est produire du langage

Pierre Delcambre considère que l'activité principale du travail social est « *une activité discursive particulière* ». Ici le concept d'« *activité discursive* » peut être appréhendé au sens où l'entend Georges-Elia Sarfati pour qui « *l'activité discursive, et plus généralement l'activité langagière, façonnent le monde humain* » ajoutant que « *ce n'est pas l'histoire qui détermine le langage mais les pratiques sémiotiques qui déterminent l'histoire* » (SARFATI 2004, np). Georges-Elia Sarfati se réfère à la position d'Emile Benveniste selon laquelle « *le langage reproduit la réalité* »⁷. Le travail social est *d'abord* une activité discursive.

Le langage tient dans la vie professionnelle des éducateurs spécialisés une place qu'il importe d'appréhender. Si l'on se restreint à la distinction introduite par Grant Johnson et Kaplan (1979) entre le *talk-about-the work*, le langage *sur* (ou à propos du) le travail, ce qui peut être le cas de l'analyse des pratiques, et le *talk-in-the work* le langage *dans* le travail, ce qui peut être le cas du passage de consignes, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments pour rendre compte du statut du langage dans le travail social. Il faut, s'agissant de l'accompagnement éducatif, considérer, comme le font Michèle Lacoste (LACOSTE 1995) et Isabelle Léglise (LÉGLISE 2004), que le langage *EST* l'activité de travail (*talk-as-the work*). Elle ne cesse pas d'être une activité de travail lorsque l'éducateur passe à l'écrit. Dans certaines circonstances, les réunions par exemple, écrit et oral vont être utilisés en même temps : lecture des écrits préparés à titre de contribution par les participants, prise de notes, rédaction du compte-rendu ou du document final, contributions orales, exposition de points de vue, l'objet étant la description de personnes, la re-construction de leur

7. E. Benveniste, « Coup d'œil sur le développement de la linguistique », in *Problèmes de linguistique générale*, T. 1

récit de vie, la mise en perspective de leur projet. On peut donc considérer avec Michel Fayol que l'écrit est une forme particulière de production du langage « *produire du texte écrit c'est d'abord produire du langage, mais c'est aussi effectuer cette production dans des conditions particulières par rapport à celles qui président à l'utilisation habituelle de l'oral* » (FAYOL 1990, p. 21) :

- la situation d'énonciation est presque toujours un *monologue* : l'auteur se trouve dans une situation non interactive, il ne dispose d'aucun feed-back,
- le *rythme* de l'écriture est beaucoup plus lent que celui de la parole, cela a au moins deux conséquences : un plus grand contrôle mais un risque d'oubli d'éléments d'information maintenus dans la mémoire à court terme,
- l'existence d'une *trace écrite* autorise un retour arrière, mais aussi, si l'on recourt à un logiciel de traitement de texte, le « *copier/coller* » : des idées sans lien au départ peuvent s'en trouver rapprochées et, de ce fait, prendre un sens nouveau, un peu à la manière d'un montage cinématographique : une production de nouveau à partir d'éléments épars, du collage, du patchwork,
- l'écrit, comme du reste l'oral formel, renvoie à une *norme* : le lexique, la syntaxe. Cette norme peut produire un effet paralysant.

Pour Dominique Bourgain « *l'écriture est d'abord un comportement langagier* » (BOURGAIN 1990, p. 41) qui possède une double caractéristique :

1. c'est une *technique*, reposant sur un consensus social,
2. c'est un *comportement* qui produit des effets par l'intermédiaire d'autres individus.

C'est une activité « *méta* » : méta-linguistique et méta-communicative. Ce qui suppose que l'écrit ne va pas de soi. Même s'il n'existe aucun fondement qui permette de justifier sa mise en opposition avec l'oral, l'écrit nécessite que l'on considère l'ensemble des éléments qu'il met en jeu par rapport à la communication orale, la place qu'on lui attribue et les outils intellectuels qui permettent de maîtriser la compétence langagière qu'il représente.

5.3.2 Les genres langagiers

Pas plus que les productions écrites, les productions orales ne sont uniformes. Elles se distribuent en genres comme l'ont montré Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso. « *Les productions orales relèvent*

elles aussi de "genres" divers, c'est-à-dire se distribuent en "familles" constituées de productions variées mais présentant un certain "air de famille" » (KERBRAT-ORECCHIONI ET TRAVERSO 2004, p. 41). Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso distinguent « genres » et « types » de l'oral. Le genre correspond à « un ensemble discursif plus ou moins institutionnalisé dans une société donnée » (KERBRAT-ORECCHIONI ET TRAVERSO 2004, p. 42) et le type à « d'une part à certaines catégories discursives identiques à celles de l'écrit (narration, description, argumentation, etc.), et d'autre part à certaines de ces unités pragmatiques que sont les actes de langage ou les "échanges" » (KERBRAT-ORECCHIONI ET TRAVERSO 2004, p. 42). Ainsi à chaque événement de communication « correspond un script, qui peut être plus ou moins précis et contraignant selon les cas : dans les échanges informels, le script se réduit à un vague canevas à partir duquel on peut broder librement, alors que dans les interactions "protocoles" la marge de manœuvre des participants est beaucoup plus réduite » (KERBRAT-ORECCHIONI ET TRAVERSO 2004, p. 47). Le concept de genre a ceci d'intéressant qu'il permet d'introduire la notion de « jeu sur le genre ». En situation de travail l'acteur peut se conformer au genre, le reconnaître, l'afficher, l'éviter. On peut donc considérer que l'oral pratiqué en situation de travail constitue un genre particulier, genre du reste multiforme selon la situation. Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso concluent : « à l'écrit comme à l'oral, « Types of activities [. . .] play a central role in language use » (Levinson, 1992 : 97) » (KERBRAT-ORECCHIONI ET TRAVERSO 2004, p. 50). Ce que confirment William Labov :

Pour autant que nous le sachions, il n'existe pas de locuteur à style unique. Certains informateurs montrent un champ d'alternance stylistique plus large que d'autres, mais chez tous ceux que nous avons rencontrés certaines variables linguistiques changent à mesure que le contexte social et le thème se modifient⁸.

et Paul DiMaggio :

Tout comme les étudiants bilingues qui changent de code (code-switch) quand ils passent de la rue à la salle de classe (Gumperz, 1982, p. 38-99) les adultes de la classe moyenne apprennent à « changer de culture » (culture-switch) quand ils passent d'un milieu à l'autre⁹.

8. William Labov, *Sociolinguistique*, Minuit, Paris, 1976. Cité par Bernard Lahire (LAHIRE 2013, p. 106)

9. Paul DiMaggio, Classification in art, *American Sociological Review*, 52, 4, 1987, p. 445. Cité par Bernard Lahire (LAHIRE 2013, p. 106)

De ce point de vue aussi, écrit et oral se rejoignent.

Josiane Boutet (BOUTET 1995), à partir de ce qu'elle nomme les « *pratiques langagières* » a mis en évidence, dans les situations de travail, le caractère performatif du langage. Elle a montré aussi, en analysant la « *vie verbale au travail* », que le langage est institué comme une pratique sociale. Il est de fait que les éducateurs spécialisés emploient, en situation de travail, un langage spécifique, souvent peu compréhensible pour qui ne participe pas de la profession. Cette incompréhension s'apprécie de deux points de vue : incompréhension pure et simple, incompréhension du fait de l'inadéquation entre l'usage du terme, dans une situation donnée, et le concept qu'il recouvre. Comme l'indique Laurent Cambon (CAMBON 2006), les termes utilisés sont souvent polysémiques, avec une grande incertitude quant au sens établi.

A titre d'exemple je citerai une expression fréquemment utilisée dans les échanges entre professionnels du secteur médico-social : « *il est dans la toute-puissance* », pour décrire un enfant ou un adolescent dont on peine à faire façon, qui refuse d'obéir. Cette expression réfère à un concept psychanalytique précis (NUNBERG 2012) que développe Freud dans *Totem et tabou* (FREUD 1912)¹⁰. En situation d'échange entre travailleurs sociaux elle n'est pas sollicitée à ce titre et s'il se trouve dans le cercle des acteurs un médecin ou un psychologue d'obéissance freudienne, s'il a quelque ancienneté dans le secteur, il ne l'entendra pas comme la description objective d'un syndrome, s'il se trouve dans ce même cercle un professionnel de santé d'obéissance comportementaliste il s'agacera de ce freudisme mal digéré. Cette expression « *parlera* » de façon différente aux parents qui à tout le moins comprendront l'appréciation négative comme « *une toute-puissance qui fait peur* » à un professionnel ... alors que les alter ego du locuteur intégreront parfaitement le fait que cet enfant est intenable, mais que l'on s'en accommode encore ! Ainsi l'usage d'une telle expression fonde une communauté d'appartenance, tient à distance les non-professionnels, les partenaires au rang desquels les parents, est allégeance au savoir médical autant que prise de position en faveur d'une posture analytique. Cette expression fonctionne comme un « *mot de passe* », un *shibboleth*. L'emploi de cette expression a enfin valeur performative : elle sonne comme un avertissement. L'institution médico-sociale dont une des finalités est l'éduca-

10. « Le tableau que le paranoïaque reproduit dans sa manie de la persécution est celui des rapports entre l'enfant et le père. Celui-là attribue régulièrement une pareille toute-puissance à celui-ci, et l'on constate que la méfiance à l'égard du père est en rapport direct avec le degré de puissance qu'on lui a attribué. » (FREUD 1912)

tion, ne saurait tolérer d'un quelconque de ses membres qu'il soit dans la « *toute-puissance* », au risque de voir son pouvoir propre et, in fine, son existence contestés. Le recours à cette expression signifie donc aussi : « *nos limites sont bientôt atteintes, nous n'y arrivons pas : que fait la direction ? que fait le médecin ?* ». L'emploi d'un terme issu du vocabulaire scientifique élude aussi bien le discours revendicatif que l'aveu d'impuissance. Il y a là un jeu sur le genre. Évidemment, l'analyse de l'usage devra référer au contexte institutionnel comme au contexte personnel du locuteur. A noter qu'une telle expression pourra être indifféremment utilisée dans un énoncé oral et dans une production écrite. Cette expression, « *être dans la toute-puissance* », participe de ce que Josiane Boutet (BOUTET 1995) définit comme « *un pré-formaté discursif* ». Yves Clot dirait que dans cet échange « *c'est le métier qui parle* » (CLOT 2001) !

*
* *

5.4 LES MOYENS DE L'ÉCRIRE

Aussi longtemps que l'on a cru que le savoir était dans l'esprit, l'écriture était d'une utilité limitée (OLSON 1998, p. 222).

Nous avons vu que la difficulté d'accès à l'écrit trouve ses fondements au sein même des organisations de travail, bien plus que dans la compétence du potentiel scripteur. Toutefois il n'est pas possible de faire totalement abstraction du scripteur. Celui-ci s'est forgé des représentations de l'écrit en raison de sa propre expérience, particulièrement son expérience scolaire. Cette expérience est souvent lacunaire (et parfois malheureuse) comme l'indique Yves Reuter :

L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, par eux mêmes, comment les intégrer. L'écriture est réduite au cours de français (alors qu'on écrit dans toutes les disciplines à l'école) [...] l'écriture [est] présentée comme activité mystérieuse[...] comment apprendre ce qui ne s'apprend pas ? comment imiter ce qui est inimitable ? comment utiliser et s'appropriier ce dont on a occulté la fabrique ? (REUTER 1996, np).

Christine Morinet, partant de son expérience de professeur de français en lycée, montre que la maîtrise de « la variante "scolaire scripturale" est aussi "sociale" » (MORINET 2012, p. 99). Les aspects cognitifs, sociaux et culturels de l'apprentissage de l'écrit et de ses pratiques sont indissociables (BARRÉ-DE MINIAC 2003). La maîtrise de l'écrit, en contexte professionnel, ne procède pas d'un talent particulier, elle relève de l'aptitude à acquérir et à mettre en œuvre l'écrit, en construisant une compétence que Jack Goody nomme « *literacy* ». Appréhender et, si possible, prendre en compte cette compétence présente un intérêt dans la perspective, le cas échéant, d'en envisager l'intégration dans les référentiels de formation initiale et dans les programmes de formation continue des éducateurs. Je me propose donc d'en poser l'hypothèse en tant qu'*hypothèse littéracienne*.

5.4.1 Hypothèse littéracienne

Aborder la question des *littéracies* c'est se confronter, bien sûr, à la définition du concept mais c'est d'abord poser la question de la traduction et de la graphie du terme. Comme l'indiquent Isabelle Delcambre et Frédérique Lahanier-Reuter « les termes anglais *literacy/literacies* se traduisent orthographiquement de multiples manières » (DELCAMBRE ET LAHANIER-REUTER 2012, p. 5). Elles proposent la graphie *littéracies* comme un compromis entre la dérivation française en ce qui concerne les -tt- et une filiation avec le terme anglais en ce qui concerne le -c- final auquel s'ajoute le -s final, référence à la diversité des pratiques auxquelles réfère le terme. J'adopterai pour la suite cette traduction orthographique en retenant la forme *littéracies*. Reste à en définir le sens. En première approche c'est la définition de l'OCDE¹¹ que l'on peut présenter comme désignant une capacité et un mode de comportement particuliers : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE 2000). Cette définition est reprise dans une perspective plus dynamique par Jean-Pierre Jaffré cité par Isabelle Delcambre « La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service des pratiques qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (DELCAMBRE ET LAHANIER-REUTER 2012, p. 6). Puis celle de Jean-Marie Privat cité par Isabelle Delcambre :

11. Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)

On peut définir la littératie [...] comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines (DELCAMBRE ET LAHANIER-REUTER 2012, p. 6) .

Cette dernière approche est certainement la plus intéressante par son caractère global. Isabelle Delcambre et Frédérique Lahanier-Reuter avancent leur propre définition des littéracies

comme des pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations (d'inscription, de décontextualisation...) tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se déploient (DELCAMBRE ET LAHANIER-REUTER 2012).

Isabelle Delcambre et Frédérique Lahanier-Reuter citent également Béatrice Fraenckel qui défend le terme *littéracie* contre l'expression « *culture de l'écrit* » en raison de l'ambiguïté sémantique de cette dernière expression qui permet de désigner à la fois des savoir-faire basiques et une culture protéiforme et par le fait que « *culture de l'écrit* » renvoie aux travaux de l'histoire du livre et de la lecture que n'englobe pas l'approche ethnographique et éducationnelle de la *literacy*.

Les travaux de Jack Goody, lorsqu'on les considère dans leur continuité, depuis *La raison graphique* (GOODY 1979) jusqu'à ses contributions au colloque organisé par Eric Guichard en janvier 2008 à l'ENSSIB (GOODY 2012), en passant par *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (GOODY 2007), permettent de nourrir la réflexion théorique sur ces questions et d'avancer l'*hypothèse littératiennne*. Trois pistes s'ouvrent à partir des travaux de Jack Goody : le lien entre l'écriture et les « *modes de pensée* » (GOODY 1979), définie par Jack Goody comme une « *technologie de l'intellect* », la prise en compte des pratiques graphiques non restreintes à l'écriture alphabétique et linéaire et l'intérêt pour les pratiques « *ordinaires* » de l'écrit (les tableaux, les listes).

Lorsque je parle d'écriture en tant que technologie de l'intellect, en particulier, je ne pense pas seulement aux plumes et au papier, aux

stylets et aux tablettes, aussi complexes que soient ces instruments, mais aussi à la formation requise, l'acquisition de nouvelles compétences motrices, l'utilisation différente de la vue, ainsi qu'aux produits eux-mêmes, les livres qui sont rangés sur les étagères des bibliothèques, objets que l'on consulte et que l'on apprend, et qu'on peut aussi, le moment venu, composer (GOODY 2007, p. 194).

A partir des travaux de Jack Goody « *l'écriture n'est plus considérée seulement comme un outil de transcription des savoirs mais comme un principe d'élaboration et de constitution de ceux-ci* » (BARRÉ-DE MINIAC 2003, p. 111). Via les listes et les tableaux, non seulement l'écriture conserve la parole, mais elle en extrait des éléments qu'elle réorganise, permettant l'acquisition de nouveaux savoirs. Enfin, l'écriture au quotidien implique que les scribes se pensent dans son rapport à elle comme lui conférant une fonction sociale. De même « *les changements provoqués par l'écrit marquent l'écriture en retour* » (BARRÉ-DE MINIAC 2003, p. 113). David Barton et Mary Hamilton le confirment :

Nous partons d'une conception de la littératie en termes de pratiques sociales, observables dans des événements relayés par des textes écrits. Cela offre un moyen puissant de conceptualiser le lien entre les activités de lecture et d'écriture et les structures sociales dans lesquelles elles s'insèrent. Dans une culture donnée, il y a différentes littératies associées à différents domaines de la vie. Les pratiques de littératies sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir, et certaines littératies sont plus dominantes que d'autres, plus vernaculaires (BARTON ET HAMILTON 2010, p. 1).

Je postule, en conséquence, l'existence d'une *littéracie* de l'accompagnement éducatif et l'intérêt d'en faire un objet d'étude et de formation.

Michel Dabene (DABENE 1990) montre que l'exercice de l'écrit suppose l'acquisition d'une compétence langagière spécifique, qu'il nomme « *scripturale* ». Cette compétence se construit à partir de trois sources, plutôt contradictoires : *l'appris* (essentiellement en milieu scolaire), *l'acquis* (au contact des écrits qui circulent) et *l'hérité* (qui relève des représentations individuelles ou collectives et qui peut, selon les cas, être vécu comme un bénéfice ou comme un manque). L'acquisition de cette compétence est le résultat d'une acculturation dont on peut postuler, s'agissant des éducateurs spécialisés, qu'elle est encore très récente et qu'elle n'a pas, jusqu'à il y a peu, fait l'objet d'attentions. En outre on peut poser l'hypothèse que les « *dispositifs de traitement de l'information* » au sens où l'entend Yves Jeanneret (JEANNERET 2007) modèlent une nouvelle technologie

de l'intellect. Comme le suggère Clarisse Herrenschmidt « *nous vivons la troisième révolution graphique de l'histoire* » (HERRENSCHMIDT 2007, p. 387). Après l'invention de l'écriture et celle de la monnaie frappée « *un ordre de pensée s'incarne dans l'informatique, bien plus fortement que celui de l'expression linguistique* » (HERRENSCHMIDT 2007, p. 405). En ce sens que « *si l'informatique transforme nos usages d'écriture et de lecture, elle transforme aussi -surtout ? - nos pratiques de pensée dans le sens de la réponse réflexe à toute question en OUI/NON* » (HERRENSCHMIDT 2007, p. 408).

Prolongement de cet ordre duel, l'hypertexte figure un ensemble dont les limites sont infiniment repoussées. Avec cette nuance que l'on peut, avec Gérard Genette, donner une définition de l'hypertextualité qui dépasse l'informatique et qui vise « *toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire* »¹². Le numérique confère sa puissance à l'hypertexte mais on rencontrait déjà ce concept chez Diderot, Paul Otlet, et d'autres. « *Avec l'hypertexte, le savoir n'est pas organisé verticalement, selon un ordre qui irait du particulier au général (...) il se donne dans un horizon de liberté non hiérarchique, nerveuse comme le clic, et mobile* » (HERRENSCHMIDT 2007, p. 416) et Clarisse Herrenschmidt d'ajouter : « *l'outil extrêmement logique qu'est un ordinateur permet un mode de connaissance fondé sur le mouvement réflexe et l'émotion nerveuse. Nous n'avons pas fini d'en expérimenter, pour le meilleur et pour le pire, les conséquences* » (HERRENSCHMIDT 2007, p. 416). L'approche de Christian Vandendorde me paraît plus équilibrée :

En fait, le texte dispose maintenant, pour le soutenir, d'un média de plus. Il était associé, depuis cinq mille ans, à des pierres ou à des ardoises, à des tablettes d'argile, à des écorces d'arbre ou de roseaux, à des peaux de bête. Au début des temps modernes, il avait épousé le support économique et léger du papier. Il est maintenant en train de migrer massivement vers le support immatériel de l'électronique, ce qui lui permet de voyager à la vitesse de la lumière et de s'afficher en n'importe quelle taille, sur toutes sortes d'écrans. Cette mutation vers un support plus souple et plus maniable contribue à rendre l'écriture plus visuelle, mieux adaptée au mouvement de la pensée et aux conditions particulières de la lecture (VANDENDORDE 1999, p. 238).

La révolution dans les moyens de communication affecte la forme et le contenu du message, comme elle affecte la pensée. Cet élément doit être pris en compte dans toute réflexion sur les organisations de travail et les usages. Il modifie sensiblement l'approche de la question de l'écrit.

12. Gérard Genette, *Palimpsestes*, Le Seuil, 1982

Cette approche ne peut ignorer l'existence des dispositifs techniques. Plus encore,

si l'on définit [...] qu'il y a des relations dialectiques fortes et constantes entre modes et moyens de communication, modes et moyens de pensée et modalité d'organisation sociale et culturelle (type d'État, de justice, d'économie, de religion, de sciences, d'arts, etc.) il paraît inconséquent de ne pas faire l'hypothèse, par exemple, que les technologies littératiennes de l'intellect ne coexisteraient pas avec une sorte de sémiotisation littératiennne des technologies (et de leurs produits) (PRIVAT 2006, p. 127).

Ce qui impose de prendre en considération les dispositifs de traitement de l'information.

5.4.2 Des dispositifs de traitement de l'information

J'emploie ici l'expression *dispositifs de traitement de l'information*, en lieu et place de *technologies de l'information et de la communication* suivant en cela Yves Jeanneret qui dans son ouvrage *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* revient sur les significations empruntées par le terme de technologie au cours de l'histoire. La première acception, au XVIII^e siècle est d'origine française, elle désigne le vocabulaire propre à la technique, la deuxième, au XIX^e siècle est allemande et a pour sens la théorie de la technique, enfin, la troisième, au XX^e siècle est marquée par l'emploi du pluriel et désigne des catégories d'objets qui ont pour objet de matérialiser une nouveauté technique. Yves Jeanneret souligne que, dans le terme « *nouvelles technologies* », « *les trois sens sont liés* ». Il relève avec le Grand Robert de la Langue Française l'emploi abusif du terme technologies « *souvent pour des raisons d'emphase publicitaire* » (JEANNERET 2007, p. 80). Yves Jeanneret propose de substituer le terme de *dispositifs de traitement de l'information*, de manière à se soustraire à ce qu'il nomme « *la pression intermédiatique* » qui vise à faire considérer le neuf comme étant nouveau et à placer chacun en position de mise à niveau permanent et de culpabilité d'être en permanence en retard.

Les dispositifs de traitement de l'information ont aujourd'hui largement pénétré le secteur médico-social sans pour autant qu'une stratégie ait encore été définie par les pouvoirs publics, comme par les associations

gestionnaires, à de rares exceptions près. Au point que l'ANAP, en décembre 2012, a initié un état des lieux des systèmes d'information dans le secteur médico-social afin, selon l'exposé des motifs « *de faciliter le parcours des personnes* ». L'ANAP se fixe deux objectifs :

- poser les bases d'une *urbanisation des systèmes d'information* dans le secteur médico-social pour rendre lisible et partager un état des lieux ;
- éclairer les gestionnaires sur *les orientations stratégiques* concernant les systèmes d'information dans le secteur médico-social avec, notamment, une présentation didactique des projets nationaux ayant une dimension SI ;

Pour l'ANAP : « *L'enjeu est d'objectiver l'apport des systèmes d'information dans le parcours des personnes grâce à une cartographie des outils existants* »¹³.

L'approche de l'ANAP présente l'intérêt de poser la question des systèmes d'information à la fois du point de vue du *parcours* des personnes et non pas seulement en regard des fonctions d'administration et de gestion ou du pilotage des établissements et services et d'envisager une démarche d'*urbanisation des systèmes d'information*. Le concept d'*urbanisation* postule que l'on ne va pas construire en faisant *tabula rasa* de l'existant mais que l'on va intégrer cet existant et, en premier lieu, les organisations et les usages. Quel que soit son degré d'informatisation, chaque organisation du secteur médico-social dispose d'un *système d'information*. Je reprendrai ici la définition du système d'information donnée par Robert Reix : « *un ensemble d'acteurs sociaux qui mémorisent et transforment des représentations via des techniques de traitement de l'information et des modes opératoires* » (REIX 2007, p. 51). Il est bien sûr question d'informatisation sans toutefois que système d'information soit synonyme d'informatique. Entre les termes informatique et informatisation, comme l'indique Michel Volle (VOLLE 2006), il y a à peu près la même différence que celle qui existe entre la construction navale et la navigation. Christophe Colomb savait manœuvrer la caravelle, immense innovation technique à l'époque, mais il n'a pu découvrir l'Amérique que grâce à d'autres connaissances que celles de la construction de son bateau. L'informatisation ce sont bien sûr les langages de programmation, les processeurs, la mémoire, l'espace disque, etc. mais c'est

13. <http://www.anap.fr/les-projets-de-lanap/des-investissements-efficaces/systemes-dinformation-dans-le-secteur-medico-social/> [consulté le 12 janvier 2013]

aussi l'utilisation qui en est faite, c'est le savoir-faire, l'organisation, la stratégie de l'entreprise.

Les éducateurs sont aujourd'hui confrontés aux dispositifs de traitement de l'information et à la manière dont ceux-ci sont introduits et utilisés dans leur établissement ou service. Dans ce domaine comme le révèle un rapport de recherche du *Centre d'Etude de l'Emploi* le paysage est contrasté :

Les technologies connectées, utilisées par un salariat de confiance, souvent cadre ou profession intermédiaire dans de grandes entreprises, sont associées à un vécu marqué par l'intensité du travail et le débordement dans la sphère privée mais aussi par de l'autonomie et un certain bonheur professionnel, c'est-à-dire un bien-être lié au sentiment que le travail est reconnu à sa juste valeur. À l'opposé, les utilisateurs de technologies pas ou peu connectées et les salariés des entreprises équipées d'outils logiciels transversaux (ERP, modélisation des processus, outils de traçabilité) ou d'un centre d'appel ont non seulement un travail intense en termes de cadences ou de demandes internes, mais aussi peu de marges de manœuvre pour y répondre, la prescription s'étendant parfois jusqu'aux modes opératoires. De plus, leur travail est contrôlé, voire sous surveillance, alors même qu'ils peuvent devoir faire face à des injonctions peu claires ou contradictoires (GREENAN ET COLLAB. 2012, p. 5).

La question des systèmes d'information agrègent d'autres problématiques que nous avons rencontrés précédemment : la reconnaissance de l'écrit, l'attribution d'une place, la division du travail.

Les dispositifs techniques de traitement de l'information utilisés dans le secteur médico-social

L'informatisation du secteur médico-social est récente. L'atomisation du secteur, conjuguée aux faibles moyens financiers dont disposent les établissements et services, n'ouvre pas sur un marché susceptible d'intéresser les grands éditeurs de solutions logiciels. On rencontre donc peu de progiciels de gestion intégrés (ERP). Deux profils se dessinent : des situations où les outils sont exclusivement des outils grand public et des solutions à visée plus stratégique construites au sein de la structure ou de l'association gestionnaire et qui vont décliner des briques construites en réponse à des problématiques métier. Ainsi à OVE le Département Sys-

tème d'Information met à la disposition des utilisateurs un vingtaine de briques logicielles, en web services, formant un ensemble interopérable et gérant des domaines tels que : le dossier de l'utilisateur, le dossier du salarié, la messagerie, le cahier d'information en ligne, la formation, les questionnaires et enquêtes, les cartes heuristiques, la formation, le pilotage, avec, en arrière-fond un outil de *case management* et un réservoir de données. Les solutions de mobilité ont été particulièrement travaillées : la solution de messagerie est un synergiciel (groupeware) permettant un partage des ressources et une solution interne de stockage sur serveurs distants (cloud computing) est proposée aux utilisateurs.

Les moyens d'échanger et de traiter l'information disponibles sont les suivants :

- le *courrier électronique*, un compte de messagerie professionnel est ouvert à chaque salarié,
- la *messagerie instantanée*,
- le *cahier d'infos*, un support d'échange d'informations « *au fil de l'eau* », sorte de *main courante* numérique,
- le *dossier informatisé de l'utilisateur* (cf. chap. 8.1),
- les *wikis*,
- les *blogs*,
- les *cartes heuristiques*.

Les terminaux :

- *station de travail* fixe ou portable connectée, le ratio d'équipement à OVE est supérieur à 0,75 par salarié (tous métiers confondus),
- *smartphone*, chaque équipe éducative (3 salariés en moyenne) dispose d'un terminal offrant, outre la téléphonie, des fonctionnalités de courrier électronique, messagerie instantanée, SMS,
- *tablette*, cette solution étant émergente.

Cette description donne à voir le millefeuille de solutions dont disposent les utilisateurs, solutions qui viennent s'intercaler entre l'écrit « *traditionnel* » et l'oral, plutôt par empilement et sans, dans la plupart des cas, qu'une solution émergente se substitue purement et simplement à une solution antérieure. Robert Darnton l'exprime clairement :

Un moyen de communication n'en chasse pas un autre, au moins à court terme. La publication de manuscrits prospéra longtemps après l'invention de Gutenberg ; les journaux n'éliminèrent pas le livre imprimé ; la radio ne remplaça pas le journal ; la télévision ne détruisit pas la radio et Internet ne poussa pas les spectateurs à renoncer à leur poste de télévision (DARNTON 2009, p. 20).

Ces solutions fonctionnent, pour certaines, en mode synchrone et évidemment, en mode asynchrone. Elles sont toutes accessibles de l'extérieur des établissements et services. Elles posent donc, de façon très différentes, les questions des lieux et du temps. Elles contribuent à multiplier les formes d'écriture, elles modifient également les manières de l'écrire. « *L'émergence simultanée d'internet et des terminaux mobiles personnels, dans la droite ligne de l'ordinateur individuel et de la mise en réseau des débuts des années 1980, accompagne l'individualisation croissante des dispositifs d'information et de communication* » (DEVAUCHELLE 2012, p. 79). L'individualisation s'accroît mais l'écrit, de plus en plus, se donne à voir. Il est fréquent, par exemple, que les échanges (oraux), dans une réunion destinée à élaborer le projet d'accompagnement d'un enfant, s'établissent à partir des contributions écrites des participants, affichées sur un écran de vidéo-projection. Les éducateurs vont se saisir de ces dispositifs, les utiliser, s'approprier leurs usages.

5.4.3 Les usages des dispositifs

Dès le début des recherches en sociologie, l'intérêt pour les objets techniques a été très marqué. La sociologie des usages est une discipline mature en France depuis plus de trente ans avec les travaux de Jacques Perriault (PERRIAULT 1989), Michel de Certeau (DE CERTEAU 1990a;b), Gilbert Simondon (SIMONDON 1958), Bruno Latour (LATOUR 2012) et, plus récemment, Joëlle Le Marec (LE MAREC 2002) Fabien Granjon et Julie Denouël (GRANJON ET DENOUEL 2011). Elle est un cadre heuristique indispensable pour étudier la question des écrits professionnels en lien avec les dispositifs de traitement de l'information. Jacques Perriault a montré comment les usages des machines à communiquer ont à la fois un rôle *instrumental* (qui renvoie à l'usage respectant le protocole préconisé par l'inventeur ou l'implémenteur) et un rôle *symbolique*, dans le sens où les machines à communiquer sont des « *machines à s'atteindre* », puisqu'elles permettent le contact avec autrui. Il propose une conception dynamique de l'usage, celui-ci pouvant évoluer dans le temps. L'usage combine :

- Le *projet* c'est-à-dire l'anticipation de ce que l'on va faire de la machine (cette anticipation est plus ou moins claire, plus ou moins assumée et se modifie à l'usage).
- L'*instrument* choisi avec les possibilités techniques qu'il offre.
- La *fonction* qu'on lui assigne.

« Une sorte d' *équilibre se constitue progressivement par interactions successives entre projet, instrument et fonction* » (PERRIAULT 1989, p. 207). Les individus font évoluer l'entreprise par leur manière d'utiliser les technologies et produisent ainsi de l'organisation et du sens. Dans *Ce que le "terrain" fait aux concepts* Joelle Le Marec explique :

Les phénomènes de l'usage dépassent largement le cadre de l'observable sur le terrain : ils plongent dans l'intériorité muette du monde mental des individus (leur imaginaire, leur sphère privée, leurs compétences cognitives, leur style, leurs croyances, leur histoire, etc.) et débordent dans le champ du social dans les collectifs, les appartenances, les organisations, à des échelles temporelles longues (LE MAREC 2002, p. 51).

Le secteur médico-social, comme les autres collectifs de travail, intègre des siècles de littéracies. Ces littéracies héritées se combinent avec celles qui naissent de l'usage des dispositifs de traitement de l'information pour ouvrir, individuellement, sur de nouvelles compétences et, collectivement, sur de nouvelles formes d'organisation. A condition, toutefois, que le collectif de travail organisé accepte de se concevoir comme un *collectif apprenant*. Ainsi, par exemple, à OVE l'organisation sous forme de tableau dont Jack Goody indique qu'elle est « *le résultat de l'application d'une technique graphique à un matériel oral* » (GOODY 1979, p. 135), trouve dans le système d'information sa traduction en termes de trames, renseignées via des formulaires, destinées à la production de documents, institutionnels notamment. Les trames sont soit établies par la hiérarchie, soit élaborées de façon participative, ce qui est le cas le plus fréquent. Les trames permettent :

- la structuration de l'écrit,
- la répartition du travail,
- un développement logique,
- de ne rien oublier.

A l'inverse d'autres fonctionnalités du système d'information permettent à l'utilisateur de travailler à partir d'une page blanche et, au-delà, de décider avec qui et comment, dans le contexte professionnel, il partage sa production scripturale. Reste que, dans la trame, « *de façon assistée et sous contrainte* », (LÉGLISE 2004, p. 4) ou sur la page blanche affichée à l'écran

il faut écrire et ensuite exposer sa production, devant les utilisateurs (autorisés) de l'application ou devant les participants à la réunion de travail destinée à synthétiser les points de vue et à *faire rapport*. Il faut aussi, conséquence des lois du 2 janvier 2002 et du 4 mars 2002, exposer cet écrit devant l'utilisateur et/ou ses responsables légaux, avant de le communiquer au destinataire en titre, la MDPH par exemple. Écrire, dans le travail social, c'est toujours prendre le risque d'une énonciation personnelle, élaborer son point de vue, transmettre sa pensée sur la réalité qu'on écrit.

Dans une recherche en cours entreprise à l'IFROSS¹⁴, trois directeurs d'établissements ou services médico-sociaux (VILLARET ET COLLAB. 2013) ont interviewé des responsables de structures autour de l'introduction dans leur institution du dossier informatisé de l'utilisateur et des conséquences notamment sur le plan du rapport à l'écrit. Un des interviewés décrit le mode opératoire

L'objectif c'est d'attaquer la synthèse [la réunion de travail autour du projet] avec tous les documents écrits rendus et inscrits dans GESTUSA [le logiciel de gestion du dossier de l'utilisateur]. Ce qu'on fait, c'est que l'on travaille sur ces écrits par l'intermédiaire d'une projection vidéo, un peu sur le modèle que l'on a à F. et la synthèse globale, elle se fait en direct. [...] Quand je vais regarder [il a expliqué précédemment qu'il n'avait pas participé à la réunion] sur GESTUSA, je vois les projets. [...] Derrière et tout de suite derrière, on reçoit les parents, c'est-à-dire qu'il y a un temps de travail entre professionnels qui dure plus de 45 minutes et après ce temps de travail, les parents arrivent et on a toujours le même document qui est ouvert et avec les parents on travaille sur ce projet, en fonction des observations sur le projet et sur les objectifs et les parents ont bien entendu, une possibilité d'intervenir sur les choix des objectifs et éventuellement, on est amené à les moduler, à les modifier et on fait cela en direct avec les parents. Ensuite l'idée, c'est de sortir le projet individualisé, de l'éditer, de l'imprimer et de le signer dans la foulée si c'est tranquille, ou de le confier aux parents pour qu'ils le renvoient dans la foulée après y avoir réfléchi et après avoir signé. Dans l'idée, ils repartent avec le projet (VILLARET ET COLLAB. 2013, an.).

Un autre directeur décrit son arrivée dans son établissement, sa confrontation avec l'absence d'écrits et la stratégie qu'il a mis en place.

C'était un établissement qui avait une grosse tradition orale et on ne formalisait rien. [...] il y avait des dossiers usagers ... en gros il n'y avait pas grand-chose dedans. Les contrats de séjour n'étaient

14. Institut de Formation et de Recherche sur les Organisations Sanitaires et Sociales Université Jean Moulin Lyon 3

pas faits, les projets n'étaient pas faits etc.[...] j'ai pris en compte, et j'ai fait une période où j'ai essayé de mettre en route les équipes sur l'obligation de ce contrat, l'obligation de ces projets usagers [...] Mais j'ai utilisé la trame papier qui existait à l'époque dans l'établissement [...] j'ai commencé à travailler avec les équipes en me disant qu'il fallait qu'ils prennent l'habitude de travailler papier [puis on est passé à GESTUSA] Les gens s'en sont saisis immédiatement. On peut vite éditer les contrats, les traces et en même temps, on restructure un peu l'accompagnement du parcours. Cela permet de revoir la procédure d'admission et d'accompagnement (VILLARET ET COLLAB. 2013, an.).

Ainsi que l'exprime cet interviewé, il s'agit de retrouver la conscience de la nécessité d'écrire et de retrouver le goût de l'écriture en situation professionnelle. Par quels moyens ?

*
* *

5.5 VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT PROFESSIONNEL

Le secteur médico-social en tant que dispositif est le produit d'une histoire marquée par les normes et les taxonomies. Aujourd'hui la production scripturaire, qui a toujours existé, s'intensifie. Comment une recherche sur les écrits professionnels des éducateurs pourrait-elle ne pas conduire à réfléchir autour d'une didactique de l'écrit professionnel en travail social ? L'enjeu, comme le soulignent Fanny Rinck et Frédérique Sitri (RINCK ET SITRI 2012), est de dépasser le discours normatif sur les productions écrites pour ne pas en rester à une vision techniciste et à des compétences rédactionnelles locales et décontextualisées.

5.5.1 Des phrases courtes, ma chérie ¹⁵

Mails, comptes rendus, rapports, lettres... vous rédigez de courts documents que vous souhaitez percutants. Comment attirez l'œil de votre lecteur de la première à la dernière ligne ?

15. Je reprends en tête de ce passage le titre d'un roman de Pierrette Fleutiaux (Actes Sud 2001), elle même reprenant une phrase que lui disait sa mère lorsqu'elle était enfant, phrase qui a rythmée sa vie d'écrivain.

Voici, choisie parmi d'autres, l'accroche d'une offre de formation aux écrits professionnels dans le secteur médico-social. « *Acquérir une méthodologie de l'écrit* », « *savoir structurer ses écrits en fonction des objectifs recherchés et des exigences réglementaires* », tels sont les objectifs affichés. Sans être dépourvues d'importance ces recommandations véhiculent de l'écrit des images scolaires ou littéraires ; elles ne disent rien du sens de l'écrit et encore moins de sa dimension éthique. Elles contribuent à accroître le sentiment d'insécurité du scripteur par rapport à l'écrit que relève Michel Dabène (DABÈNE 1987) et qui se traduit par un questionnement autour du choix du mot juste, de la correction morpho-syntaxique, de la cohérence entre l'écrit et l'environnement de travail. De fait, les attentes des éducateurs lors des sessions de formation autour des écrits professionnels reposent le plus souvent sur la conviction qui est la leur de ne pas « *savoir* » écrire. Leur demande récurrente s'exprime ainsi : « *je voudrais apprendre des trucs* ». Il n'est question que de compétences formelles. S'agissant du sens « *l'apprentissage se fait par imitation. Les enquêtes montrent que [les] formes d'écrits [au travail] ne sont jamais enseignées à partir de l'observation des documents concrets d'une entreprise* » (PÈNE 1995, p. 116). C'est le « *viens me voir faire* ». « *Chacun doit se "débrouiller" pour exprimer le singulier de son expérience, de ses désirs et de ses savoirs* » (BOUTET 1995, p. 256). D'autres voies sont possibles.

5.5.2 Restaurer la créativité

L'hypothèse littéracienne, les considérations sur les dispositifs techniques, la prise en compte du savoir de la place, ouvrent sur d'autres voies : celles qui interrogent le management, s'intéressent à l'usage des dispositifs, privilégient une autre approche de l'écrit. Michelle VanHooland (VANHOOLAND 2004) attire l'attention sur l'importance du travail sur le sens. Ermitas Ejzenberg explique que, dans les actions de formation elle

privilégie une approche de l'écriture professionnelle qui situe les sujets concernés véritablement au cœur de la démarche. Cette position originale suppose que l'auteur assume sa propre subjectivité et accepte la perte de pouvoir sur l'autre que cela implique. La responsabilité en revanche reste entière. Écrire est un acte qui transforme celui qui s'y adonne et influe sur les destinées humaines. C'est pourquoi il faut y mettre un surplus de précautions, de vigilance, de sensibilité et d'humilité aussi. De nouvelles formes d'écriture sont à explorer : il y a là des occasions d'innovation (EJZENBERG 2012, p. 8).

Plusieurs auteurs ces dernières années ont témoigné de l'intérêt qu'il y a à mettre en œuvre des ateliers d'écriture dans le secteur médico-social : Gilbert Desmée (DESMÉE 2009), Alain André et Mireille Cifali (CIFALI ET ANDRÉ 2007), Gilles Rolland (ROLLAND 2022), Corinne Chaput (CHAPUT 2005), Christine Garcette (GARCETTE 2006), Alex Lainé (LAINÉ 2005), Sylvie Callet (CALLET 2005), Isabelle Delcambre (DELCAMBRE ET LAHANIER-REUTER 2012), Yves Reuter (REUTER 1996). La revue *Lien Social* dans un n° de mars 2004 titrait sur « *Le succès des ateliers d'écriture* »¹⁶. C'est en se fondant sur ces retours d'expérience qu'OVE, confrontée à la nécessité de mettre en place un module de formation autour des écrits professionnels a souhaité le concevoir de manière différente.

Le constat : les salariés d'OVE ont à produire dans le cadre de leur pratique professionnelle, qui consiste en l'accompagnement de personnes en situation de handicap, des écrits professionnels (bilans, compte-rendu, notes de comportement, projets personnalisés, etc.). Cette production s'avère parfois difficile et certains professionnels sont « *en panne* » au moment de finaliser leur écrit. OVE a mis en œuvre une action de formation intitulée « *Pratique et hiérarchie des écrits institutionnels* ». Après une approche générale de la question, OVE a souhaité compléter la démarche par la mise en œuvre d'ateliers d'écriture ouverts aux stagiaires ayant participé à une première session « *généraliste* » en juin 2012. Deux sessions, de cinq séances d'atelier, ont eu lieu entre octobre et novembre 2012, animées par les formatrices de l'association « *Au fil de la langue* » .

Le bilan de cette première démarche, effectué avec les éducateurs en formation, a montré que le détour par l'atelier d'écriture dans sa dimension créative permettait aux stagiaires d'entrer plus sereinement dans l'écriture et de dédramatiser l'acte d'écrire. Il a également fait émerger le besoin d'une formation complémentaire, plus spécifiquement orientée vers les écrits dans le travail et les méthodologies associées aux écrits professionnels. Les objectifs sont de deux sortes et se succèdent dans le temps.

Dans un premier temps et par l'atelier d'écriture créative, libérer l'écriture, permettre aux stagiaires de :

- prendre conscience de ce qui se joue pour chacun dans l'activité d'écrire,

16. http://www.lien-social.com/spip.php?article171&id_groupe=6

- renouer avec le plaisir d'écrire en laissant de côté la crainte du jugement,
- découvrir ou redécouvrir les enjeux et les potentialités de l'écrit,
- oser utiliser pleinement ce moyen d'expression dans toutes ses dimensions,
- trouver la voie vers plus de facilité dans la production des textes.

Il s'agit de restaurer pour chacun une confiance dans sa capacité à s'exprimer par l'écriture.

Dans un second temps et par la formation « *dynamiser ses écrits professionnels* », permettre aux professionnels d'optimiser leurs productions écrites. Il s'agit, tout en prenant en compte les contraintes liées à l'acte d'écriture professionnelle, de produire des textes non stéréotypés, à la fois structurés et vivants, clairs et sensibles, situant en premier lieu l'usager au centre de l'écrit.

Il y a donc une place possible pour une réflexion sur les littéracies en travail social et leurs didactiques, en considérant avec Yves Reuter (REUTER 2012, p. 161) :

- l'écriture comme une pratique professionnelle,
- la production des savoirs professionnels,
- la place pour une réflexion institutionnelle,
- les plans d'action autour de l'écrit,
- le lien entre l'écriture, l'analyse des pratiques, l'analyse des représentations liées à ces pratiques, l'analyse des dispositifs institutionnels,
- l'écriture comme objet de recherche.

*

* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

L'écrit du travail est à la fois frustrant et sacralisé. Il est frustrant à cause de ses thèmes, de ses normes et de sa pauvreté. Il est sacralisé parce qu'il renvoie à la compétence langagière et équivaut à un capital d'intégration et de ségrégation (PÈNE 1995, p. 108).

L'ensemble de ce chapitre montre combien la prétendue contradiction entre « *une culture de l'oral et une culture de l'écrit* » est un problème écran. Ce n'est pas l'écrit qui est en cause mais l'absence de référentiel conjuguée à une problématique de division du travail (cf. p. 143). Cette problématique se potentialise avec d'autres plus anciennes liées à la culture, à la sacralisation du « *statut d'auteur* » et aux références exclusives à la littérature ou à la science en matière d'écrit, et à celles résultant de cursus de formation dans lesquels l'écrit n'est jamais véritablement enseigné.

Les professionnels du secteur médico-social sont aujourd'hui confrontés à une injonction scripturaire forte laquelle se conjugue avec le fait que l'utilisateur, ou ses représentants, sont en droit d'accéder aux écrits produits quand ils ne sont pas associés directement à la production de ceux-ci. Le modèle de communication qui est ici à l'œuvre n'est donc pas le modèle classique, émetteur/récepteur (sur le modèle du « *télégraphe* »), mais, selon l'expression de Pierre Delcambre, un modèle « *multiplaces* » (DELCAMBRE 1993, p. 66). Dès lors, écrire n'est pas seulement le produit de l'acte d'écrire mais le résultat d'un processus beaucoup plus large que l'on peut caractériser comme une activité discursive particulière. Cette activité met en jeu des éléments importants pour l'avenir des usagers dont elle expose la situation en même temps qu'elle expose le scripteur lui-même. Dans cette activité discursive, la pratique de l'oral et de l'écrit ne révèle pas une rupture entre deux pratiques langagières mais plutôt un continuum langagier. Une continuité en tension, comme l'a montré le chapitre 4, entre l'écrit pour soi, individuel ou limité au collectif interne et l'écrit pour l'extérieur. Caractériser l'écrit est, dès lors, tâche difficile selon que celui-ci s'adresse au « *dedans* », au « *dehors* », qu'il soit « *sédentaire* » ou « *nomade* ». On peut, sans doute, postuler qu'un élément de difficulté réside dans le fait que la question du destinataire n'est pas toujours clairement identifiée par les scripteurs, d'autant que, dans tous les cas, l'écrit, aujourd'hui, met en jeu, dans presque toutes les situations, un « *destinataire éthique* », l'utilisateur.

Pour difficile qu'elle soit cette approche peut se fonder sur des travaux de recherche qui, s'ils sont relativement récents, n'en sont pas moins riches et foisonnants. Ces travaux viennent étayer ce que j'ai nommé une *hypothèse littéracienne* qui devrait conduire à s'intéresser à ce qui peut permettre de développer les compétences scripturaires et langagières des professionnels du secteur médico-social. Le développement de ces compétences ne peut être le fait exclusif d'une pédagogie instrumentale, il repose sur la

capacité à rendre sa place à la créativité dans les écrits professionnels. Cette démarche doit être épaulée par un second mouvement qui devrait conduire à élaborer un véritable référentiel, un corps de doctrine fondant l'identité professionnelle et l'expertise de l'éducateur. Ce référentiel est à construire à partir des apports de différentes branches des sciences humaines et sociales, de façon pluridisciplinaire et en évitant tout effet d'in-féodation à telle ou telle discipline.

Mais si, comme le diagnostique, Michel Dabène¹⁷, il existe une « *insécurité scripturale* » et si « *tout scripteur est un acteur social en danger* », il est intéressant maintenant d'interroger les scripteurs pour savoir comment ils vivent cette situation.

17. Michel Dabène, *L'adulte et l'écriture*, in Louis Chiss et al., *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987. Cité par Mireille Cifali (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 101)

Deuxième partie

Scripteurs et documents

ENTRE-DEUX

LES quatre chapitres précédents ont permis de contextualiser les axes de recherche définis au départ (cf. p. 29 et sq.). Cette contextualisation était indispensable pour décrire les conditions dans lesquelles sont produits les écrits professionnels des éducateurs spécialisés et pour, dans la partie qui s'ouvre maintenant, interroger le terrain. J'ai montré, même si j'ai mis en évidence des correspondances avec le milieu industriel de la sidérurgie ou d'autres écrits au travail, que les écrits professionnels du secteur médico-social, et parmi eux ceux des éducateurs spécialisés, sont d'une nature particulière. Il s'agit d'écrits de travail dont le sujet et l'objet sont des individus. Ils sont écrits sur, mais aussi pour et avec, des personnes que Jacques Riffault désigne comme les « *destinataires éthiques* » (RIFFAULT 2006). Or, dans les pages qui précèdent, il a été bien peu question de ces personnes. Sont apparues les *catégories*, les *pathologies*, les *déficiences*, les *handicaps*, jamais les *individus*. Un des objectifs du retour au terrain qui est l'objet de cette deuxième partie est aussi d'examiner comment les acteurs appréhendent les personnes avec lesquelles ils travaillent. Je postule que certaines des causes des difficultés de la production d'écrits dans le travail social gisent dans cet écart entre la catégorie et la personne, d'autres tiennent à la place, d'autres encore au référentiel théorique. L'itinéraire que j'ai suivi dans la première partie est là pour éclairer cet écart.

L'éclairage par la constitution du dispositif médico-social

Le chapitre 2 a rendu compte de la genèse du secteur médico-social en France. L'État qui s'était engagé à grand peine dans la loi de 1909 agit, à partir de 1940, par procuration, en déléguant des missions de service public à des « *personnes morales privées* »¹⁸. En découle un modèle organisationnel original qui conjugue la prise en charge d'une problématique sociale et médicale par un dispositif de droit privé non lucratif et le traitement d'une question d'envergure nationale à l'échelon local, qui plus est avec des réponses différentes d'une structure à l'autre. En effet, cette organisation conduit à l'atomisation du secteur médico-social en une myriade d'établissements ou services gérés par des associations nombreuses et différentes. Différentes dans leur volume, les plus grosses gèrent près

18. Voir p. 75

de 20 000 salariés, les plus petites moins d'une dizaine. Différentes aussi par leurs valeurs, leurs modes de gouvernance, leurs approches sociétales. Jusqu'aux années 2000 le contrôle que la puissance publique exerce sur ce secteur est largement un contrôle à postériori. De fait le secteur fonctionne en cercle clos, en auto-justification et en ne s'autorisant que de lui-même. Dans de telles conditions il n'y a pas de politique coordonnée relative aux écrits professionnels, hormis dans le secteur de la protection de l'enfance et dans les services relevant de la justice. Ce modèle organisationnel fonctionne à une époque où les moyens sont ouverts et où les politiques sociales s'inscrivent dans un cadre exclusivement national. Il permet la création d'un nombre important d'équipements diversifiés. Les années 2000 voient cet ensemble basculer vers un changement radical de paradigmes. Les moyens sont contraints, les enveloppes budgétaires fermées deviennent opposables, l'objectif est affirmé de passer le secteur médico-social de 30 000 à 3 000 entités¹⁹. La Nouvelle Gestion Publique engage l'instauration du contrat (notamment avec l'utilisateur), l'exigence de la performance, la mise en place de l'évaluation, la création de systèmes d'information interopérables, comportant en particulier des outils de tableaux de bord et de pilotage. Ces changements donnent lieu à une montée importante de la formalisation et à une forte exigence scripturaire. Les éducateurs sont au cœur de ces changements.

L'éclairage par la terminologie

Le chapitre 3 a montré le rôle structurant des taxonomies définies par les aliénistes, reprises et remaniées par les neuro-psychiatres et maintenant les neuro-cognitivistes. L'évolution parallèle de la terminologie des textes officiels (cf. fig. 3.1 p. 109) et du vocabulaire de la littérature spécialisée (cf. fig. 3.2 p. 126) indique clairement les correspondances. Le secteur médico-social s'est construit et structuré à partir de la terminologie. La terminologie repose sur la norme et conduit à stigmatiser l'anormalité des personnes en difficulté et a pour effet de les exclure. Ce dispositif reprend les trois éléments dégagés par Michel Foucault comme constitutifs de l'anormalité : le *monstre*, l'*incorrigible* et l'*onaniste*. Ces trois éléments demeurent longtemps confondus.

19. Jean-Pierre Hardy ex-directeur de la Cohésion sociale : « Il faut passer de 30 000 à 3000 budgets » http://www.uriopss-midipyrenees.asso.fr/resources/mipy/pdfs/Quelavenirpourlagestionassociative_9122010.pdf [en ligne], consulté le 14 avril 2013

Mais, comme l'indique Auguste Ley (LEY 1911), à « *l'anomalie mentale* » se surajoute « *l'anomalie morale* ». Il produit à l'appui de cette affirmation une statistique indiquant qu'il y a plus de « *voleurs* » chez les « *arriérés* » que chez les « *normaux* » (15,1% contre 1,8%), de « *menteurs d'habitude* » (27,6% contre 0,9%), de « *vagabonds* » (24,3% contre 5,4%), d'« *enfants très brutaux* » (15,4% contre 3,6%). En 1891, par un encart dans la Revue « *L'Enfant*, » la *Société du Patronage de l'Enfance* sollicite les dons en ces termes : « *en donnant à la Société du Patronage de l'Enfance vous faites une bonne affaire et un bon placement en même temps qu'un acte de charité. Vous payez, en quelques sortes, une prime d'assurance contre le vol* »²⁰. Vichy met en œuvre des mesures tout uniment destinées à « *l'enfance déficiente ou en danger moral* ». L'introduction par Heuyer du concept d'« *inadaptation* » marque le début de la déliaison de cet entrelacs conceptuel.

Dans leur ouvrage *Psychothérapie des débiles mentaux*, paru en 1966, dont j'ai indiqué qu'il était un manuel en circulation dans les centres de formation d'éducateurs²¹. Fau, Andrey, Le Men et Dehaut, respectivement neuro-psychiatre, psychologue et professeur de l'enseignement spécial, consacrent un chapitre entier à une question qu'ils intitulent : « *Débilité et danger moral, le débile délinquant* » (FAU ET COLLAB. 1972, p. 143 et sq.). Ils mettent en avant des statistiques :

Globalement plus de 60% des débiles que nous avons examinés ou traités ne sont pas, ou mal socialisés, ont commis des délits occasionnels ou sont devenus des délinquants confirmés. Ce résultat massif permet de penser que la débilité mentale représente un facteur majeur de délinquance et que l'arriéré doit être considéré, *ipso facto*, comme un enfant en danger moral pour cette raison même qu'il est arriéré (FAU ET COLLAB. 1972, p. 145).

Nous avons vu que la dyade *déficiência* et *danger moral* est une constante affirmée dès les origines du secteur et réactivée sous Vichy. Près de dix ans après Fau, Andrey, Le Men et Dehaut, René Lenoir, inspirateur de la loi du 30 juin 1975, écrit :

Ainsi, les milieux défavorisés fournissent la grande masse des enfants pris en charge par l'Aide sociale (recueillis temporaires et mineurs en danger) et des inadaptés scolaires. Ces enfants forment

20. [en ligne], <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb327670641/date1891.r=Ouest-Eclair.langFR>, consulté le 30 mars 2013

21. Il figure encore dans les bibliothèques de nombres d'établissements, comme j'ai eu l'occasion de le constater.

les gros contingents (les deux tiers environ) des délinquants juvéniles, des fugueurs et des jeunes sans qualification professionnelle sérieuse ; ils seront eux-mêmes à l'origine de milieux carencés où se reproduiront à grande échelle les phénomènes de névrose, de délinquance et de dissociation familiale (LENOIR 1974, p. 30).

La question de la sexualité est, quant à elle, au cœur du scénario explicatif dont nous avons vu les manifestations dans la question de l'autisme (cf. p. 117 et sq.).

Michel Foucault traite de l'enfermement, ici c'est plus particulièrement un processus d'exclusion qui est en œuvre dont la terminologie est l'élément fondateur. Reposant sur un triptyque : *logiques administratives/logiques de clientèle/logique de groupes d'influence*, le secteur médico-social s'organise selon un principe d'exclusion laquelle est de moins en moins admise par un corps social travaillé par la montée de l'individualisation.

Le cadre de référence à l'œuvre dans le secteur médico-social s'appuie largement sur le diagnostic et n'ouvre pas sur l'opérationnel et le prospectif. Comment l'éducateur peut-il écrire quand l'écrit est destiné soit à la justice (l'écrit de signalement en est le prototype) soit nécessite de poser un diagnostic (ce que l'éducateur n'est pas habilité à faire) ? Pour le reste il s'agit d'écrire à propos de personnes que l'on nomme sans jamais qu'elles sachent qu'on les nomme, ni comment on les nomme dans un secteur qui est organisé en fonction de catégories qui relèvent de l'arbitraire plus que d'éléments de connaissance objectifs.

L'éclairage par la place

Si le poids de la terminologie paralyse l'écriture, la division sociale du travail entrave la formalisation d'un savoir de la place dont le chapitre 4 a montré l'existence. Cette réalité est restée longtemps masquée derrière la prétendue tradition orale des professions éducatives. Le changement de paradigmes à l'aube des années 2000 conduit à poser différemment la place de l'éducateur. Le déclin des scénarios explicatifs fondés sur la psychanalyse, la montée de l'explication anthropologique de la situation de handicap, la substitution de la terminologie de l'autonomie à

celle de la déficience instituent l'éducateur en expert. Comme tel il est amené à produire des écrits, particulièrement dans le cadre de la relation contractuelle qu'il entretient avec l'utilisateur. Il s'agit d'écrits officiels et circulant mais dont la nature est différente de ceux produits dans la période précédente. La restauration de la puissance publique dans son rôle s'accompagne d'une définition plus précise des compétences attendues de la profession, notamment la capacité à produire des écrits. Une harmonisation des formations est en œuvre (cf. p. 153 et sq.). Le retour au terrain est nécessaire afin d'appréhender comment les approches différentes de la place des éducateurs au fil du temps se donnent à voir dans une réalité où cohabitent des professionnels formés avant et après les années 2000.

L'éclairage par le langage

La situation d'entre-soi dans un champ auto-régulé n'étant plus tolérée par le corps social, l'espace de communication du secteur médico-social voit apparaître de nouveaux modes d'échange, le chapitre 5 en a témoigné. Dans cet espace l'axe de pertinence articulé autour de la production langagière est soumis à des contraintes nouvelles. Contraintes sociétales et contraintes liées à l'apparition de nouveaux objets techniques communicants. J'ai, dans ce cadre, posé l'hypothèse d'un continuum langagier liant production orale et production scripturale. Cette dernière se décline en un large éventail de genres textuels (*projets, rapports, comptes-rendus, documents garantissant les droits, démarche qualité, cahiers de liaison, dossier de l'utilisateur, carnets de bord*, etc.). Elle est de plus en plus contrainte par le droit, notamment le droit du contrat. Ce continuum langagier conduit à des productions scripturaires de moins en moins « *sédentaires* » ou de moins en moins « *nomades dedans* » (DELCAMBRE 1994) qui quittent les structures pour circuler dans et hors du champ médico-social. Les productions scripturales qui sont l'objet de cette recherche constituent un moment du processus langagier. Moment et non aboutissement, car elles prennent place dans une dynamique où l'écrit fonctionne comme un « *opérateur de communication* » (ODIN 2011, p. 89), un *véhicule* et un *stimulateur* de la pensée autour, à propos et avec l'utilisateur. S'agissant des éducateurs, nous sommes en présence d'un langage spécifique dans l'ordre de l'oral ou dans celui de l'écrit mais qui ne dispose pas encore d'un corpus théorique sur lequel se structurer.

Les chapitres 2 à 5 ont eu pour objet essentiel de décrire d'où vient l'écrit, il s'agit à présent d'étudier comment l'écrit professionnel fonctionne sur le terrain. J'ai retenu pour ce faire plusieurs approches :

- l'approche par *un ensemble de scripteurs*, par le biais d'un questionnaire soumis en ligne auprès d'une population de près de 400 professionnels en exercice. Il s'agit ici d'appréhender les représentations que ces professionnels ont de l'écrit mais aussi la réalité de ces écrits sur le terrain, la place qu'ils occupent, celle qui leur est faite, les moyens et les conditions de leur production ;
- l'approche par *des scripteurs particuliers* : des professionnels plutôt en fin de carrière et qui ont vécu au moins deux des grandes étapes définies dans les chapitres précédents : celle de la mise en œuvre de la loi du 30 juin 1975 et celle de l'instauration des lois des 2 janvier 2002, 11 février 2005 et 21 juillet 2009. Nous avons vu (cf. p. 145 et sq.) combien la construction du métier d'éducateur a été longue et chaotique, il s'agit de vérifier ce qu'il en a été pour les personnes interrogées, comment elles sont entrées dans le métier d'éducateur, comment elles ont développé une réflexion sur le métier, enfin comment elles perçoivent la transmission des savoirs acquis aux générations qui débutent dans la profession ;
- l'approche par *l'encadrement* : directeurs généraux d'association et directeurs d'établissements ou de services. Il s'agit ici d'étudier le positionnement de ces cadres par rapport à l'écrit professionnel de deux points de vue particuliers : celui des effets du contrat et celui de la mise en place de dispositifs techniques de traitement de l'information ;
- l'approche par *des documents nomades* : il s'agit de traiter un corpus de dossiers sur une période de quarante années (1971 - 2011) afin d'observer la part du scripturaire produite par les éducateurs, les représentations des usagers véhiculées par ces écrits, enfin les effets de l'irruption du droit à consultation des écrits par les usagers ainsi que les effets liés à l'émergence des dispositifs techniques de traitement de l'information ;
- l'approche par *des documents sédentaires* : il s'agit de traiter un corpus de cahiers de liaison, documents strictement sédentaires, dont l'existence officielle n'est pas nécessairement avérée dans les structures médico-sociales, afin d'examiner comment, et sous quelle forme, la production scripturaire s'exerce lorsque l'ensemble des contraintes changent.

Cette approche du terrain ne pouvait être envisagée qu'une fois brossé le décor dans lequel il prend place, ce qui fut l'objet des chapitres 2 à 5. S'ouvre à présent la deuxième partie de la recherche, en référence directe avec le terrain. Ce terrain est fourni par une association gestionnaire : OVE. Cette association gestionnaire présente des particularités intéressantes. Il s'agit d'une association dont la vocation est d'intervenir sur l'ensemble du territoire national mais dont une part importante de l'activité s'exerce sur le territoire plus homogène d'une seule région, la région Rhône-Alpes. L'atomisation du secteur médico-social est telle que le fait de disposer d'un terrain relevant d'une seule région administrative limite les biais que peuvent introduire la multiplicité des autorités de contrôle, une trop grande diversité des organismes de formation, un trop large éventail des associations gestionnaires et des structures gérées : la région Rhône-Alpes ne compte « que » 1 866 établissements et services médico-sociaux dont moins de la moitié ressortissent du secteur du handicap. Il s'agit d'une association de tiers dont les origines ne doivent rien à la logique de clientèle prévalente dans le secteur médico-social. Il s'agit d'une association qui a d'emblée fonctionné de façon centralisée, développant, au-delà de son action strictement gestionnaire, une politique organisée et cohérente appuyée sur des plans opérationnels de développement. Il s'agit d'une association qui, dès la fin des années 1990, a intégré dans ses perspectives d'évolution la prise en compte de l'épuisement du modèle organisationnel né dans les années 1940. Aujourd'hui OVE a pris des dispositions pour sortir du cadre juridique associatif et se muer en fondation. Enfin, de par sa taille, OVE offre l'avantage de disposer d'un secteur éducatif comptant un nombre important de personnels, près de quatre cents, ce qui présente une opportunité pour la soumission d'un questionnaire. Cette deuxième partie présentera donc le terrain et la démarche adoptée (chapitre 6), elle donnera ensuite la parole aux scripteurs à travers l'exploitation d'un questionnaire, puis d'entretiens semi-ouverts (chapitre 7), il s'agira enfin d'analyser un corpus de documents, dossiers et cahiers de liaison (chapitre 8).

LE TERRAIN ET LA DÉMARCHE

SOMMAIRE

6.1	LE TERRAIN : L'ASSOCIATION OVE	217
6.1.1	Histoire	217
6.1.2	Spécificités	218
6.1.3	Données quantitatives	223
6.2	LE QUESTIONNAIRE	223
6.2.1	Modalités techniques	223
6.2.2	Dispositif technique de traitement des réponses	224
6.2.3	Participation	224
6.3	LES ENTRETIENS	226
6.4	LES DOCUMENTS	226
	CONCLUSION	227

LE choix d'un terrain pour cette recherche s'est porté sur l'association OVE, gestionnaire d'établissements et services accompagnant des personnes en situation de handicap. De par sa taille, près de soixante structures et plus d'un millier de salariés, la situant parmi les groupes associatifs importants du secteur ; de par son organisation, plus centralisée que la plupart des organismes gestionnaires du secteur médico-social, de par son engagement dès 2008, dans la démarche contractuelle des contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM) ; de par sa réflexion, déjà ancienne, autour des questions liées à l'organisation et à la structuration de l'information, OVE présente un profil offrant à la fois un champ d'intervention assez large et un lieu d'observation des évolutions. Je vais, dans ce chapitre, présenter brièvement ce terrain puis caractériser la démarche

destinée à examiner la parole des scripteurs et à envisager la question des écrits du point de vue de deux types de documents représentatifs.

Dans l'espace de communication médico-social, les écrits résultent d'une commande (la MDPH¹ demande un bilan pour un usager, la réglementation impose la tenue du dossier de l'usager, etc.) ou d'une nécessité générée par la situation de travail (le passage de relais entre deux équipes, la transmission d'une information factuelle au sujet d'un usager, etc.). Leur forme, leur contenu disent quelque chose des conditions de leur production, de l'organisation des structures dans lesquelles ils ont été produits, des valeurs portées par ces structures : leur approche du handicap, la place qu'elles accordent au sujet, les principes d'accompagnement qui sont les leurs ainsi que l'état de la réflexion institutionnelle sur ces principes. Dans cette deuxième partie de la recherche j'interrogerai deux types de documents représentatifs de deux genres différents : le *dossier de l'usager* et le *cahier de liaison*. J'envisage le dossier de l'usager dans une perspective diachronique sur une période de 40 années, découpée en trois moments : avant la loi de 1975, à la fin des années 1990 et après les années 2000. Dans cette dernière période le dossier de l'usager connaît une mutation à plusieurs titres. De document physique, facultatif, informel, dont le nomadisme est circonscrit au cadre fermé de l'établissement, il devient document numérique, obligatoire, normé et communicable, donc nomade au dehors des structures dans lesquelles il est produit. Ce document est en soi un espace de communication où fonctionnent des *opérateurs de communication* (dedans-dehors, inter-disciplinaire) dont le mode² est généralement documentaire, voire moralisant ou compassionnel ; des *opérateurs de mémoire* (l'anamnèse) souvent organisés sur un mode narratif ; des *opérateurs réflexifs* organisés sur un mode référentiel. J'interrogerai les cahiers de liaison sur une période plus ramassée. Le cahier de liaison est généralement un document physique, sédentaire qui peut, dans certains cas limités, être nomade à l'intérieur de l'établissement. Il est un espace de communication fonctionnant sur le mode du témoignage (au sens d'un Sujet, s'exprimant à la première personne du singulier, *Je*, qui donne son point de vue sur ce qu'il a vu, ou ce qu'il a fait, avec, le plus souvent un investissement fort, d'autant plus fort que le document est sédentaire). L'irruption des systèmes techniques tend à muer le cahier de liaison en document numérique ubiquitaire et exposé, un avatar qu'il est intéressant de comparer au modèle originel.

1. Maison départementale des personnes handicapées. Un glossaire des sigles figure en fin du document.

2. Je reprends ici les catégories définies par Roger Odin (ODIN 2011)

J'ai souhaité également m'appuyer sur la parole des scripteurs. Les écrits rédigés dans le cadre professionnel sont le fait d'éducatrices et d'éducateurs dont les origines sociales et professionnelles peuvent être différentes, dont les conditions d'exercice peuvent n'avoir que peu de points communs mais qui, tous, sont des acteurs dans les espaces de communication professionnels. La difficulté de cette étude est qu'elle ne peut convoquer tous les auteurs des documents qui peuplent le terrain. Cette recherche s'inscrit à la fois dans un contexte diachronique (la profession éducative depuis son origine, un corpus de dossiers sur 40 ans, etc.) et dans un contexte synchronique (la production ici et maintenant, singulièrement celle qui résulte des objets techniques d'aujourd'hui). Pour autant, analyser la parole de ceux qui, aujourd'hui, produisent des documents en contexte professionnel est indispensable. C'est pourquoi je me livrerai à un examen, notamment lexicométrique, plus approfondi des corpus d'entretiens, de réponses au questionnaire et d'écrits des dossiers contemporains.

J'ai d'abord recueilli la parole des scripteurs lors d'entretiens, mais ceux-ci mettent en œuvre un nombre restreint d'interlocuteurs, du reste plutôt à la fin de leur carrière professionnelle. Il était nécessaire d'élargir le champ d'investigation et de le systématiser par le biais de la soumission d'un questionnaire. Ce questionnaire en ligne, a été administré entre le 19 mai et le 10 juin 2012 à 389 personnes de la filière éducative employées par OVE, association gestionnaire d'établissements et services médico-sociaux. L'objectif est de donner à voir les représentations qui sont celles de professionnels du secteur médico-social dans leur rapport à l'écrit, leur mode de production de l'écrit, leur implication dans les différents types d'écrits, les conditions de la production des écrits, en particulier la place accordée aux dispositifs techniques de traitement de l'information, et enfin, et surtout, la place attribuée à l'utilisateur au travers des écrits.

6.1 LE TERRAIN : L'ASSOCIATION OVE

OVE est une association sans but lucratif régie par la loi du 1^{er} juillet 1901, gestionnaire d'établissements et services accueillant des personnes, enfants, adolescents, adultes en situation de handicap. Elle gère 59 établissements et services.

6.1.1 Histoire

Le sigle OVE se développait, à l'origine en « *Cœuvre des Villages d'Enfants* ». Aujourd'hui, compte tenu de l'évolution de l'association et du fait qu'elle gère aussi des établissements et services pour personnes adultes, seul l'acronyme OVE est utilisé pour la communication. L'association est née en 1944. J'ai relaté au chapitre 2 (cf. page 217) certains des moments fondateurs de l'association dont les dirigeants font aujourd'hui encore le récit de la geste initiale illustrant les valeurs de l'organisation. Philippe Meirieu, dans une brochure publiée à l'occasion de l'anniversaire des soixante ans de l'association (OVE 2004), évoque ainsi les pionniers, pour la plupart des enseignants issus de la Résistance et les relie aux acteurs d'aujourd'hui : « *Ils ont tout inventé. Le tiers-temps pédagogique et la communauté éducative. Les méthodes actives et le projet individualisé. L'approche interdisciplinaire du handicap et l'accompagnement de l'insertion. Le partenariat avec l'école et le travail avec les familles. Les ateliers artistiques et la remédiation cognitive...* » (OVE 2004, p. 4). Jusqu'au début des années 1980, OVE s'est inscrite dans la mouvance des associations regroupées dans l'Association Nationale des Communautés Educatives qui estimaient que leur raison d'exister n'avait pour objectif que de se fondre dans un grand service public de l'enfance en difficulté. A l'arrivée de la gauche au pouvoir, en 1981, après la fin de non recevoir opposée à la remise symbolique par la Fédération Générale des Pupilles de l'Enseignement de deux de ses établissements, le réalisme conduit l'association à poursuivre et à développer son œuvre gestionnaire.

6.1.2 Spécificités

Dans le paysage médico-social OVE a, dès son origine, présenté des spécificités. Elle est issue de la Résistance face aux Associations de Sauvagearde plutôt légitimistes. Elle est, initialement, très liée à l'Éducation Nationale, les présidents seront jusqu'au début des années 1990 des hauts fonctionnaires, Recteurs ou Inspecteurs d'Académie, de ce ministère quand le secteur se construit plutôt en opposition à l'Éducation Nationale. Elle est inclusive quand le secteur médico-social préserve jalousement son autonomie. Elle n'a pas pour seule ambition de gérer, mais elle veut aussi exprimer une volonté politique et, au sens large, faire œuvre pédagogique. Henri Salvat, directeur général d'OVE de 1981 à 1995 est un militant communiste ; il publie en 1969 « *L'intelligence, mythes et réalités* » (SALVAT 1969) dans lequel il met en cause la théorie de l'hérédité des capacités intellectuelles des enfants et met en évidence l'origine sociale des difficultés d'acquisition.

OVE se caractérise par une vision prospective qui la conduit à analyser très tôt le changement de paradigmes qui se fait jour au tournant du siècle et à mettre en œuvre dès sa promulgation la loi 2002-2, au travers des CPOM (3 contrats conclus avec les autorités de contrôle entre 2008 et 2011) et en s'engageant dans les procédures d'appel à projets quand les autres associations se montrent plus circonspectes (15 appels à projet déposés depuis que cette procédure est en place, dont 4 remportés). OVE présente aussi ce caractère original d'être une organisation centralisée dont la direction générale exerce un pouvoir non seulement administratif et gestionnaire mais également politique, dans un secteur atomisé où l'autonomie des établissements et services comptait jusqu'à il y a peu au rang des vertus majeures. OVE a investi également, dès la fin des années 1990, dans un *Système d'Information* informatisé qui se mue aujourd'hui en *Système d'Information et de Décision* au sens qu'en donne Michel Volle (VOLLE 2006).

Quelques éléments clés

Le Rapport sur l'analyse annuelle des comptes 2011 effectuée en 2012 à la demande du Comité d'Entreprise d'OVE par le cabinet d'expertise comptable SECAFI³ met en évidence les points clés suivants :

- un budget annuel de 51,7 millions d'euros, avec « tous les indicateurs au vert » et 80% des ressources contractualisées sous la forme de contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM),
- 59 établissements et services, leur nombre a doublé depuis 2001,
- 2 031 places offertes, en augmentation de 60% en 10 ans,
- ces places se répartissent pour 1/3 en places d'internat et 2/3 de semi-internat,
- une diminution de la *taille moyenne des établissements* : un établissement accueille aujourd'hui 37,5 usagers en moyenne, soit une diminution de 38% en dix ans,
- le *poids des IME*, accueillant des usagers présentant des troubles des acquisitions, reste prépondérants, mais on assiste à une progression du nombre des ITEP (Instituts techniques, éducatifs et pédagogiques), accueillant des usagers présentant des troubles du comportement, poids des établissements expérimentaux ou innovants. Dernier en date AMA DIEM, élaboration d'un projet innovant et expérimental destiné à des personnes jeunes malades d'Alzheimer (et maladies apparentées) et à leurs familles.

A lire ce rapport, établi à la demande des représentants élus des salariés et réalisé par un cabinet de leur choix, on constate que l'association OVE est en « bonne santé », qu'elle est dynamique et qu'elle n'est pas, au moment où ce rapport est établi, affectée par des tensions sociales lesquelles seraient susceptibles d'introduire un biais dans l'analyse des écrits contemporains.

Les professionnels

Dans la structure budgétaire d'OVE les *frais de personnels* représentent 72%, à l'image du ratio moyen du secteur. Les professionnels, toutes catégories confondues, travaillant à OVE présentent le profil suivant (données 2011) :

3. SECAFI, Direction Régionale Rhône Alpes : Tour Part-Dieu 129, rue Servient 69326 Lyon

- OVE emploie 1 089 personnes (en Équivalent Temps Plein), en progression de 17% sur 5 ans, cette progression suit celle du nombre de places qui a augmenté dans le même temps de 16%,
- on note, ce qui est un élément à prendre en compte pour cette recherche, un *rajeunissement des personnels* sur les 5 dernières années, l'âge moyen passant de 45 ans en 2007 à 43,9 ans en 2011 et l'ancienneté moyenne passant dans la même période de 12 à 9,7 ans. En 5 ans, la tranche des salariés ayant entre 1 et 4 ans d'ancienneté progresse de 143 unités soit 36% de l'effectif permanent. Les départs ont concerné des personnes ayant 25 ans et plus d'ancienneté, conséquence de l'arrivée à la retraite des générations de l'après-guerre, 51% de la population des salariés d'OVE a moins de 6 ans d'ancienneté,
- OVE met, de façon importante, l'accent sur la *formation continue des salariés*, elle consacre 4,5% de la masse salariale aux actions de formation quand ce taux, pour le secteur s'établit à 2,8%, le taux « légal » se situant à 1,60%,
- à OVE l'*absentéisme pour maladie* est inférieur à celui constaté dans le secteur : 3,8% contre 5,7%, le nombre d'accidents du travail est lui aussi inférieur avec une fréquence⁴ de 44 contre 73 dans le secteur médico-social, ces chiffres peuvent constituer des indicateurs de la pénibilité et du climat social,
- autre caractéristique, le *taux d'encadrement moyen* (taux de personnel occupant une fonction de gestion d'équipe ou de management) est en augmentation 12% contre 11,5% en 2010,
- le taux des *Contrats à Durée Déterminée* à OVE est élevé, près de 10%,
- enfin les personnels de la *filière éducative* (389 personnes) représentent 35,72% de l'effectif des salariés, ils constituent la catégorie professionnelle majoritaire de l'association.

Les personnels éducatifs

L'enquête s'inscrit dans le champ de la recherche sur les écrits professionnels produits par les *éducateurs* intervenant dans le champ des établissements et services médico-sociaux. J'ai décrit (page 153 et sq.) cette *filière éducative* telle qu'elle existe à OVE. Les éducateurs qui la composent sont des professionnels classés par le *Répertoire opérationnel des métiers et des em-*

4. Taux de fréquence : (nombre d'Accidents du Travail avec arrêt x 1 000 000) / nombre d'heures travaillées

ploi (dit code ROME)⁵ dans les catégories : *intervention socioéducative* (référence K1207), *encadrement technique en insertion professionnelle* (référence K1203) et accessoirement *éducation de jeunes enfants* (référence K1202). Dans mon observation je me suis intéressé aux salariés relevant de ces métiers au sein des établissements et services d'OVE. En complément du ROME, OVE s'est dotée d'un outil permettant de décrire plus finement les métiers à l'œuvre dans son organisation. Ces informations sont rassemblées au sein d'un document intitulé *Référentiel Métiers* qui décline les catégories des intervenants du domaine médico-social selon des *champs d'intervention*, eux-mêmes organisés en **métiers** auxquels correspondent des *classifications conventionnelles* ou des *emplois*. Au sein de ce Référentiel Métiers la « *filière éducation et insertion* » a été retenue comme élément de référence, 389 personnes en relèvent. Je rappelle sa composition dans le tableau 6.1.

Champ	Métier	Emploi	Classification
ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	Intervenant éducatif degré 1	Educateur spécialisé	Niveau III
		Éducateur scolaire spécialisé	
		Animateur 1re catégorie	
	Intervenant éducatif degré 2	Moniteur éducateur	Niveau IV
		Éducateur de jeunes enfants	
		Animateur 2e catégorie	
AMP	Aide Médico-Psychologique	Niveau V	
PÉDAGOGIE	Professeur des écoles		Niveau III
	Educateur technique spécialisé		
	Educateur technique		Niveau IV
TRAVAIL PROTÉGÉ	Moniteur atelier 1re classe		Niveau III
	Moniteur atelier 2e classe		Niveau IV
INTERVENTION SOCIALE	Assistant(e) de service social		Niveau III
	Conseiller en insertion sociale et/ou professionnelle		
ANIMATION	Educateur sportif degré 1		Niveau III
	Animateur socio-éducatif		
	Educateur sportif degré 2		Niveau IV
	Animateur		
	Moniteur adjoint d'activités		Niveau V

TABLE 6.1 – La filière éducation et insertion dans le référentiel métiers OVE

A l'intérieur de la filière le choix a été fait, pour les besoins de cette recherche de retenir comme pertinentes les composantes *emplois* et *classifications* et plus précisément 8 des 19 emplois composant cette filière. N'ont pas été retenus les emplois relevant du secteur d'accompagnement social et professionnel des personnes adultes (animateur 1^{ère} et 2^e catégorie, moniteur d'atelier 1^{ère} et 2^e classe). Les emplois de professeur des

5. code créé en 1989 par l'ANPE, Pôle Emploi aujourd'hui, afin de référencer précisément les métiers existant en France

écoles, animateur socio-éducatif, animateur et moniteur adjoint d'activités ne sont pas représentés à OVE. L'emploi de conseiller en insertion sociale ou professionnelle est dénommé éducateur d'accompagnement socio-professionnel dans la population de référence (cf. tableau 6.3). Enfin l'emploi *Assistant(e) de service social* n'a pas été conservé dans la population d'une part parce qu'il fait l'objet d'une classification différente dans le code ROME, la classification K1201 Action Sociale, et, d'autre part, parce qu'il relève d'obligations sensiblement différentes de celles des autres professionnels de la filière notamment celles relatives au secret professionnel, défini explicitement dans le Code Pénal (Art. L 411-3).

Les structures

OVE gère les types de structures suivantes

Centre Hospitalier Régional (C.H.R.)	1
Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP)	1
Etablissement et service d'aide par le travail (ESAT)	3
Etablissement expérimental pour adultes handicapés	1
Etablissement expérimental pour enfance handicapée	3
Foyer d'accueil médicalisé pour adultes handicapés (FAM)	1
Foyer de vie pour adultes handicapés	1
Foyer Hébergement Adultes Handicapés	1
Foyer hébergement enfants et adolescents handicapés	1
Institut médico-éducatif (IME)	13
Institut pour déficients auditifs	3
Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP)	11
Maison d'accueil spécialisée (MAS)	1
Maison d'enfants à caractère social	1
Service d'accompagnement à la vie sociale (SAVS)	1
Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD)	16

TABLE 6.2 – Les structures gérées par OVE

Au sens de l'article Article L312-1 du Code de la famille et de l'aide sociale les *établissements* (Centres, Foyers, Instituts, Maisons) sont des structures qui accueillent à la journée, à la semaine ou à l'année des personnes en situation de handicaps, les *services* (SESSAD, SAVS, etc) leur apportent, sur leur lieu de vie, des prestations éducatives, médicales, paramédicales, sociales ou pédagogiques.

6.1.3 Données quantitatives

La population

Ainsi définie la population à laquelle a été adressée le questionnaire comprend 389 individus qui sont décrits dans le tableau 6.3

Emploi/métier	Nombre	Part dans la population
Educateur(trice) spécialisé(e)	139	35,73
Moniteur(rice) éducateur(trice)	153	39,33
Aide Médico-Psychologique	36	9,25
Educateur(trice) accompagnement socio-professionnel	9	2,31
Educateur(trice) sportif	9	2,31
Educateur(trice) de jeunes enfants	2	0,51
Educateur(trice) technique	26	6,68
Educateur(trice) technique spécialisé(e)	15	3,86
Total	389	100

TABLE 6.3 – La population destinatrice du questionnaire

*

* *

6.2 LE QUESTIONNAIRE

6.2.1 Modalités techniques

Le questionnaire a été administré en ligne. Le logiciel utilisé est *Lime-Survey*⁶, application open source de questionnaires en ligne. Le question-

6. <http://www.limesurvey.org>

naire a été soumis sur invitation. Il ne pouvait être renseigné qu'en ligne, chaque participant ayant reçu, par courrier électronique, une invitation à participer via une URL personnalisée. Ce dispositif garantit que chaque participant soumette ses réponses une seule fois et qu'il ne puisse communiquer l'URL reçue à un tiers susceptible de renseigner le questionnaire à sa place, toutefois les répondants disposent de la possibilité d'interrompre la soumission du questionnaire pour le reprendre plus tard. Enfin les réponses au questionnaire sont anonymes (pas de persistance du lien entre la table des invitations et la table des réponses). Chacun des individus composant la population s'est vu adresser un courriel dont le texte figure en annexe. Durant la période de soumission du questionnaire (19 mai - 10 juin 2012), 3 rappels ont été adressés par courrier électronique avec rappel de l'URL personnalisée.

6.2.2 Dispositif technique de traitement des réponses

Limesurvey permet l'exportation des résultats sous un format compatible avec *R*⁷, programme d'analyse statistique lui aussi open source. Les questions ouvertes ont été traitées avec le concordancier *AntConc* créé par Laurence Anthony⁸ ainsi qu'avec *Tropes* logiciel d'analyse sémantique de textes⁹.

6.2.3 Participation

Le tableau 6.4 rend compte de la participation des 389 personnes sollicitées. 263 personnes ont donné suite à l'invitation soit 67,60% de la population de référence, toutefois 92 questionnaires sont, au 10 juin 2012, demeurés non complétés, soit 23,65% de la population de référence¹⁰.

Si l'on considère le nombre des questionnaires incomplets selon les groupes de questions (cf. tableau 6.5) on constate qu'une majorité des

7. <http://www.r-project.org/>

8. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/index.html>

9. <http://www.tropes.fr/>

10. Que je noterai dorénavant « population »

	Réponses	% sur population
Questionnaires complétés	171	43,95
Questionnaires non complétés	92	23,65
Invitations sans suite	126	32,39
Total	389	100,00

TABLE 6.4 – La participation globale

répondants n'ayant pas achevé le questionnaire abandonne dès le premier groupe, voire même dès la première question de ce premier groupe, puisque celle-ci connaît 69 non-réponses dès le premier item. Les non-réponses atteignent ensuite le nombre de 74 pour les questions suivantes de ce même groupe. J'ai pu vérifier également que ces non-réponses ne sont pas aléatoires mais correspondent à des abandons délibérés du questionnaire. Par ailleurs le 8^e groupe de questions, intitulé « vous », contient des éléments explicatifs intervenant dans l'exploitation du questionnaire (tels que la tranche d'âge, l'ancienneté, l'établissement, etc.). Cela m'a conduit à faire le choix de ne retenir pour l'exploitation que les questionnaires complets, soient 171 réponses représentant 43,95% de la population totale. On peut s'interroger sur ce taux d'abandon. Intervenant dès le premier item, ces abandons ne peuvent s'expliquer par un effet de lassitude. Peut-être peut on penser à des visites de curiosité de personnes pour lesquelles la question de l'écrit n'apparaissait pas pertinente ou à un souhait de reprendre plus tard dans lequel les répondants n'ont pas persévéré. Enfin, pour apprécier ce taux de réponses, il faut aussi considérer que 6% de la population globale, soient 23 personnes, étaient en arrêt de travail (maladie, accident, maternité) dans la période pendant laquelle le questionnaire a été soumis.

Groupe	Objet	Non complété
1	l'écrit et vous	74
2	la production d'écrits	80
3	typologie des écrits	83
4	les lieux de l'écrit	86
5	les temps de l'écrit	86
6	les modalités de l'écrit	89
7	la destination des écrits	92
8	vous	92

TABLE 6.5 – Taux des réponses rapportées aux groupes de questions

*
* *

6.3 LES ENTRETIENS

En parallèle au questionnaire je me propose d'exploiter un corpus de 6 entretiens. Il s'agit d'entretiens conduits entre avril et mai 2008 auprès d'un corpus de 15 salariés d'OVE. 6 éducateurs, 4 personnels para médicaux, 2 personnels des services généraux, 3 directeurs de la direction générale. Ce sont des entretiens semi-ouverts, d'une durée d'une heure conduits selon une grille qui figure en annexe. Ces entretiens avaient été conduits dans le cadre du stage entrant dans la préparation du Master SIB. Ils n'ont donc pas été ciblés sur la question des écrits mais y font référence et contiennent aussi des éléments relatifs à la place. J'ai donc choisi de reprendre pour le réinterroger le contenu des entretiens passés avec les six éducateurs.

En complément de ce corpus d'entretiens, je traiterai un corpus de 3 entretiens avec des cadres conduits dans le cadre d'une recherche en cours à l'IFROSS de Lyon.

*
* *

6.4 LES DOCUMENTS

- J'ai fait le choix de constituer et traiter deux corpus de documents :
- 32 *dossiers d'usagers* sur la période 1972 - 2012 : 24 sous forme de dossiers papier et 8 au format numérique,
 - 7 *cahiers de liaison* (ou cahiers de liaison) sur la période 2003 - 2009, 1 *cahier d'entretien* datant de 2011 et 1 *cahier de liaison numérique*.

*
* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

J'indique (cf. p. 34) que ma démarche s'inspire du « modèle » sémiopragmatique conçu par Roger Odin (ODIN 2011), je fais figurer à dessein le mot modèle entre guillemets car Roger Odin appelle à la prudence sur l'emploi de ce terme, son « modèle » « n'est qu'un outil de travail, un médiateur entre la théorie et l'observation [...] ayant pour objectif d'aider à mieux voir et à se poser des questions » (ODIN 2011, p. 17). La démarche que j'ai entreprise part d'une situation de non-communication, « les éducateurs n'écrivent pas », et vise à s'interroger sur les contraintes qui pèsent sur ce contexte. Adoptant la démarche « top-down » proposée par Roger Odin, j'ai jusque là mis en évidence les différents types de contraintes, les modes de production de sens liés aux appareils idéologiques. Les chapitres suivants vont davantage s'intéresser aux contextes de communication. Comme l'indique Roger Odin « communiquer, c'est produire du sens, des affects, des relations et plus largement des effets » (ODIN 2011, p. 23). Le tableau 6.6 rend compte de ce modèle. Dans ce modèle E correspond à l'émetteur qui donne naissance à un texte T, dans l'espace de la réception se trouve un ensemble de vibrations visuelles et/ou sonores V à partir desquelles le récepteur R produira un texte T' qui, a priori, ne saurait être identique à T. A ce stade nous sommes bien en présence d'un modèle de *non-communication*. Roger Odin insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas, à travers ce modèle, de *décrire* le fonctionnement de la communication mais seulement de permettre de se poser des *questions* sur le fonctionnement (ou le non-fonctionnement) des processus. En cela que le modèle sémiopragmatique est un modèle *heuristique* et le tableau 6.6 est appelé à s'enrichir au fil des prochains chapitres.

En découle une série de questions :

- quel espace de communication construire ? quel(s) axe(s) de pertinence choisir pour faire cette construction ?
- quelles sont les déterminations à l'œuvre dans l'espace ainsi construit ?
- comment les actants (au sens de Roger Odin) qui interviennent dans cet espace sont-ils construits ? quelles sont les interrelations entre les actants ?
- comment les opérateurs de communication sont-ils construits ?
- comment s'opère la production de sens, d'affects, de relations, d'effets ?
- quelle est l'importance respective de ces productions ?

Espace E	Espace R
E – V → T/Rel/Effets	VT'/Rel/Effets ←R
Contraintes universelles	
Contraintes liées à la langue	
Espace discursif	
Espaces de communication	

TABLE 6.6 – *Modèle proposé par Roger Odin*

Ce sont ces questions qui vont être à présent posées dans l'analyse du contexte de productions des écrits professionnels en termes d'espaces de communication.

LA PAROLE DES SCRIPTEURS

SOMMAIRE

7.1	LE QUESTIONNAIRE	231
7.1.1	Organisation, finalités et contenu du questionnaire	231
7.1.2	Les répondants	239
7.1.3	Profils de scripteurs	247
7.1.4	Les éducateurs et l'écrit	258
7.1.5	La production d'écrits	267
7.1.6	Typologie des écrits	277
7.1.7	Lieux de l'écrit	280
7.1.8	Temps de l'écrit	282
7.1.9	Modalités de l'écrit	283
7.1.10	Destination des écrits	287
7.1.11	Synthèse générale	289
7.2	LES ENTRETIENS	292
7.2.1	Modes discursifs	293
7.2.2	Axes de pertinence	297
7.2.3	Le savoir de la place	302
7.2.4	La terminologie	303
7.2.5	Synthèse sur les entretiens	304
7.3	DU CÔTÉ DE L'ENCADREMENT	305
7.3.1	Une stratégie associative	306
7.3.2	L'approche de proximité	307
7.3.3	Synthèse sur l'encadrement	309
	CONCLUSION	309

LE modèle heuristique sémio-pragmatique proposé par Roger Odin (ODIN 2011) met en œuvre deux paradigmes : celui de l'existence autonome du texte et l'analyse de l'influence du contexte. De ce point de vue après les approches historique (cf. chap. 2), terminologique (cf. chap. 3), socio-linguistique (cf. chap.4 et chap. 5) il s'agit dans ce chapitre « *La parole des scripteurs* » d'examiner les représentations que construisent les éducateurs d'OVE autour de l'écrit professionnel et des conditions de son élaboration. Le matériel est constitué d'un questionnaire et de différents entretiens semi-ouverts. Au travers de l'analyse du questionnaire, il s'agit de dégager un profil du scripteur en milieu professionnel et de rendre compte des conditions dans lesquelles ce scripteur produit ses écrits. Les entretiens sont l'occasion d'envisager les thèmes de l'entrée dans la profession, de la réflexion sur les pratiques, des solidarités, du savoir de la place, des apprentissages et de la transmission. Enfin, au travers d'un corpus d'entretiens avec des cadres portant plus particulièrement sur l'implémentation d'une solution de gestion informatisée du dossier de l'utilisateur, j'illustre la position managériale sur ces questions.

7.1 LE QUESTIONNAIRE

Depuis les travaux de Jacques Riffault (RIFFAULT 2006), il n'y a pas eu à ma connaissance d'enquête portant sur un large échantillon de professionnels de l'éducation spécialisée. Le terrain OVE m'a donné l'opportunité de questionner, de façon directe et anonyme, 389 professionnels de la filière éducative. Mon intention est de donner à voir les représentations que ces professionnels construisent autour de l'écrit, leur rapport au processus scriptural, leur ressenti par rapport à l'évolution de la production d'écrits, les types d'écrits qu'ils produisent, les modalités de cette production, la destination des écrits. J'ai souhaité mesurer le degré d'importance que les professionnels interrogés accordent au processus scripturaire, leurs sentiments au moment de l'écriture, leurs attentes ainsi que les attentes qu'ils pensent être celles des destinataires. J'ai cherché à cerner la typologie des écrits réellement produits pour la confronter à celle qui résulte des prescriptions officielles ou de la littérature traitant de la question (cf. p. 159 et sq.). J'ai souhaité apprécier quand, comment et selon quelles techniques les écrits professionnels sont générés, la position de l'encadrement par rapport à ce processus (ou, plutôt, la représentation des répondants quant à cette position). J'ai voulu tester l'impact auprès de la population d'un certain nombre d'idées reçues ou, en tout cas, d'affirmations récurrentes véhiculées autour de l'écrit. L'idée était d'obtenir, de la part d'un échantillon représentatif de la profession, un instantané sur la question de l'écrit.

Le questionnaire alterne questions fermées et questions ouvertes¹. Il a été préalablement testé auprès d'un échantillon de 20 éducateurs volontaires.

7.1.1 Organisation, finalités et contenu du questionnaire

Le questionnaire est organisé en neuf groupes de questions

1. L'écrit et vous,
2. la production d'écrits,
3. la typologie des écrits,

1. La version imprimable du questionnaire est disponible en annexe p. 460 et sq.

4. les lieux de l'écrit,
5. les temps de l'écrit,
6. les modalités de l'écrit,
7. la destination des écrits,
8. vous,
9. des compléments.

L'écrit et vous

Question (dorénavant notée Q) : Complétez la phrase suivante avec 3 mots (verbes, adjectifs, etc.) à votre convenance.

Pour vous écrire c'est ... Ce qui est attendu : *C'est souvent ainsi que je débute les formations autour des écrits professionnels. Les compléments apportés par les répondants permettent de se faire une idée des représentations de l'écrit de la part du public concerné. C'est un moyen aussi d'initier une démarche réflexive. Les trois questions qui suivent procèdent de la même intention sous une forme fermée cependant. Ces trois questions s'organisent autour des représentations des répondants autour des ressentis, des attendus posturaux, des attendus formels.*

Q : Que ressentez-vous quand vous écrivez dans le cadre professionnel ? La consigne : *Il s'agit de classer, par ordre de préférence, 3 termes choisis dans une liste de 9 :*

1. Confiance
2. Contrainte
3. Difficulté
4. Emotion
5. Implication
6. Obligation
7. Peur du jugement d'autrui
8. Satisfaction
9. Réticence

Ce qui est attendu : *Je cherche à cerner les éprouvés à l'écriture. J'ai équilibré les termes à connotation positive et les termes à connotation négative.*

Q : Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues de vos écrits professionnels ? La consigne : *Il s'agit de classer, par ordre de préférence, 3 termes choisis dans une liste de 10 :*

1. Collaboration
2. Expertise
3. Explication
4. Justification
5. Objectivité
6. Prise de position
7. Prospective

8. Réflexion
9. Respect
10. Subjectivité

Je cherche à cerner les postures que le répondant pense être attendues de ses écrits.

Q : Qu'est-ce qui formellement importe le plus pour un écrit professionnel ? La consigne : *Il s'agit de classer, par ordre de préférence, 3 termes choisis dans une liste de 9 :*

1. Charte graphique
2. Conjugaison
3. Conservation
4. Grammaire
5. Mémoire
6. Orthographe
7. Syntaxe
8. Trame
9. Traçabilité

Ce qui est attendu : Je cherche à cerner les éléments de formalisation que le répondant estime être attendus. Traçabilité s'entend ici comme le fait de faire figurer les éléments documentaires assurant la traçabilité.

La production d'écrits

Par rapport à votre début de carrière ... diriez-vous que vous produisez ... Beaucoup plus d'écrits, Plutôt plus d'écrits, La même quantité d'écrits, Plutôt moins d'écrits, Nettement moins d'écrits Ce qui est attendu : *La réponse attendue porte ici plutôt sur la représentation des répondants autour du volume de production d'écrits que sur la réalité objective de cette production. Elle est donc délibérément subjective et nécessiterait d'être corrélée avec d'autres données statistiques.*

Q : Dans votre établissement ou votre service qui concourt à la production d'écrits professionnels ? La consigne : *Il s'agit d'indiquer la fréquence selon 4 classes (Jamais, Parfois, Souvent, Toujours) pour les catégories de personnel suivantes :*

- vous-même
- les personnes de la filière éducative
- les personnels de la filière logistique
- les personnels de la filière administration-gestion
- les personnels de la filière soin
- les personnels de la filière management

Ce qui est attendu : Il s'agit ici encore de la représentation que se font les répondants de la nature des producteurs d'écrits et des fréquences auxquelles ils produisent.

Q : Qui valide vos écrits professionnels ? *Il s'agit d'identifier l'instance de validation en place dans l'institution vis à vis du répondant.*

Q : Avec lesquelles de ces affirmations vous sentez-vous le plus en accord ? Les écrits professionnels ... Choisir parmi

- ... font partie intégrante de la fonction éducative
- ... donnent du sens à l'accompagnement de l'utilisateur
- ... approfondissent la réflexion individuelle et collective
- ... ne sont souvent pas pris en compte par leurs destinataires
- ... permettent à l'utilisateur de s'exprimer
- ... engagent l'image de l'établissement ou du service
- ... sont sources de conflits
- ... ne sont pas suffisamment valorisés
- ... ne sont pas produits dans de bonnes conditions
- ... accroissent la charge de travail

Ce qui est attendu : *Savoir comment le répondant se détermine entre des affirmations qui sont toutes des affirmations circulant dans le milieu professionnel autour de la production de l'écrit.*

Q : A qui (ou à quoi) pensez-vous lorsque vous rédigez un écrit professionnel ? Ce qui est attendu : *Une question largement ouverte sollicitant la réflexivité du répondant.*

Typologie des écrits

Q : Quels écrits produisez-vous et à quelle fréquence ? La consigne : Les fréquences proposées : Plus d'une fois par mois, Une fois par mois, Moins d'une fois par mois, Jamais. Les types d'écrits :

- bilan d'accompagnement
- bilan d'observation
- bilan de projet
- bilan de projet d'activité éducative
- bilan de stage pour un professionnel en formation
- bilan de stage pour un usager
- cahier de liaison
- compte-rendu
- contrat de séjour
- courrier
- écrit de synthèse
- note d'information
- note ou rapport d'incident
- note personnelle
- projet d'activité éducative
- projet personnalisé
- rapport de situation
- autre

Ce qui est attendu : *J'ai dressé une typologie des écrits que je connais. Une case autre est laissée disponible elle ouvre sur une question conditionnelle permettant de lister cinq autres types d'écrits.*

Q : Vous arrive-t-il d'écrire, pour vous même, des documents (autres que des notes personnelles) relatifs à votre activité professionnelle et que vous ne communiquez pas ? Ce qui est attendu : *Il s'agit d'interroger les écrits « pour soi » les notes personnelles étant exclues.*

Les lieux de l'écrit

Q : Où écrivez-vous ?

- dans votre local de travail habituel en présence des usagers
- dans votre local de travail habituel hors la présence des usagers
- dans un local dédié à l'écriture
- dans l'établissement ou le service
- dans la salle du personnel
- à votre domicile
- autre lieu

Ce qui est attendu : *J'ai souhaité déterminer le lieu corrélé pour les deux premiers items avec la présence des usagers.*

Les temps de l'écrit

Q : Quand écrivez-vous ?

- Pendant votre temps de travail en présence des usagers
- Pendant votre temps de travail hors la présence des usagers
- Hors de votre temps de travail dans l'établissement ou le service
- Hors de votre temps de travail et hors de l'établissement ou du service

Ce qui est attendu : *Je souhaite déterminer le moment corrélé pour les deux premiers items avec la présence des usagers. Les réponses à "où" et "quand" sont destinées à être croisées.*

Q : Diriez-vous que vous finalisez vos écrits le plus souvent : avant le délai requis, juste dans le délai, au-delà du délai requis ? Ce qui est attendu : *Je souhaite apprécier le sentiment que les répondants pouvaient avoir d'être ou non dans l'urgence pour finaliser leurs écrits.*

Q : Le respect des délais est-il pour vous source de stress ?

Ce qui est attendu : *C'est une autre approche de la problématique de la question précédente.*

Q : Pensez-vous disposer d'un temps suffisant pour produire vos écrits professionnels ? Ce qui est attendu : *Il s'agit ici encore d'une représentation : on peut avoir le sentiment de manquer de temps pas nécessairement parce qu'on n'en n'a pas assez.*

Les modalités de l'écrit

Q : Comment organisez-vous le plus souvent le contenu de vos écrits ? Les choix :

-
- Selon un plan qui vous est personnel
- Selon un plan qui est commun à votre équipe
- Selon une trame qui est commune à votre établissement ou service
- Selon une trame associative
- Selon une trame imposée par un organisme prescripteur(MDPH) ou de contrôle (ARS, CG)
- Sans organisation préalable

Ce qui est attendu : *Je souhaite apprécier la pratique de plans pré-établis ou de trames qui est aussi un indice de la réflexion collective autour de l'écrit dans la structure.*

Q : Avec quel outil technique produisez-vous le plus souvent vos écrits ? Les choix :

- papier + crayon
- traitement de texte puis impression
- traitement de texte joint à un courrier électronique
- Gestusa 2
- courrier électronique (Zimbra)
- autre

Ce qui est attendu : *J'énumère des modes de production que je sais être en usage. Gestusa 2 est le nom de l'outil gérant le dossier dématérialisé de l'utilisateur. Zimbra est le nom du webmail en usage à OVE.*

Q : Pensez-vous que le traitement de texte a modifié votre façon d'écrire (au sens large : contenu, conditions de production, délai, etc.) Ce qui est attendu : *Je vise ici spécifiquement le traitement de texte (OpenOffice Writer à OVE). Je souhaite investiguer autour des spécificités du traitement de texte (copier-coller).*

Q : Pouvez-vous dire en quoi le traitement de texte a modifié votre façon d'écrire ? Ce qui est attendu : *J'appelle une explicitation de la réponse précédente.*

Q : Pensez-vous que le passage par le numérique (Gestusa 2, courrier électronique) a modifié votre façon d'écrire ? Ce qui est attendu : *Je vise ici les outils en usage à OVE (dossier informatisé de l'utilisateur, outil groupware, etc.).*

Q : Pouvez-vous dire en quoi le numérique a modifié votre façon d'écrire ? Ce qui est attendu : *J'appelle une explicitation de la réponse précédente.*

Q : En moyenne combien écrivez-vous de courriers électroniques professionnels chaque jour ouvré ? La consigne : Les choix : moins de 5, entre 5 et 10, entre 10 et 15, plus de 15. Ce qui est attendu : *Je souhaite inférer à partir de l'usage du mail la pratique des dispositifs techniques de traitement de l'information de la part des répondants.*

Q : En moyenne combien recevez-vous de courriers électroniques professionnels chaque jour ouvré ? La consigne : Les choix : moins de 5, entre 5 et 10, entre 10 et 15, plus de 15. Ce qui est attendu : *J'ai imaginé pouvoir inférer de l'usage du mail la pratique des TIC.*

Q : Quand traitez-vous le plus souvent votre courrier électronique ? La consigne : Les choix :

- Pendant votre temps de travail en présence des usagers
- Pendant votre temps de travail hors la présence des usagers
- Hors de votre temps de travail dans l'établissement ou le service
- Hors de votre temps de travail et hors de l'établissement ou du service

Ce qui est attendu : *La question du moment du traitement des courriels peut constituer un indicateur de l'intégration de cet outil aux processus de travail.*

Q : Vous arrive-t-il de traiter votre courrier électronique hors du temps de travail et hors de votre établissement ou service ? Ce qui est attendu : *Je cherche à investiguer l'éventuel débordement du courrier électronique sur la sphère privée. Réponses à croiser avec les réponses relatives aux lieux et aux temps de l'écrit.*

Q : Avez-vous participé à des formations (internes ou externes) concernant l'écrit sur support numérique (au sens large) ? Ce qui est attendu : *Je vise ici exclusivement les formations écrites et TIC. L'offre, dans ce domaine, est très ouverte à OVE.*

Q : Ces formations vous ont-elles été utiles ? Ce qui est attendu : *Je recherche des éléments complémentaires.*

Q : Pouvez-vous dire pourquoi ? Ce qui est attendu : *Je recherche des éléments complémentaires.*

Q : Souhaiteriez-vous bénéficier de formations à l'écrit sur support numérique ? Ce qui est attendu : *Je cherche à investiguer le besoin déclaré de formations.*

La destination des écrits

Q : Le destinataire de vos écrits professionnels est le plus souvent ... La consigne : Les choix :

- Un cadre de direction de votre ESMS
- Une autorité de contrôle (ARS, CG)
- Un prescripteur (ex : MDPH)
- Un partenaire (santé, Education Nationale, loisir, etc.)
- Un collègue de travail
- Un usager

Ce qui est attendu : *Il s'agit de classer les destinations et la nature de l'écrit (sédentaire/nomade, réflexif/communicationnel).*

Q : Pensez-vous que les écrits professionnels que vous produisez sont utilisés par leurs destinataires ? *Je cherche à mesurer l'adhésion à cette idée reçue : « les écrits ne servent à rien » .*

Q : Choisissez parmi les 5 expressions suivantes les 3 qui vous paraissent le mieux compléter l'affirmation : le droit de l'usager à consulter les écrits le concernant est La consigne :

Les choix :

- un frein à l'expression des points de vue professionnels
- un risque de conflit avec l'usager ou sa famille
- un risque de voir les professionnels mis en cause
- une condition du partenariat avec l'usager ou sa famille
- une évolution positive des modalités de l'accompagnement

Ce qui est attendu : *Il s'agit de mesurer l'opinion des répondants quant aux effets du droit de l'usager à accéder aux écrits le concernant.*

Q : Connaissez-vous le document de la DGAS "Dossier de la personne accueillie ou accompagnée" (éventuellement voir ce lien) ? Ce qui est attendu : *A travers la connaissance de ce document de référence, par ailleurs largement diffusé et commenté parmi les cadres d'OVE je cherche à mesurer le degré de mise en œuvre d'une réflexion institutionnelle sur les écrits destinés au dossier de l'usager.*

Q : Comment l'avez-vous connu ? La consigne : Les choix :

- Par une communication au sein de l'établissement
- Par une communication au sein de l'association
- Lors d'une formation, congrès, colloque
- Par votre veille personnelle
- Autre : (précisez)

Vous

Ce qui est attendu : *Cette partie du questionnaire contient les éléments permettant des croisements selon la qualification, l'ancienneté générale, l'ancienneté dans la profession, etc.*

Q : Vous êtes La consigne : Les choix :

- Educateur(trice) spécialisé(e)
- Moniteur(rice) éducateur(trice)
- Aide Médico-Psychologique
- Educateur(trice) accompagnement socioprofessionnel
- Educateur(trice) sportif
- Educateur(trice) de jeunes enfants
- Educateur(trice) technique
- Educateur(trice) technique spécialisé(e)

Q : Vous travaillez en établissement ou en service

Q : Vous accompagnez des enfants et adolescents (jusqu'à 20 ans), adultes (plus de 20 ans)

Q : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? La consigne : Les choix :

- moins de 20 ans
- de 20 à 29 ans
- de 30 à 39 ans
- de 40 à 49 ans
- de 50 à 60 ans
- plus de 60 ans

Q : Quelle est votre ancienneté dans la profession (tous ESMS, associations et conditions de diplômes confondus) ?

La consigne : Les choix :

- moins de 5 ans
- de 5 à 9 ans
- de 10 à 14 ans
- de 15 à 19 ans
- de 20 à 24 ans
- de 25 à 29 ans
- de 30 à 35 ans
- plus de 35 ans

Q : Quelle est le nombre des personnels (toutes catégories confondues) de l'établissement ou du service dans lequel vous travaillez ? La consigne : Les choix :

- Moins de 10 personnes
- Entre 10 et 19 personnes
- Entre 20 et 29 personnes
- Entre 30 et 39 personnes
- plus de 40 personnes

Q : Accepteriez-vous de prolonger cette enquête par un entretien oral sur ces mêmes questions (durée entre 30 et 60 minutes) ?

Compléments

7.1.2 Les répondants

J'ai rendu compte au chapitre précédent (cf. p. 224 et sq.) des données relatives à la participation des 389 personnes sollicitées. Je les rappelle brièvement : 263 personnes ont donné suite à l'invitation soit 67,60% de la population de référence, toutefois 92 questionnaires sont, au 10 juin 2012, demeurés non complétés, soit 23,65% de la population de référence. J'ai constaté qu'une majorité des répondants n'ayant pas achevé le questionnaire abandonne dès le premier groupe, voire même dès la première question de ce premier groupe, puisque celle-ci connaît 69 non-réponses dès le premier item. Les non-réponses atteignent ensuite le nombre de 74 pour les questions suivantes de ce même groupe. J'ai pu vérifier également que ces non-réponses ne sont pas aléatoires mais correspondent à des abandons délibérés du questionnaire. Par ailleurs le 8^e groupe de questions, intitulé « *vous* », contient des éléments explicatifs intervenant dans l'exploitation du questionnaire (tels que la tranche d'âge, l'ancienneté, l'établissement, etc.). Cela m'a conduit à faire le choix de ne retenir pour l'exploitation que les questionnaires complets, soient 171 réponses représentant 43,95% de la population totale.

Plus on est qualifié plus on contribue à l'enquête

Le tableau 7.1 met en parallèle l'échantillon des répondants selon leur emploi et la population de référence (l'ensemble des personnels de la filière éducative à OVE). Il montre que les éducateurs spécialisés contribuent à l'enquête plus fortement que les autres catégories. Cette observation peut donner à penser que plus on est qualifié plus on s'intéresse à la question de l'écrit. On peut considérer aussi que plus on est qualifié plus on est sollicité pour écrire. En l'état, il est difficile de choisir l'un ou l'autre terme de l'alternative. L'observation du terrain montre toutefois qu'en décalage avec les profils d'emplois définis par le *Référentiel métiers*, éducateurs spécialisés et moniteurs éducateurs ont fonctionnellement les mêmes missions dans les établissements et services. En revanche la distinction fonctionnelle est plus nette entre ces deux catégories et celle des aides médico-psychologiques, cette dernière catégorie ne contribue pas à la production de l'ensemble des types d'écrits.

Emploi	Population	Répondants
Educateur spécialisé	39,07%	47,37%
Moniteur éducateur	36,25%	35,67%
Aide Médico-Psychologique	11,05%	7,02%
Educ. socio-professionnel	1,29%	2,92%
Educateur sportif	2,31%	2,34%
Educateur de jeunes enfants	0,26%	0,00%
Educateur technique	6,17%	2,34%
Educ. technique spécialisé	3,60%	2,34%

TABLE 7.1 – Répondants et population de référence par emploi

Pour donner une meilleure lecture du lien entre le niveau de qualification et la contribution des répondants il est intéressant de les regrouper par niveau selon les critères retenus par l'INSEE :

- **Niveau 3** : diplômes de niveau Bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales,...)
- **Niveau 4** : Baccalauréat général, technologique ou professionnel
- **Niveau 5** : CAP ou BEP

Ce qui conduit à rattacher les emplois à chacun des trois niveaux comme suit :

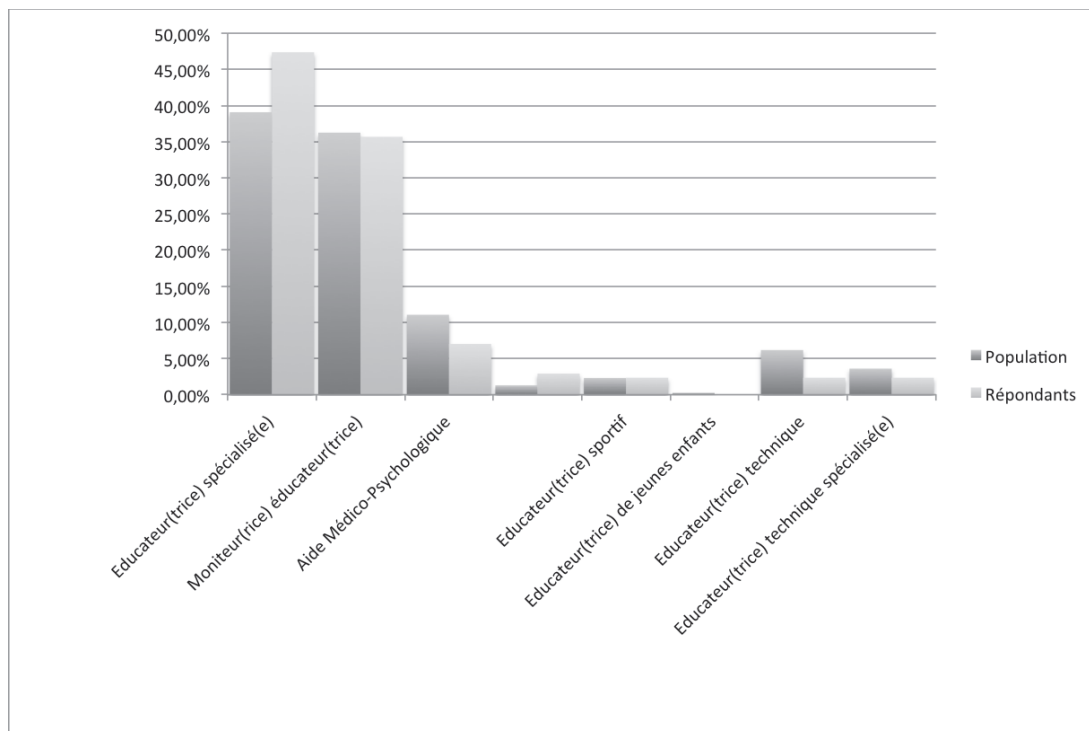


FIGURE 7.1 – Répondants

- **éducateur niveau 3** qui comprend les emplois de : Éducateur spécialisé, Éducateur accompagnement socio-professionnel, Éducateur sportif et Éducateur technique spécialisé,
- **éducateur niveau 4** qui comprend les emplois de : Moniteur éducateur et Éducateur technique,
- **éducateur niveau 5** qui comprend les emplois de : Aide Médico-Psychologique.

Ce regroupement opéré, la comparaison des répondants et de la population de référence par niveau de qualification (figure 7.2) confirme que la contribution à l'enquête est d'autant plus importante que le niveau de qualification est élevé : plus d'1 éducateur de niveau 3 sur 2 contribue alors que ce ratio s'établit à 1 sur 3 pour le niveau 5.

Plus on est jeune plus on contribue

Les tranches d'âge des moins de 20 ans et des 20-29 ans contribuent dans des proportions supérieures à la place qu'elles occupent dans la population de référence. Cette tendance s'inverse à partir de 30 ans.

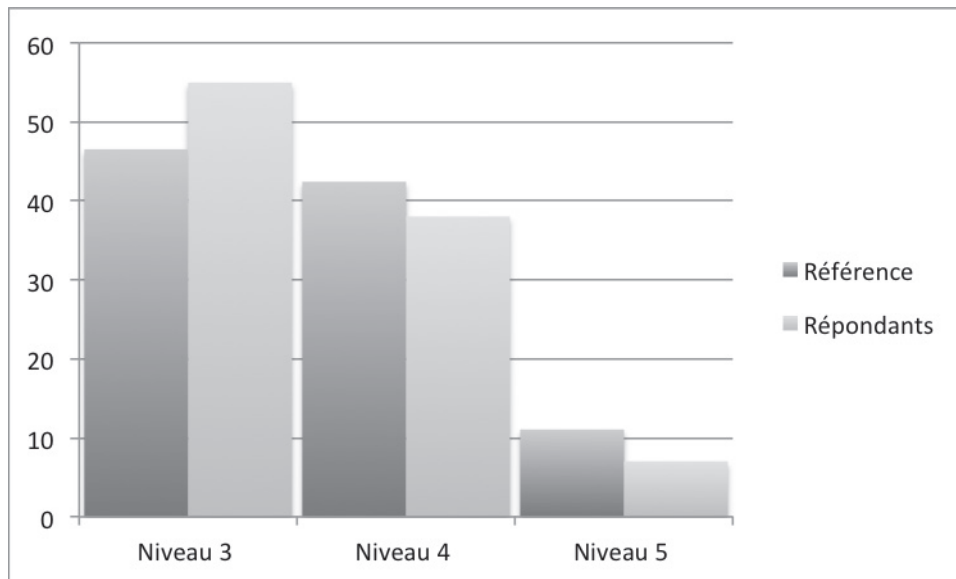


FIGURE 7.2 – Répondants et population de référence par niveau de qualification

	Effectif	% Population	% Référence
moins de 20 ans	25	14.60	2.46
de 20 à 29 ans	38	22.20	15.76
de 30 à 39 ans	45	26.30	34.48
de 40 à 49 ans	32	18.70	22.66
de 50 à 60 ans	29	17.00	22.41
plus de 60 ans	2	1.20	2.22

TABLE 7.2 – Répondants par tranches d'âge

La moitié des répondants ont débuté après 2002

Le tableau 7.3 donne à voir l'ancienneté des répondants dans la profession, tout employeur confondu, et non dans l'entreprise. Il n'y a pas d'éléments permettant une comparaison avec la population de référence. Cependant ces données concordent avec celles du rapport SECAFI (cf. p. 219) qui note un rajeunissement des personnels à OVE. Près de 51% des répondants ont débuté leur vie professionnelle après la promulgation de la loi du 2 janvier 2002. On peut donc considérer qu'ils ont été formés dans la perspective de la production d'écrits professionnels puis qu'ils ont effectué leur parcours professionnel après l'entrée en vigueur de la loi. Cet élément est sans doute à prendre en considération. En l'atténuant de cette considération que les formateurs des centres de formation et les équipes

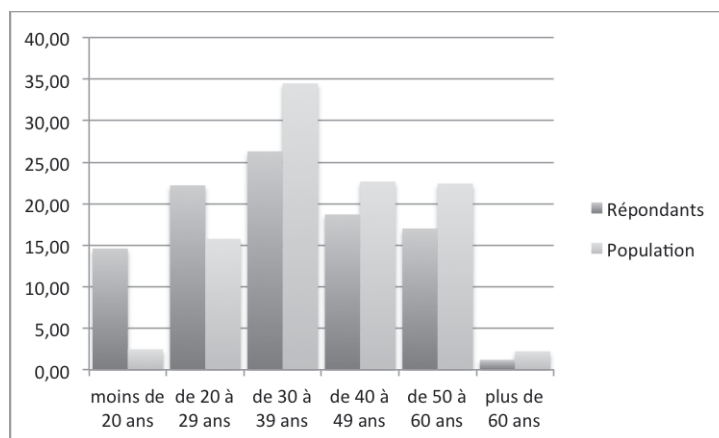


FIGURE 7.3 – Répondants par tranche d'âge

de cadres des établissements et services étaient en place avant la mise en œuvre de la loi. Nous avons vu (cf. p. 161) que, dix ans après, la loi est appliquée davantage dans sa lettre que dans son esprit. Le poids de l'héritage historique et culturel est sans doute prégnant. En tout état de cause je ne dispose pas d'éléments, à ce stade, qui me permettraient d'inférer des hypothèses suffisamment robustes.

	Répondants	% Répondants
moins de 5 ans	42	24.60
de 5 à 9 ans	45	26.30
de 10 à 14 ans	32	18.70
de 15 à 19 ans	14	8.20
de 20 à 24 ans	10	5.80
de 25 à 29 ans	10	5.80
de 30 à 35 ans	11	6.40
plus de 35 ans	7	4.10

TABLE 7.3 – Ancienneté professionnelle des répondants

Lieu de travail des répondants

Si on les compare à la population de référence les répondants des services (cf. fig. 6.2) contribuent davantage à l'enquête que ceux des établissements (cf. fig. 6.2). Le même phénomène est constaté à propos de la taille des entités : les éducateurs des structures de petites tailles contribuent davantage. Ce constat est lié au précédent (la contribution selon l'âge) en effet les services sont de création plus récente à OVE (après 2000

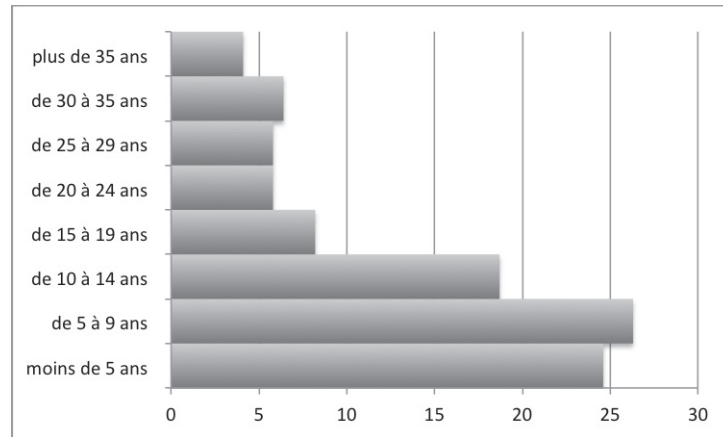


FIGURE 7.4 – Ancienneté professionnelle des répondants

pour l'essentiel) et la moyenne d'âge de leurs équipes est, par conséquent moins élevée. Par ailleurs les services comportent généralement moins de places que les établissements et ils accompagnent plutôt des enfants et des adolescents que des personnes adultes.

Autre élément à relever : les services à OVE sont très majoritairement des services de soins et d'éducation spécialisée à domicile qui accompagnent des enfants et adolescents. Le fait que près de 90% des répondants travaillent auprès d'enfants et d'adolescents introduit la famille en tant qu'interlocuteur dans les rapports avec les usagers. C'est une contrainte supplémentaire exercée sur l'actant (ODIN 2011) qu'il convient de prendre en compte pour apprécier les réponses.

	Nombre	% Répondants	% Population
Etablissement	136	79.50	85.47
Service	35	20.50	14.53

TABLE 7.4 – Lieu de travail des répondants

Taille de l'établissement ou du service des répondants

	Nombre	% Répondants	% Population
Moins de 10 personnes	36	21.10	22.91
Entre 10 et 19 personnes	33	19.30	13.55
Entre 20 et 29 personnes	22	12.90	12.56
Entre 30 et 39 personnes	16	9.40	10.34
plus de 40 personnes	64	37.40	40.64

TABLE 7.5 – Taille de l'ESMS des répondants

Public avec lequel travaillent les répondants

	Nombre	% Répondants	% Population
Enfants et adolescents (moins de 20 ans)	153	89.50	88.42
Personnes adultes	18	10.50	11.58

TABLE 7.6 – Public de l'ESMS des répondants

Synthèse sur les répondants

Nous avons vu au chapitre précédent (cf. p. 219 et sq.) que la population des salariés OVE est marquée par un processus de rajeunissement. L'enseignement principal qui résulte du questionnaire est que les répondants sont plus jeunes encore que la population de référence (36,80% des répondants ont moins de 30 ans contre 18,22% dans la population d'origine). Par conséquent les répondants ont une ancienneté générale et une ancienneté à OVE plus faible que celle de la population d'origine. L'élément à retenir est que plus de 50% des répondants ont débuté leur parcours professionnel après la promulgation de la loi du 2 janvier 2002. Cette donnée produit sans doute des effets sur le contenu des réponses. En contrepartie il faut prendre en compte le fait qu'ils ont été formés (dans les centres de formation et au cours de leurs stages pratiques) par des professionnels plus anciens, que l'encadrement des établissements et services est, lui aussi, composé de professionnels plus anciens. Il y a ici matière à investiguer plus avant quant aux représentations liées à l'âge et à l'ancienneté professionnelle.

Cette partie du questionnaire fournit des informations complémentaires : la contribution au questionnaire est plus importante de la part

des professionnels les plus qualifiés, de même les professionnels exerçant dans les services contribuent davantage au questionnaire. S'agissant de ce dernier point il est difficile d'inférer un enseignement dans la mesure où les services étant, à OVE, de création plus récente que les établissements leurs équipes sont composées de personnes ayant une ancienneté et, sans doute, un âge moins élevé. L'explication est la même pour l'item *taille de l'établissement ou du service* pour lequel la modalité *entre 10 et 19 personnes* est sur-représentée : les services ont, généralement, un effectif compris entre 10 et 19 usagers, de même, de manière générale, les structures récentes, qu'elles soient établissement ou service, ont un effectif moins élevé que les anciennes.

7.1.3 Profils de scripteurs

Les variables du questionnaires sont essentiellement qualitatives et la majorité des questions sont de type semi-ouvert. J'ai donc jugé possible la réalisation d'une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) selon la méthode proposée par Jean-Paul Benzecri et décrite notamment par Thierry Lafouge et Stéphanie Pouchot (LAFOUGE ET POUCHOT 2012) et antérieurement par Jean-Pierre Fenelon (FENELON 1981). Les questions ouvertes et certaines questions très techniques ont été exclues du périmètre de l'analyse pour ne retenir au final que les questions suivantes (cf. p. 231 et sq.) :

- groupe « *L'écrit et vous* » : questions 2, 3 et 4 (dans l'ordre du questionnaire) dans lesquels une liste de mots est proposée
 - Question 2 : *Que ressentez-vous quand vous écrivez dans le cadre professionnel ?*
 - Question 3 : *Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues de vos écrits professionnels ?*
 - Question 4 : *Qu'est-ce qui formellement importe le plus pour un écrit professionnel ?*
- groupe « *Typologie des écrits* » : question 13
 - Question 13 : *Vous arrive-t-il d'écrire, pour vous même, des documents (autres que des notes personnelles) relatifs à votre activité professionnelle et que vous ne communiquez pas ?*
- groupe « *Les temps de l'écrit* » : questions 19 et 20
 - Question 19 : *Le respect des délais est-il pour vous source de stress ?*
 - Question 20 : *Pensez-vous disposer d'un temps suffisant pour produire vos écrits professionnels ?*
- groupe « *La destination des écrits* » : question 38
 - Question 38 : *Pensez-vous que les écrits professionnels que vous produisez sont utilisés par leur destinataire ?*
- groupe « *Vous* » : totalité du groupe
 - *Vous êtes ... (réponse attendue qualification)*
 - *Vous travaillez en établissement ou en service*
 - *Vous accompagnez des enfants et adolescents (jusqu'à 20 ans), adultes (plus de 20 ans)*
 - *Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?*
 - *Quelle est votre ancienneté dans la profession (tous ESMS, associations et conditions de diplômés confondus) ?*
 - *Quelle est le nombre des personnels (toutes catégories confondues) de l'établissement ou du service dans lequel vous travaillez ?*

Analyse Factorielle des Composantes Multiples

Un nouvel ensemble de données (dataframe) a ainsi été constitué qui comprend *170 enregistrements complets* sur les *171* de départ. La déperdition peut donc être considérée comme négligeable.

En première instance l'AFCM produit 3 graphiques (cf. annexes p. 477 et sq.) qui témoignent essentiellement de l'homogénéité des réponses mais sont en eux-mêmes peu éloquents. L'intérêt de l'AFCM est surtout de dégager un résultat qui permette de procéder à une clustérisation (HCPC - Hierarchical Clustering on Principal Components). Dans la clustérisation le classement des modalités des variables est organisé en un arbre qui, partitionné, montre une agrégation des 170 individus regroupés dans quatre clusters (figure 7.5).

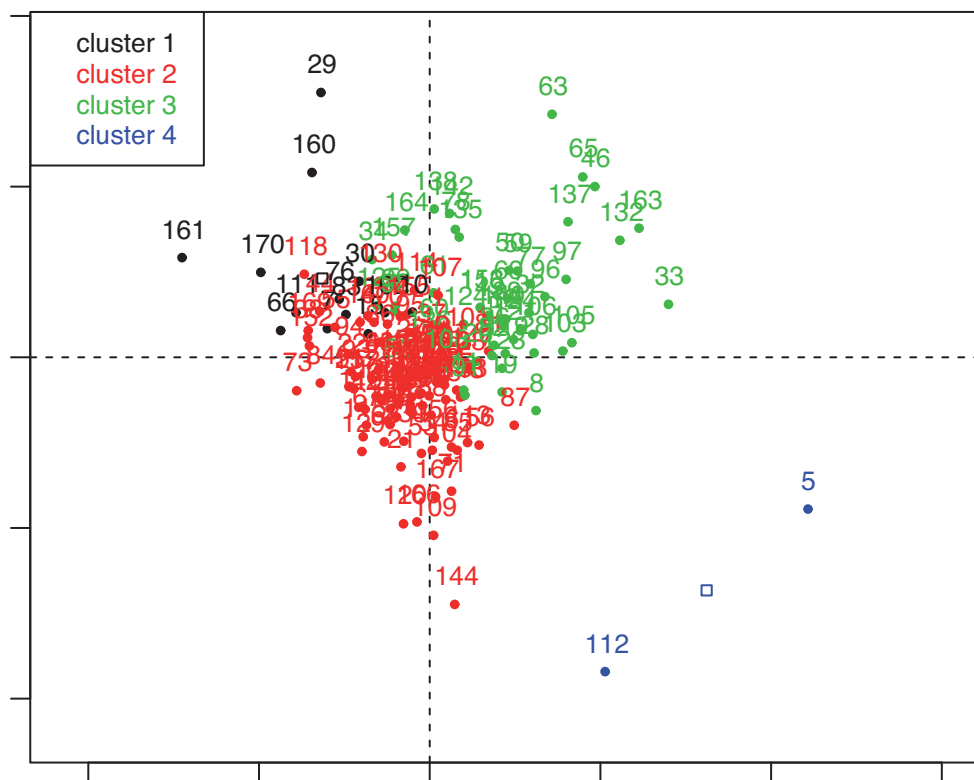


FIGURE 7.5 – Les 4 clusters

Examen des clusters

La clustérisation revient, en fait, à réaliser un tableau croisé pour chaque variable (croisant l'appartenance aux classes et la variable considé-

rée), assorti d'un test de khi-2. Cette série d'opérations permet de mettre en évidence les corrélations entre les individus et les modalités des variables. Les individus sont regroupés par cluster. Dans le cas de la clustérisation réalisée avec le logiciel *R* (bibliothèque FactoMineR) quatre clusters, d'inégale importance sont dégagés².

- le **cluster 1** comprend 37 individus soit 21,76% des répondants
- le **cluster 2** comprend 88 individus soit 51,76% des répondants
- le **cluster 3** comprend 42 individus soit 24,70% des répondants
- le **cluster 4** comprend 3 individus soit 1,76% des répondants

A l'intérieur des 4 clusters on observe 2 catégories d'individus : les « *parangons* » : individus « *moyens* » de chaque classe, situés au centre du nuage de points de leur couleur et les individus les plus « *extrêmes* » de la classe, les plus distants des autres classes, les plus éloignés des autres couleurs sur le graphique : ils représentent en quelque sorte l'« *idéal-type* » au sens de l'accentuation des caractéristiques distinctives.

La clustérisation (HCPC) dégage 5 *parangons* et 5 *extrêmes* pour les 3 premiers clusters, 2 *parangons* et 2 *extrêmes* pour le cluster 4 qui comporte moins d'individus.

L'analyse des éléments constitutifs des clusters met en évidence les informations suivantes³ :

Les variables les plus corrélées dans le découpage en classes

Les variables les plus corrélées sont les suivantes :

- la variable *Explication* modalité 3 de la question 3,
- la variable *Confiance* modalité 1 de la question 2,
- la variable *Contrainte* modalité 2 de la question 2,
- la variable *Charte graphique* modalité 1 de la question 4,
- la variable *Difficulté* modalité 3 de la question 2,
- la variable *Conjugaison* modalité 2 de la question 4,

2. Des détails sur les modalités du questionnaire et notamment le résultat de l'AFCM sont disponibles en annexe p. 477 et sq.

3. Les résultats détaillés figurent en annexe.

- la variable *Expertise* modalité 2 de la question 3,
- la question 19 : *Le respect des délais est-il pour vous source de stress ?*
- la variable *Conservation* modalité 3 de la question 4,
- la question 13 : *Vous arrive-t-il d'écrire, pour vous même, des documents (autres que des notes personnelles) relatifs à votre activité professionnelle et que vous ne communiquez pas ?*

Parangons et extrêmes

L'examen des 3 variables les plus corrélées, d'abord du point de vue des parangons puis du point de vue des extrêmes, conduit aux observations suivantes :

Pour les *parangons* :

- les *parangons* du *cluster 1* mettent en avant :
 - les modalités *implication* et *obligation*,
 - les modalités *expertise*,
 - les modalités *orthographe*, *traçabilité* et *conservation*,
- les *parangons* du *cluster 1* se regroupent autour des valeurs marquées par la *rigueur* : la *traçabilité*, l'*orthographe*, ils ont une représentation de l'importance de l'écrit (*obligation*, *conservation*), ils se positionnent comme des *experts*,
- les *parangons* du *cluster 2* mettent en avant :
 - les modalités *implication* et *obligation*,
 - les modalités *expertise*, *collaboration* et *respect*
 - les modalités *mémoire*,
- les *parangons* du *cluster 2* se regroupent autour des valeurs *éthiques* : le *respect*, la *mémoire*, la *collaboration* ; ils retiennent aussi, comme les parangons du cluster 1 l'*implication* et l'*expertise*,
- les *parangons* du *cluster 3* mettent en avant :
 - les modalités *obligation*, *confiance* et *difficulté*,
 - les modalités *objectivité*, *prise de position* *respect*,
 - les modalités *mémoire*, *trame*,
- les *parangons* du *cluster 3* se regroupent autour des valeurs d'*engagement* : ils mettent en avant la *prise de position*, la *mémoire*,

l'objectivité, ils se retrouvent avec les deux premiers clusters sur la modalité *obligation*,

- les *parangons* du *cluster 4* mettent en avant :
 - les modalités *confiance* et *satisfaction*,
 - les modalités *subjectivité*,
 - les modalités *conjugaison*
- les *parangons* du *cluster 4* ne se retrouvent pas sur les valeurs partagées par les parangons des autres clusters, ils sont les seuls à retenir la modalité *subjectivité*, une valeur d'*empathie*.

L'examen des *composants extrêmes* pour les 4 clusters met en évidence des éléments complémentaires

- les individus du cluster 1 retiennent les modalités *réticence* et *difficulté*,
- les individus du cluster 2 retiennent unanimement, comme les parangons du même cluster, la modalité *implication*,
- les individus du cluster 3 retiennent les modalités *difficulté*, *confiance* et *peur du jugement d'autrui*,
- les individus du cluster 4 retiennent, eux, les modalités *confiance* et *satisfaction*.

La variable *décal stress* figure également parmi les mieux corrélées, son examen montre que

- pour les *parangons*, comme pour les *extrêmes* du cluster 1 le *décal* est majoritairement facteur de stress. : 7 modalités *oui* sur 10,
- il en est de même pour le cluster 2 : 8 modalités *oui* sur 10,
- pour le cluster 3 et pour le cluster 4 les avis sont plus partagés avec respectivement 5 modalités *oui* sur 10 et 2 modalités *oui* sur 4.

Les individus qui composent les 4 clusters partagent des approches convergentes de l'écriture en espace de communication professionnelle. Ils se rejoignent pour retenir comme un *éprouvé*, l'*implication*, qui constitue le choix n° 1 de 66,7% des répondants. Cependant la clustérisation (HCPC) met aussi en évidence ce qui les distingue et permet ainsi, en amalgamant cette information avec les précédentes de dresser une typologie.

Corrélations par cluster

Pour aller vers cette typologie je considère les clusters selon les modalités significativement corrélées. Ainsi pour le cluster 1 (comme le montre l'extraction figurant en annexe) les modalités *sur-représentées* sont notamment : *la peur du jugement d'autrui, la syntaxe, le stress quant au délai, l'orthographe, le respect, la grammaire et la difficulté.*

Pour le cluster 2 les modalités *sur-représentées* sont notamment : *l'implication, la confiance, la réflexion, le fait de considérer qu'ils ne disposent pas assez de temps pour écrire, l'obligation et l'explication.*

Pour le cluster 3 les modalités *sur-représentées* sont notamment : *l'implication, l'obligation, la confiance, la prospective, la traçabilité, le fait d'écrire souvent pour soi, la mémoire, la satisfaction, la prise de position, la justification et le fait d'éprouver un stress quant au délai.*

Pour le cluster 4 les modalités *sur-représentées* sont *la subjectivité, la conjugaison et la satisfaction.*

Vers une typologie des scripteurs

L'examen des corrélations rend davantage compte de la *diversité* des profils à l'intérieur de chaque cluster plutôt qu'elle ne révèle une catégorisation stricte. Je propose une typologie en quatre catégories que je choisis de nommer comme suit, en me fondant principalement sur les modalités qui distinguent chaque cluster : pour le cluster 1, celle des *experts*, pour le cluster 2 celle des *éthiques*, pour le cluster 3, celle des *engagés* et, pour le cluster 4, celle des *empathiques* à partir des tendances suivantes :

- Les *individus du cluster 1* constituent donc la catégorie des *experts*, ils mettent en avant l'importance de la *syntaxe*, de l'*orthographe*, de la *grammaire*, mais aussi du *respect*, autant d'éléments qui, sans doute leur font avoir *peur du jugement d'autrui*, pour tout cela écrire leur est *difficile*.
- Les *individus du cluster 2* constituent la catégorie des *éthiques*, ils sont *impliqués, confiants*, écrire leur est une *obligation*, et a pour objet d'ap-

porter des *explications* et d'assurer la *traçabilité*, ils mettent en avant la *réflexion* et sont perfectionnistes estimant *ne pas disposer d'assez de temps pour écrire*.

- Les *individus du cluster 3* constituent la catégorie des *engagés*, ils sont *impliqués, confiants*, écrire leur est une *obligation* à la fois pour garder une *mémoire*, garantir la *traçabilité* mais aussi *prendre position* et *se justifier*, ils *écrivent souvent pour eux* et estiment disposer d'un *temps suffisant* pour le faire.
- Les *individus du cluster 4* constituent la catégorie des *empathiques*, ils sont peu nombreux, et mettent en avant certains éléments du cadre, comme la *conjugaison*, revendiquent la *subjectivité* et éprouvent à écrire de la *satisfaction*.

Cette catégorisation est subjective. Elle est celle que m'inspirent les modalités qui prévalent dans chaque cluster. Les termes que j'ai retenus sont des qualificatifs. Je ne les considère pas comme exclusifs d'une catégorie à l'autre. Il n'est pas question d'inférer que les *experts* seraient dépourvus d'éthique, qu'il n'y aurait pas d'expertise chez les *éthiques*, etc.

Selon chacun de ces profils les réponses à la question « ... écrire c'est ... » diffèrent

A la question ouverte « *pour vous écrire c'est ...* »

- Pour les **experts**, c'est « *règlementaire* », « *indispensable* », « *nécessaire* », « *constructif* », une façon de « *distancier* » mais c'est aussi « *compliqué* ».
- Pour les **éthiques**, c'est « *réfléchir* », c'est « *analyser* », « *clarifier* », ils mettent également en avant la « *concentration* ».
- Pour les **engagés** c'est « *transmettre* », c'est « *repérer* », c'est « *civilisé* ».
- Pour les **empathiques**, c'est un « *besoin de travail éducatif* » et c'est « *analyser* ».

Il en est de même pour les réponses à la question « A qui (ou à quoi) pensez-vous lorsque vous rédigez un écrit professionnel ? »

- Les **experts** pensent à « à [leur] *sujet principal*, puis à la manière dont [ils] vont formuler [leurs] *phrases* et enfin à être le plus *objectifs* », à « *ne pas porter de jugement* mais de faire des *constats* qui [leur] permettent d'être dans une *démarche de réflexion individuelle et/ou collective* », à « *donner*

une restitution objective et analysée d'une situation en respectant les règles déontologiques ».

- Les **éthiques** « *essai[ent], dans [leurs] écrits professionnels, d'apporter un sens à [leur] action éducative ou plutôt la réflexion autour de l'écrit l'amène à réfléchir à la pratique adéquat à avoir dans [leur] travail d'éducateur spécialisé ».*
- Les **engagés** pensent à « *à l'objet de cet écrit, de son contexte. Pourquoi ? Avec quels objectifs ?* », « *à la fonction de cet écrit, à (s)on objectif. A qui ? Pour quelle formalité ? Pour quelle orientation ?* », à « *des objectifs à inscrire (au) projet (de l'utilisateur) qui sont réalistes et dans ses possibilités ».*
- Les **empathiques** déclarent qu'ils : « *pense[nt] à l'activité qu'[ils ont] mené, à la synthèse qu'[ils] peu[vent] faire, et à ce que qu'[ils] peu[vent] proposer la séance suivante, ou dans un avenir proche ».*

De même lorsqu'il s'agit de déterminer les finalités des écrits professionnels :

- Les **experts** mettent très massivement en avant qu'ils « *font partie intégrante de la fonction éducative ».*
- Les **éthiques** insistent davantage sur le fait qu'ils « *approfondissent la réflexion individuelle et collective ».*
- Les **engagés** qu'ils « *donnent du sens à l'accompagnement de l'utilisateur ».* Les **engagés** sont nettement moins nombreux que les individus des autres clusters à penser que les écrits professionnels qu'ils produisent sont utilisés par leurs destinataires, 88% contre 95% dans les autres clusters. On ne peut ici que risquer une hypothèse : les **engagés** sont, de par leur posture, davantage au contact avec la réalité extérieure, conduits à présenter des projets et à se heurter à la difficulté de convaincre...

Tris croisés sur les clusters

Il est intéressant également de croiser les clusters avec les variables du groupe « *Vous* », envisagées dans l'analyse factorielle comme des variables illustratives.

La qualification : les *moniteurs-éducateurs* qui constituent 35,67% des répondants sont **sur-représentés** dans les *clusters* 2, (les *éthiques*) (42%) et 4, (les *empathiques*) (100%), les *éducateurs spécialisés* qui constituent 47,37% des répondants sont, quant à eux **sur-représentés** dans le *cluster* 1, (les *experts*), (54,1%) et dans le *cluster* 3 (50%), (les *engagés*).

L'âge : la tranche d'âge des *moins de 20 ans* (14,6% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 2, (les *éthiques*), (17%) et 4, (les *empathiques*), (33%), la tranche d'âge des *20 à 29 ans* (22,2% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 1, 3, (les *experts*) et (les *engagés*) et 4, (les *empathiques*), celle des *30 à 39 ans* (26,3% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 2 et 4, (les *éthiques* et les *empathiques*), celle des *40 à 49 ans* (18,7% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 1 et 4, (les *experts* et les *empathiques*), celle des *50 à 60 ans* (17% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 2 et 3, (les *éthiques* et les *engagés*).

L'ancienneté dans la profession : la tranche d'ancienneté de *moins de 5 ans* (24,6% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 1, (les *experts*), (29,7%) et 2, (les *éthiques*), (27,3%), la tranche d'ancienneté de *5 à 9 ans* (26,3% des répondants) est **sur-représentée** dans le *cluster* 2, (les *éthiques*), (30,7%), celle de *10 à 14 ans* (18,78% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 1, (les *experts*) et 3, (les *engagés*), celle de *15 à 19 ans* (8,2% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 1, (les *experts*) et 4, (les *empathiques*), celle de *20 à 24 ans* (8,2% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 2, (les *éthiques*) et 3, (les *engagés*), celle de *25 à 29 ans* (8,2% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 2, (les *éthiques*) et 3, (les *engagés*), celle de *30 à 35 ans* (8,2% des répondants) est **sur-représentée** dans les *clusters* 2, (les *éthiques*) et 3, (les *engagés*).

Au terme de cette tentative de typologie je propose un *graphe des clusters complété* (figure 7.6) :

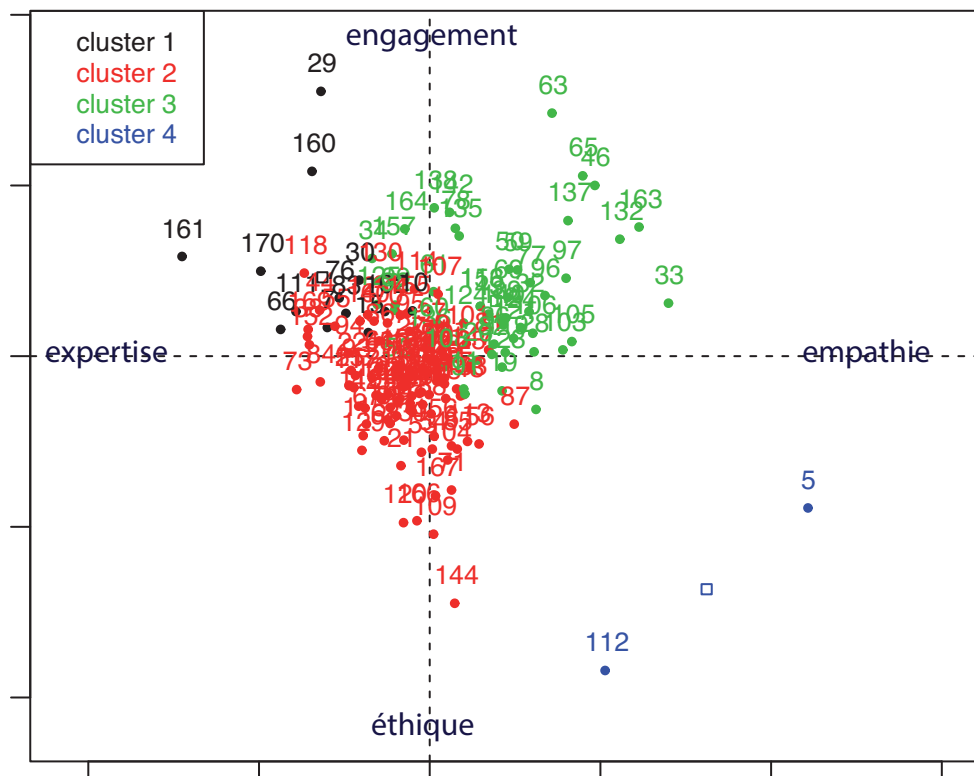


FIGURE 7.6 – Les clusters et la typologie

Approche synthétique des profils

Les quatre profils ainsi définis, nonobstant la part de subjectivité qui a présidé à leur construction, contribuent à une meilleure représentation la population concernée. Il est possible d'envisager ces profils dans le cadre d'un modèle sémio-pragmatique tel que proposé par Roger Odin (ODIN 2011) et les poser comme autant d'*axes de pertinence* dans le cadre de la construction d'un *espace de communication*. *Experts, éthiques, engagés et empathiques* sont des catégories utiles à l'analyse, utiles également dans une démarche pragmatique : conduite d'équipe, formation, ateliers d'écriture, etc.

On peut ainsi distinguer dans le public professionnel :

- des *experts*, plutôt jeunes éducateurs spécialisés, soucieux du jugement d'autrui, de l'aspect formel de leurs écrits, attentifs à ne pas

- porter de jugement, convaincus qu'écrire est un acte constitutif de leur métier mais qui leur est néanmoins difficile,
- des *éthiques*, souvent plus expérimentés, moins formés quelquefois, très impliqués, confiants, vivant l'écriture professionnelle comme un passage obligé, soucieux d'expliquer, analyser, clarifier, convaincus que l'écriture en contexte professionnelle approfondit la réflexion individuelle et collective,
 - des *engagés*, concentrés sur l'objet et l'objectif de leur écrit, convaincus que l'écrit donne du sens à leur action professionnelle, soucieux de repérer et transmettre, se projetant, au moment où ils écrivent, dans le résultat de leur action,
 - des *empathiques*, peu nombreux, inclassables, écrivant à la première personne, mettant l'accent sur la subjectivité,

Cette approche confirme qu'un collectif de travail vaut par sa diversité et que la démarche d'écriture professionnelle est le fruit d'un processus dans lequel l'individu s'inscrit au-delà de sa seule volonté.

Les enseignements apportés par la clustérisation ne doivent pas cependant conduire à négliger le fait que l'analyse factorielle des composantes multiples a dégagé une grande homogénéité dans les réponses. Il convient donc, à présent, de compléter cette typologie par une exploitation exhaustive de l'ensemble des réponses complètes à l'ensemble des questions.

7.1.4 Les éducateurs et l'écrit

Le premier groupe de questions s'intitule « *L'écrit et vous* ». Il comprend 1 question semi-ouverte et 9 questions autour du *ressenti*, de *l'attendu* et du *cadre*. Les répondants étaient d'abord sollicités sur le point de savoir *ce qu'écrire était pour eux*.

Écrire en 270 mots

La consigne « *Complétez la phrase (Pour vous écrire c'est ...) avec 3 mots (verbes, adjectifs, etc.) à votre convenance.* » n'a pas strictement été respectée par les répondants. Certains ont répondu par une phrase comptant parfois jusqu'à 10 mots. Il a donc été nécessaire, avant de l'analyser, de traiter le corpus des réponses pour éliminer les « *petits mots* ». Après cette opération les réponses donnent à voir 270 termes qui se distribuent selon 696 occurrences. Certaines réponses recomposent les termes sous forme d'expressions. Je me suis intéressé aux termes les plus fréquents, particulièrement aux 20 premiers dans l'ordre des occurrences. A partir de ces 20 termes vedettes j'ai envisagé un regroupement selon 10 thématiques. Chacune des 696 occurrences a donc été rattachée à celle des 10 catégories qui lui correspondait. Il convient de noter que 123 termes n'ont pas trouvé place dans cette répartition, il s'agit dans tous les cas de termes participant d'expressions. Les expressions font l'objet d'un traitement particulier dans le cadre de l'examen des concordances.

Les 20 termes les plus fréquents

Après traitement des occurrences j'ai choisi de mettre en évidence 20 termes les plus fréquents qui figurent dans le tableau 7.7. Ces 20 termes représentent, à eux seuls, 40% des occurrences, ils ont donc une importance significative. Le terme « *trace* » arrive largement en tête, nous le retrouvons lors de l'examen des triplets. Quatre adjectifs à connotation positive figurent dans cette liste : « *important* », « *nécessaire* », « *plaisir* », « *intéressant* ». Un seul adjectif prend une connotation plus négative « *difficile* ». 7 verbes : « *transmettre* », « *communiquer* », « *partager* », « *informer* », « *prendre* »,

« *laisser* » et « *garder* », ces 3 derniers ne sont pas employés isolément mais associés à d'autres termes (ils figurent en italique dans le tableau).

	Terme	Nombre d'occurrences	Pourcentage
1	trace	40	5,75%
2	réflexion	21	3,02%
3	transmettre	21	3,02%
4	important	20	2,87%
5	communiquer	18	2,59%
6	nécessaire	18	2,59%
7	partager	16	2,30%
8	difficile	15	2,16%
9	<i>laisser</i>	14	2,01%
10	plaisir	10	1,44%
11	<i>prendre</i>	10	1,44%
12	temps	10	1,44%
13	indispensable	9	1,29%
14	informer	9	1,29%
15	recul	9	1,29%
16	exprimer	8	1,15%
17	<i>garder</i>	8	1,15%
18	intéressant	8	1,15%
19	penser	8	1,15%
20	expliquer	7	1,01%

TABLE 7.7 – Les vingt termes vedettes

Écrire entre action et réflexion

Dix thématiques se dégagent de l'ensemble des termes et expressions des répondants. Cinq d'entre elles sont plutôt *performatives* : la trace, la communication, la réflexion, l'organisation et expression, cinq sont plutôt *constatives* (ces dernières figurent en italique dans le tableau 7.8) : l'importance, la responsabilité, la difficulté, le plaisir et le temps. Elles sont présentées dans le tableau 7.8. Ces 10 thématiques rassemblent 573 des 696 occurrences (soit 82.33%), elles dressent le tableau de la définition de l'écrit professionnel par les professionnels eux-mêmes. Ces 10 thématiques témoignent de l'importance et de l'intérêt accordé à la question. Un seul de ces 10 thèmes évoque la *difficulté*, il arrive en 6^e position, 2 rangs avant le mot *plaisir*.

	Termes	Occurrences	Pourcentage
1	trace	116	20,24%
2	communication	104	18,15%
3	<i>importance</i>	62	10,82%
4	réflexion	55	9,60%
5	<i>responsabilité</i>	51	8,90%
6	<i>difficulté</i>	47	8,20%
7	organisation	45	7,85%
8	<i>plaisir</i>	40	6,98%
9	expression	32	5,58%
10	<i>temps</i>	21	3,66%
Total		573	

TABLE 7.8 – Retraitement des termes les plus fréquents

Quelques hapax

Parmi les hapax⁴ qui ont un lien direct avec la recherche (rassemblés dans le tableau 7.9) figurent les termes « *l'accompagnement* » ou « *fatigant* » et aussi « *le pouvoir* » et « *la mission* ».

accompagnement
argumenter
civilisé
fatigant
mission
pouvoir
synthèse

TABLE 7.9 – 7 hapax

Ce qui rassemble et ce qui différencie selon la qualification

Le croisement entre le niveau de qualification et les 5 termes les plus fréquents témoigne à la fois d'un consensus, les termes employés sont souvent les mêmes, mais aussi de divergences quant à l'ordre de priorité que les répondants leur affectent. Pour le *niveau 3* de qualification la *trace* est mise en avant, puis *l'importance* de l'acte scriptural enfin 3 termes performatifs parmi lesquels prend place la *réflexion*. Pour le *niveau 4*, la *difficulté* arrive en 2^e position, du point de vue performatif le *partage* est mis en avant. Pour le *niveau 4* c'est le caractère performatif de la *transmission* qui

4. Du grec *hapax* (une fois) *legomenon* « chose dite une seule fois » mot, forme dont on ne peut relever qu'un exemple (REY 2006), ici une seule occurrence

vient en tête, la *complexité* ne manque pas d'être évoquée. La fréquence des 5 termes vedettes de chaque catégorie n'est pas sans rapport avec la place de chacune d'elle dans la chaîne de production des écrits.

	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
1	trace	trace	transmettre
2	important	difficile	communiquer
3	transmettre	nécessaire	important
4	communiquer	partager	compliqué
5	réfléchir	communiquer	confiance

TABLE 7.10 – Les termes les plus fréquents selon la qualification

Les éducateurs du niveau 3 comme ceux du niveau 4 s'accordent à considérer que la *trace* est l'élément le plus important. L'emploi de ce terme, polysémique⁵ semble bien figurer ici davantage au sens de la *trace mémorielle* que la *traçabilité* sécuritaire. Trace est ainsi contextualisé (voir ci-après) : « *laisser une trace de l'existant dans la perspective de l'améliorer* », « *une trace des actions et projets menés* », « *laisser une trace* », « *garder une traces des faits passés* ».

Les répondants de chaque niveau divergent cependant ensuite : quand les éducateurs du niveau 3 mettent en avant l'*importance* de l'écrit, ceux du niveau 4 font référence à la *difficulté*, pour les éducateurs du niveau 3, il s'agit de *transmettre* alors que ceux du niveau 4 mettent en évidence la *nécessité* pour eux l'écriture est difficile et contrainte. Cela n'apparaît pas chez les éducateurs du niveau 3. En termes performatifs les éducateurs du niveau 3 *communiquent* et *réfléchissent* alors que ceux du niveau 4 mettent davantage l'accent sur le fait de *partager*. Les uns et les autres se retrouvent sur l'acte de *communiquer*. Les éducateurs du niveau 5 organisent leur contribution autour de la *transmission* et de la *communication* puis de l'*importance* de l'acte d'écrire de son caractère *compliqué* mais toutefois ils le font dans un climat de *confiance*. Les termes qu'ils retiennent sont illustratifs de la place qu'ils occupent dans le processus de travail.

Des expressions pour réfléchir, agir, conserver, communiquer

101 répondants ont fait le choix d'employer une expression plutôt qu'un mot isolé. Traitées avec *Koutosuiss* d'Eric Guichard⁶ ces expressions

5. Cf. p. 139 et sq.

6. <http://barthes.ens.fr/KT/>, [en ligne], consulté le 31 mars 2013.

révèlent 217 mots et, après suppression des « *petits mots* », 158 termes pouvant être considérés comme opérants. Soumis au concordancier *AntConc* ils donnent à voir les expressions les plus fréquentes :

- *trace* est utilisé dans 2 expressions dont le sens diffère légèrement selon qu'il s'agisse de *conserver* ou de *faire œuvre de mémoire* :
 - *garder une trace* : 7 occurrences
 - *laisser une trace* : 12 occurrences, dont 1 « *laisser une trace de l'existant dans la perspective de l'améliorer* »
- **action**
 - *donner du sens à l'action* : 1 occurrence
 - *mettre en mot une action passé* : 1 occurrence
 - *une pause dans l'action incessante* : 1 occurrence

Deux verbes supports, « *prendre* » et « *faire* », sont les auxiliaires d'expressions telles que :

- *prendre*
 - *prendre du recul* : 6 occurrences
 - *prendre du temps* : 3 occurrences
 - *prendre confiance* : 1 occurrence
- *faire*
 - *faire passer des infos*
 - *faire passer un message*
 - *faire partager*
 - *faire trace*
 - *faire un projet*

L'éprouvé, l'attendu, le formel

Le triplet (*éprouvé/attendu/formel*) qui constitue les 3 questions suivantes a fait l'objet d'un traitement lorsqu'il s'est agi de dégager des profils (cf. p. 247 et sq.). Je le reprends ici sous un angle différent en considérant à la fois les fréquences des différents choix et en pondérant ces fréquences en fonction du rang à l'intérieur de chaque triplet.

Les questions

- « *Que ressentez-vous quand vous écrivez dans le cadre professionnel ?* »
- « *Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues de vos écrits professionnels ?* »

– « *Qu'est-ce qui formellement importe le plus pour un écrit professionnel ?* »
ont été traitées du point de vue de :

1. la fréquence des choix de chaque item pour chacun des 3 rangs
2. la fréquence cumulée indépendamment du rang
3. la fréquence cumulée en pondérant les items par rapport à leur rang
(choix 1 : coefficient 3, choix 2 : coefficient 2, choix 3 : coefficient 1)
4. la relation avec le niveau de qualification

Que ressentent les éducateurs quand ils écrivent dans le cadre professionnel ?

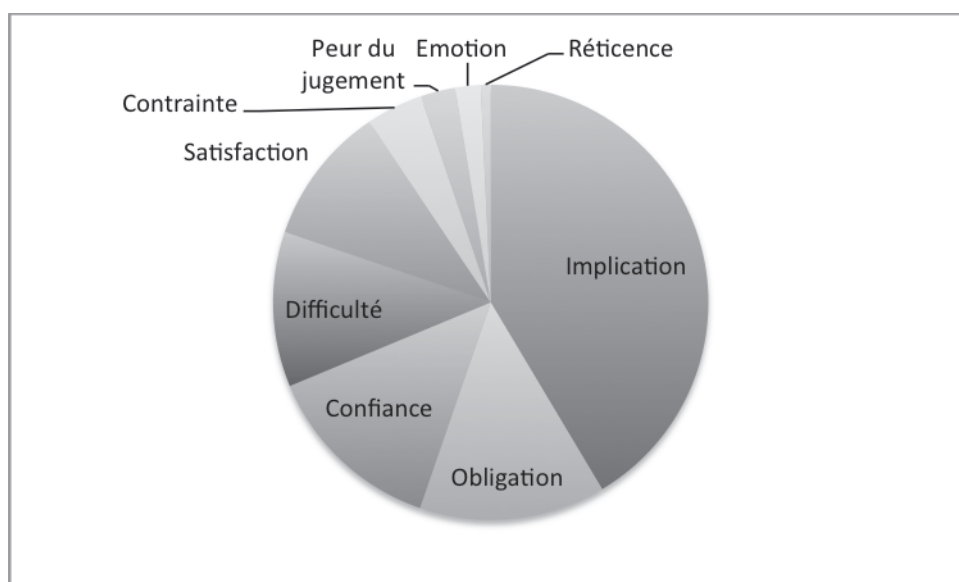


FIGURE 7.7 – *Que ressentez-vous quand vous écrivez ?*

Le tableau 7.11 rend compte des réponses avec le choix du rang. Si l'on considère les 3 choix : 159 répondants sur 171, soit **92,98%** font le choix du terme *implication*, 114 répondants, soit **66,66%**, en font leur premier choix. L'engagement dans l'acte d'écrire est clairement affirmé par les répondants. Le terme *réticence* n'est pratiquement pas retenu, enfin la *difficulté* apparaît en 4^e position.

Les réponses selon le niveau de qualification Moins le niveau de qualification est élevé et moins le choix *implication* est retenu, bien que ce choix demeure important :

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Total	%	Pondéré	%
Implication	114	33	12	159	30,99%	567	41,45%
Obligation	18	31	24	73	14,23%	189	13,82%
Confiance	18	32	16	66	12,87%	184	13,45%
Difficulté	13	24	34	71	13,84%	158	11,55%
Satisfaction	1	31	44	76	14,81%	141	10,31%
Contrainte	5	8	14	27	5,26%	58	4,24%
Peur du jugement d'autrui	1	5	16	22	4,29%	35	2,56%
Emotion	0	6	8	14	2,73%	26	1,90%
Réticence	1	1	3	5	0,97%	10	0,73%

TABLE 7.11 – Réponses cumulées

- 95,74% des répondants niveau 3 font ce choix
- 90,77% des répondants niveau 4 font ce choix
- 83,33% des répondants niveau 5 font ce choix

A l'inverse *difficulté* est choisi par

- 58,33% des répondants niveau 5
- 49,23% des répondants niveau 4
- 34,04% des répondants niveau 3

Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues de vos écrits professionnels ?

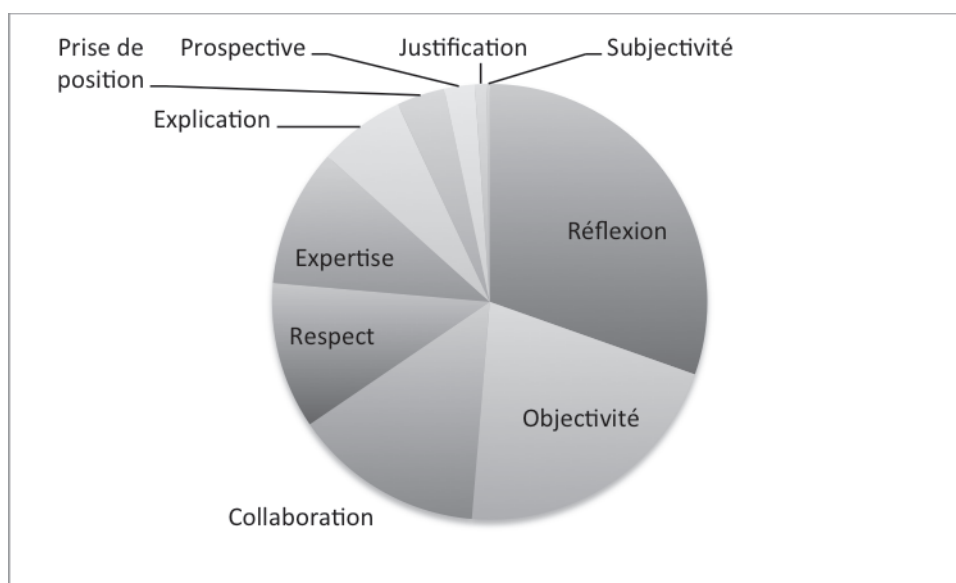


FIGURE 7.8 – Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues ?

Réflexion, Objectivité, Collaboration, Respect et Expertise sont placées en tête des réponses par 82,95% des répondants (cf. tableau 7.12). Si l'on considère les choix par niveau de qualification, ils diffèrent peu. Cependant les répondants du **niveau 3** placent *l'expertise* avant le *respect* (*Réflexion, Objectivité, Collaboration, Expertise, Respect*), les répondants du **niveau 4** conservent l'ordre de la majorité des répondants (*Réflexion, Objectivité, Collaboration, Respect, Expertise*), alors que l'ordre des choix des répondants du **niveau 5** est sensiblement différent : *Réflexion, Collaboration, Respect, Objectivité, Explication*.

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Total	%	Pondéré	%
Réflexion	60	52	20	132	25,88%	416	30,48%
Objectivité	40	34	24	98	19,22%	286	20,95%
Collaboration	29	18	24	71	13,92%	194	14,21%
Respect	13	20	37	70	13,73%	149	10,92%
Expertise	20	14	18	52	10,20%	140	10,26%
Explication	6	17	13	36	7,06%	88	6,45%
Prise de position	3	7	16	26	5,10%	49	3,59%
Prospective	0	6	13	19	3,73%	31	2,27%
Justification	0	3	3	6	1,18%	12	0,88%
Subjectivité	0	0	3	3	0,59%	3	0,22%

TABLE 7.12 – Cumul qualités « attendues »

Qu'est-ce qui formellement importe le plus pour un écrit professionnel ?

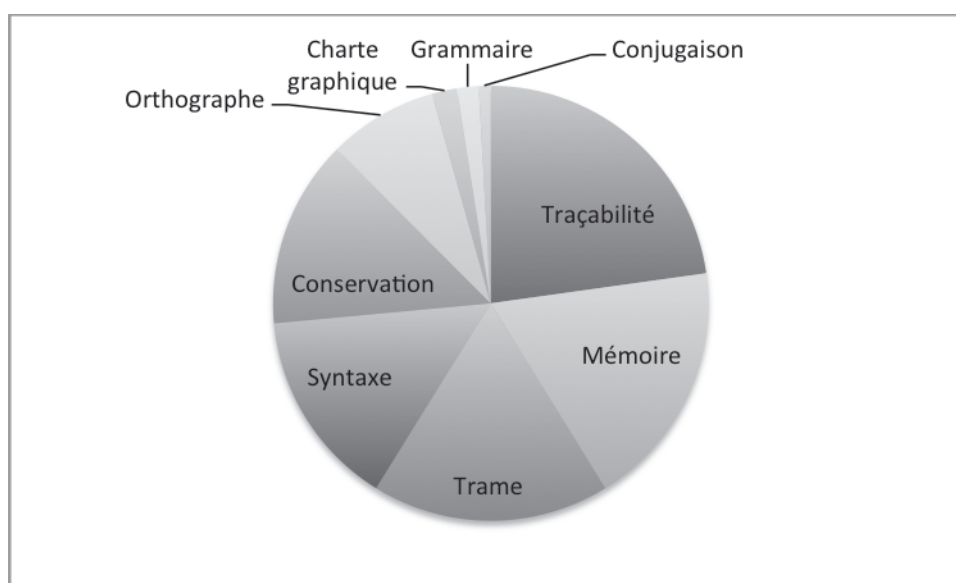


FIGURE 7.9 – Qu'est-ce qui formellement importe le plus ?

Traçabilité, Mémoire, Trame, Syntaxe, Conservation sont choisis, dans cet ordre, par 84,12% des répondants. Les propositions de réponses retenant

des contraintes formelles (*Orthographe, Grammaire, Charte graphique*) sont peu nombreuses. Selon leur niveau de qualification les répondants font le même choix dans le même ordre (niveau 3), ou dans un ordre légèrement différent pour le niveau 4 (*Traçabilité, Trame, Mémoire, Syntaxe, Conservation*) et le niveau 5 (*Traçabilité, Trame, Conservation, Syntaxe, Mémoire*).

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Total	%	Pondéré	%
Traçabilité	42	38	28	108	21,18%	310	22,79%
Mémoire	37	27	21	85	16,67%	250	18,38%
Trame	34	26	26	86	16,86%	240	17,65%
Syntaxe	29	20	24	73	14,31%	200	14,71%
Conservation	19	28	30	77	15,10%	190	13,97%
Orthographe	7	18	29	54	10,59%	111	8,16%
Charte graphique	0	7	4	11	2,16%	25	1,84%
Grammaire	1	4	6	11	2,16%	22	1,62%
Conjugaison	1	2	2	5	0,98%	12	0,88%

TABLE 7.13 – Cumul ce qui importe formellement

Synthèse : les éducateurs et l'écrit

Les éducateurs sont massivement impliqués dans le processus scripturaux, 92,58% d'entre eux éprouvent ce sentiment lorsqu'ils écrivent en contexte professionnel. Écrire leur est un devoir (*obligation*), ils le font avec *confiance*. Les qualités qu'ils estiment être requises dans cet acte sont la *réflexion*, l'*objectivité* et la *collaboration*. Ils mettent en avant la *traçabilité*, la *mémoire* et le recours à la *trame* comme les aspects formels les plus importants. Leurs choix sont cohérents qui montrent des professionnels fortement engagés. Écrire, pour les répondants, est avant tout performatif pour *faire acte de mémoire, communiquer, réfléchir, organiser* ou *exprimer*. Cette approche fait consensus quel que soit le niveau de qualification, à noter toutefois que les niveaux 4 et 5 mettent plus volontiers l'accent sur la *difficulté* ou la *complexité* de l'acte d'écriture.

7.1.5 La production d'écrits

Par rapport à votre début de carrière ...

Les répondants étaient sollicités sur leur représentation de la *quantité d'écrits* qu'il leur est demandé de produire. Les résultats présentés dans le tableau 7.14 sont sans surprise : les *2/3 des répondants* disent produire *plutôt plus d'écrits*. Selon le niveau de qualification *plus la qualification est élevée et plus on déclare produire davantage d'écrits* : 70,3% pour le niveau 3 de qualification, mais 58,5% pour le niveau 4 alors que le taux remonte à 66,66% pour le niveau 5. Pour examiner ces résultats il faut prendre en compte le fait que la moitié des répondants ont débuté leur carrière après 2002 (cf. p. 242).

		%
Beaucoup plus d'écrits	56	32.70
Plutôt plus d'écrits	56	32.70
La même quantité d'écrits	39	22.80
Plutôt moins d'écrits	13	7.60
Nettement moins d'écrits	7	4.10

TABLE 7.14 – La production d'écrits

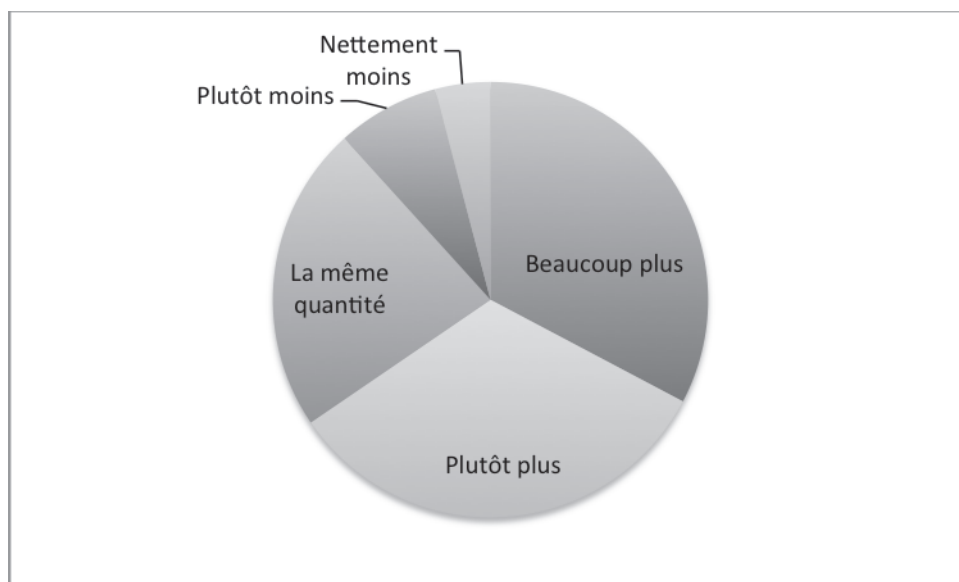


FIGURE 7.10 – La production d'écrits

Les explications

69 répondants ont choisi d'expliquer leur réponse. Je présente ici, par niveau de qualification, quelques unes des plus significatives. Elles figurent in-extenso en annexe classées par niveau de qualification des répondants. Elles témoignent de la diversité des approches, des tensions qui existent au sein des structures autour de l'écrit⁷.

Répondants de niveau 3

- *Les constats :*
 - J'ai eu mon diplôme d'éducatrice en 1981. Quand j'ai commencé à travailler, nous ne faisons pratiquement aucun écrit. Il n'y avait pas d'exigence et pas de créneau horaire prévu pour cela.
 - L'évolution du secteur, notamment en lien avec la loi de 2002, a donné une part plus importante à l'écrit comme moyen de rendre compte et d'explicitier notre pratique professionnelle.
 - J'ai eu mon diplôme il y a moins de 10 ans. Les écrits professionnels étaient déjà une exigence de la formation.
- *Les interrogations :*
 - Il n'est pas évident de savoir comment sont interprétés les écrits par notre direction et comment celle ci peut s'en servir contre les professionnels.
 - Depuis un an je n'ai produit aucun écrit!!! (à titre expérimental personnel) et cela n'interroge personne... à part moi. Qu'en pensez vous ?
- *Les regrets :*
 - Les écrits sont plus une formalité, un moyen de contractualiser une prise en charge ou d'en faire un retour alors qu'ils étaient un véritable outil d'élaboration.
 - De plus en plus d'écrits sont demandés (rapport éducatif, bilan, résumé, autres) avec moins de temps pour les rédiger.
 - Beaucoup trop d'écrits « formatés » je perds peu à peu ma « façon » d'écrire, ma singularité et...petit à petit mon plaisir d'écrire. Je constate aussi une très nette augmentation d'écrits à lire, je sature.

Répondants de niveau 4

- *Les constats :*
 - L'outil informatique a renforcé les écrits mais les a aussi simplifiés.
 - Avec les lois 2002 et 2005, les écrits destinés aux familles sont très présents, mais nécessaires.
- *Les regrets et les revendications :*

7. L'orthographe a été corrigée.

- Projet individualisé -Projet d'activité -Compte rendu lors d'entretien téléphonique -Compte rendu lors de rencontre famille
- Cahier de liaison avec les familles -Compte rendu d'activité - Observations pour les projets des enfants que nous avons en prise en charge. Cela fait énormément d'écrit en trop peu de temps.
- A l'OVE les moniteurs éducateurs n'ont pas le droit d'écrire et ne savent pas le faire.
- Manque de formation de base pour faire des formulations.

Répondants de niveau 5

Le constat :

Plutôt plus d'écrits, mais de meilleure qualité (dans le contenu) malgré encore beaucoup de fautes d'orthographe.

Les regrets et les revendications :

Avant il y avait : une synthèse du jeune par an, un écrit (raconter la semaine de l'enfant à l'IME) si on ne rencontrait pas les parents, maintenant : fiches journalière des jeunes, note de réunions, fiches des accidentels (erreur médicaments, accidents corporels) cahier de jour équipe, commandes cuisine, commandes produit entretien....

De l'explicitation à la prise de position

La possibilité donnée d'explicitation sa réponse à la question de savoir si l'on produit plus d'écrits qu'avant a été saisie par 64 répondants, soit 37,42% du total. C'est l'occasion pour eux de prendre position de manière contrastée et parfois surprenante et contradictoire.

Tout le monde produit des écrits

La figure 7.11 illustre la fréquence de la production d'écrits selon les niveaux de qualification. Plus que le constat, attendu, selon lequel le taux des producteurs d'écrit est directement lié au niveau de qualification, l'enseignement le plus important qui découle de cet item est qu'au niveau 4 le taux des producteurs d'écrits se situe à près de 80% et qu'il se maintient à 75% pour le niveau 5 de qualification. Tous les travailleurs sociaux produisent des écrits. La différence de leurs niveaux de qualification conduit

à inférer qu'à l'évidence ils ne sont pas tous préparés de la même façon à cet acte professionnel comme nous l'avons vu précédemment (cf. p. 154 et sq.).

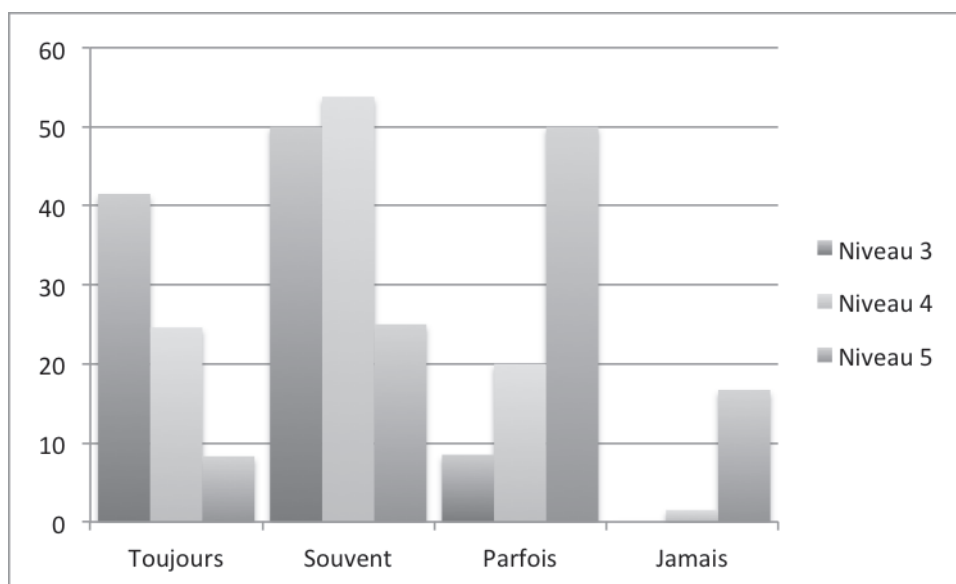


FIGURE 7.11 – Fréquence de production d'écrits par niveau

Par filière professionnelle

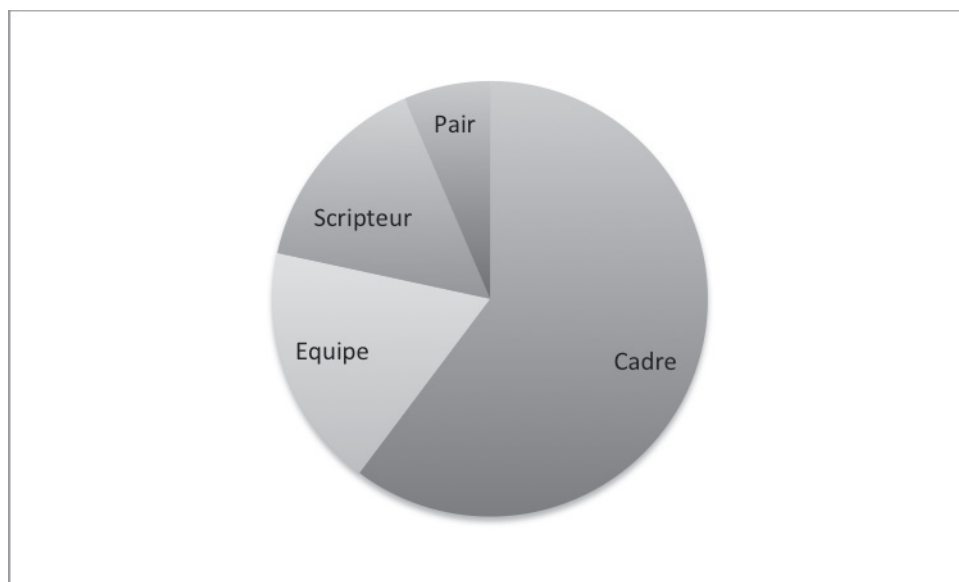
Si l'on considère la représentation qu'ont les répondants de la production d'écrits par chaque filière professionnelle⁸ : la filière éducative est à 100% considérée comme productrice d'écrits, la filière logistique l'est à 72%, la filière administration-gestion à 81,9%, la filière soin à 93,6%, la filière management à 88,9%. De ce point de vue aussi, dans un établissement ou un service médico-social tous les professionnels, dans leur très grande majorité sont producteurs d'écrits professionnels.

Validation des écrits

Les résultats consignés dans le tableau 7.15 ne manquent pas de surprendre. Ils indiquent que 15% des répondants valident eux-mêmes leurs écrits, sans qu'ils soient soumis à la validation d'un tiers (collègue de travail ou membre de l'encadrement). Or l'écrit professionnel engage non seulement le scripteur mais aussi la structure.

8. Au sens du Référentiel métiers d'OVE cf. p. 221

<i>Qui valide ?</i>	Réponses	%
Un cadre	103	60.20
L'équipe dans son ensemble	31	18.10
Vous-même	26	15.20
Un membre de votre équipe	11	6.40

TABLE 7.15 – *La validation des écrits*FIGURE 7.12 – *Qui valide ?*

Avis sur les écrits

Le tableau 7.16 page 272 confirme que les écrits professionnels sont considérés comme étant partie intégrante de la fonction éducative, à l'inverse aucun répondant ne les considère comme source de conflits, enfin moins de 6% des répondants voient les écrits comme un moyen d'expression pour l'usager, quand bien même ils sont reconnus comme donnant du sens à son accompagnement.

<i>Les écrits...</i>	cumul	%
font partie intégrante de la fonction éducative	134	26,22%
donnent du sens à l'accompagnement de l'utilisateur	121	23,68%
approfondissent la réflexion individuelle et collective	117	22,90%
permettent à l'utilisateur de s'exprimer	30	5,87%
ne sont pas produits dans de bonnes conditions	24	4,70%
engagent l'image de l'établissement ou du service	29	5,68%
accroissent la charge de travail	28	5,48%
ne sont souvent pas pris en compte par leurs destinataires	15	2,94%
ne sont pas suffisamment valorisés	13	2,54%
sont sources de conflits	0	0,00%

TABLE 7.16 – Affirmations sur l'écrit

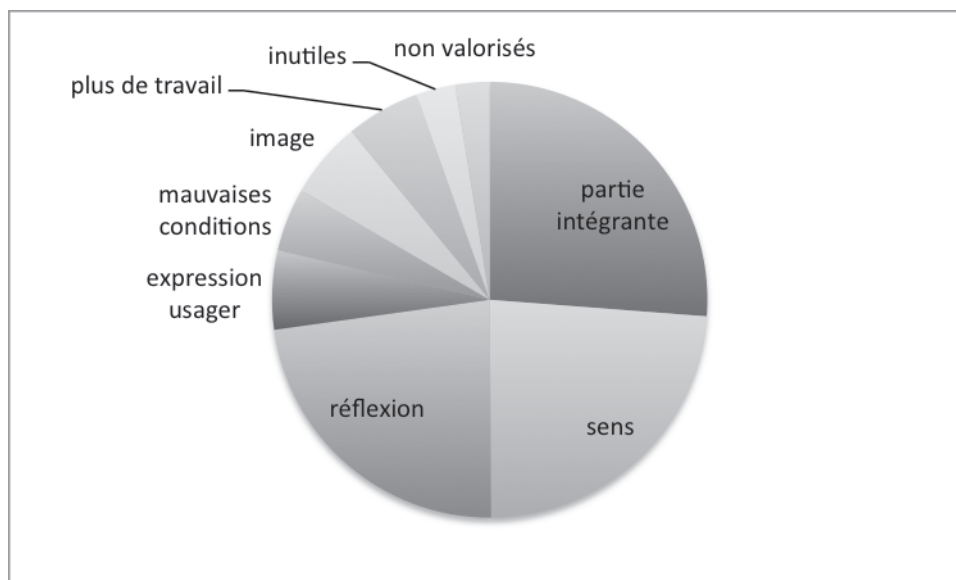


FIGURE 7.13 – Avis

A qui (ou à quoi) pensez-vous lorsque vous rédigez un écrit professionnel ?

Cent cinquante huit répondants (soit 92,40%) ont choisi de donner suite à la question. Elle a suscité chez eux un intérêt évident. Les réponses sont longues (souvent plus de 150 caractères) et argumentées⁹. Ce corpus de réponses a été traité avec le logiciel Tropes mis au point par Agnès Landré¹⁰ et Pierre Molette¹¹. Il s'agit d'un logiciel d'analyse sémantique de textes, il a été utilisé ici pour analyser les occurrences et co-occurrences entre classes d'équivalents autour des termes présentant le plus grand nombre d'occurrences.

Voici les principales occurrences avec quelques citations remarquables :

- Sans surprise le terme *écrit* arrive en tête avec 115 occurrences,
- le terme *usager* suit avec 92 occurrences. Le terme *usager* est connecté de manière fréquente avec d'autres termes :
 - le *changement* (3 connexions) : « *l'usager et sa famille sont en droit de lire ce que j'ai écrit* », « *je pense à la famille, à l'usager, à la MDPH ce qui changera le contenu de mon écrit* »,
 - la *lisibilité* (16 connexions) : « *je pense aux personnes qui sont susceptibles de me lire donc clarté lisibilité simplicité au niveau des termes je pense à l'usager et au destinataire* », « *je pense à pouvoir être lu par l'usager et sa famille s'ils en font la demande* », « *pour moi l'accès de l'usager de sa famille au dossier n'est pas un frein* »,
 - la *famille* (9 connexions) : « *je pense à l'usager à sa famille et une question me vient : pourquoi suis-je seul pour rédiger cet écrit ?* »,
 - le *destinataire* (9 connexions) : « *laisser une trace exploitable pour les personnes susceptibles d'avoir à prendre le relais* »,
 - le *projet* (6 connexions) : « *proposer des pistes de réponse dans les actions à mener auprès des usagers* », « *l'écrit professionnel est une photo un instantané de l'usager dont je parle à un moment de sa vie, de sa prise en charge* »,
 - la plupart des avis concernant *l'usager* mettent en évidence la fonction de celui-ci en tant que *destinataire éthique* : « *à quoi va servir cet écrit pour l'usager ?* », « *je pense à détailler le plus précisément possible*

9. Le contenu intégral des réponses figure en annexe.

10. Agnès Landré était Maître de conférence à l'Université Paris VIII

11. Pierre Molette est ingénieur informaticien, ancien membre du Groupe de Recherche sur la Parole à l'Université Paris VIII

la problématique de l'usager, à son intérêt et à ma fonction », qui nécessiterait plus de temps : « je pense à une réécriture si nécessaire mais ce luxe n'est pas possible actuellement par manque de temps »,

- le terme *destinataire* présente 40 occurrences : « *qui est le destinataire de l'écrit ?* », « *J'écris en fonction du destinataire car l'usager et sa famille peuvent prendre connaissance de certains écrits* », « *je pense au destinataire. J'ai peur parfois de choisir trop la diplomatie au détriment de la clarté et dont de la réalité de la situation* », « *est-ce que mon écrit reste objectif est-il compréhensible par l'usager sa famille et des destinataires* »,
- le terme *objectif* présente 28 occurrences, il est employé aussi bien comme substantif : « *pour quel objectif ?* » que comme adjectif : « *rester objectif* » les deux catégories de termes sont employés de façon quantitativement équivalente
- le terme *projet* présente 21 occurrences,
- le terme *professionnel* présente 16 occurrences : « *il y a des écrits de professionnels totalement inexploités* », « *je sais que cet écrit circulera dans l'établissement sera lu par d'autres professionnels* », « *je fais attention à ce que mon écrit soit le plus professionnel possible* »
- le terme *travail* présente 15 occurrences « *ma priorité n'est pas le travail de communication mais le recueil des éléments d'élaboration pour mon écrit* », « *je procède un travail d'élagage* », « *je pense à la mise en œuvre du travail partenarial* »
- le terme *réflexion* présente 14 occurrences : « *m'empêche d'approfondir ma réflexion car je me sens contrainte* », « *j'ai la volonté de progresser dans la réflexion théorique et ma pratique éducative* », « *je pense à l'écrit comme support de mise à distance, de réflexion, d'élaboration, de transmission, d'échanges* »
- le terme *temps* présente 11 occurrences : « *il est important de prendre le temps de choisir les mots* », « *je pense à l'échéance de l'écrit qui est souvent proche par manque de temps* », « *je n'ai jamais assez de temps physique (manque d'heures) et pas assez de temps psychique* », « *il m'apparaît indispensable de prendre du temps pour les écrits, pour les réfléchir* »
- le terme *partenaire* présente 8 occurrences, il est généralement employé au sens de « *partenaire extérieur* »
- le terme *cadre* présente 8 occurrences : dans 5 cas le terme est employé au sens de *cadre hiérarchique* : « *je pense aux cadres qui pensent et écrivent vite* », « *je pense aux cadres qui par leurs fonctions ne sont pas coincés dans la contradiction* », « *les cadres pensent et écrivent avec un train d'avance* »
- le terme *compréhension* présente 7 occurrences, il est employé essentiellement dans le sens de la *compréhension* du destinataire : « *je*

veille à ce que l'écrit concoure à une meilleure compréhension de l'utilisateur »
« l'écrit doit être accessible à la compréhension du destinataire »,

- de manière générale que l'utilisateur soit ou non cité dans les préoccupations des scripteurs c'est la question de sa présence en tant que destinataire éthique qui est au centre des préoccupations avec le souci de la lisibilité, la volonté de rendre compte de la façon la plus exacte de la situation (les termes relatifs à l'objectivité sont souvent cités sans que cette notion soit réellement interrogée).

L'analyse avec Tropes permet d'extraire des graphes en étoile mettant en évidence un terme et le type de ses co-occurrences. La figure 7.14 donne à voir les connexions que le terme « écrit » (115 occurrences) entretient avec des classes d'équivalents. Les classes d'équivalents regroupent les références (noms communs ou noms propres) qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui possèdent une signification voisine. Ainsi « père » et « mère » seront regroupés dans la classe « famille ». Le mot « écrit » est connecté avec les classes d'équivalents telles que : *gens* (le mot « personne » généralement), *destinataire*, « temps », « sens », « construction », *professionnel*, *question*.

Synthèse sur la production d'écrits

Tout le monde produit des écrits, même si la quantité et la fréquence de la production varient selon le niveau de qualification. Les éducateurs ont le sentiment d'écrire plus aujourd'hui qu'au début de leur carrière. 72,80% des répondants estiment que les écrits sont consubstantiels à leur exercice professionnel. La question de la *validation* des écrits pose un problème (15,20% d'écrits non validés par un tiers), elle mériterait d'être approfondie au moyen d'une étude complémentaire dans les établissements.

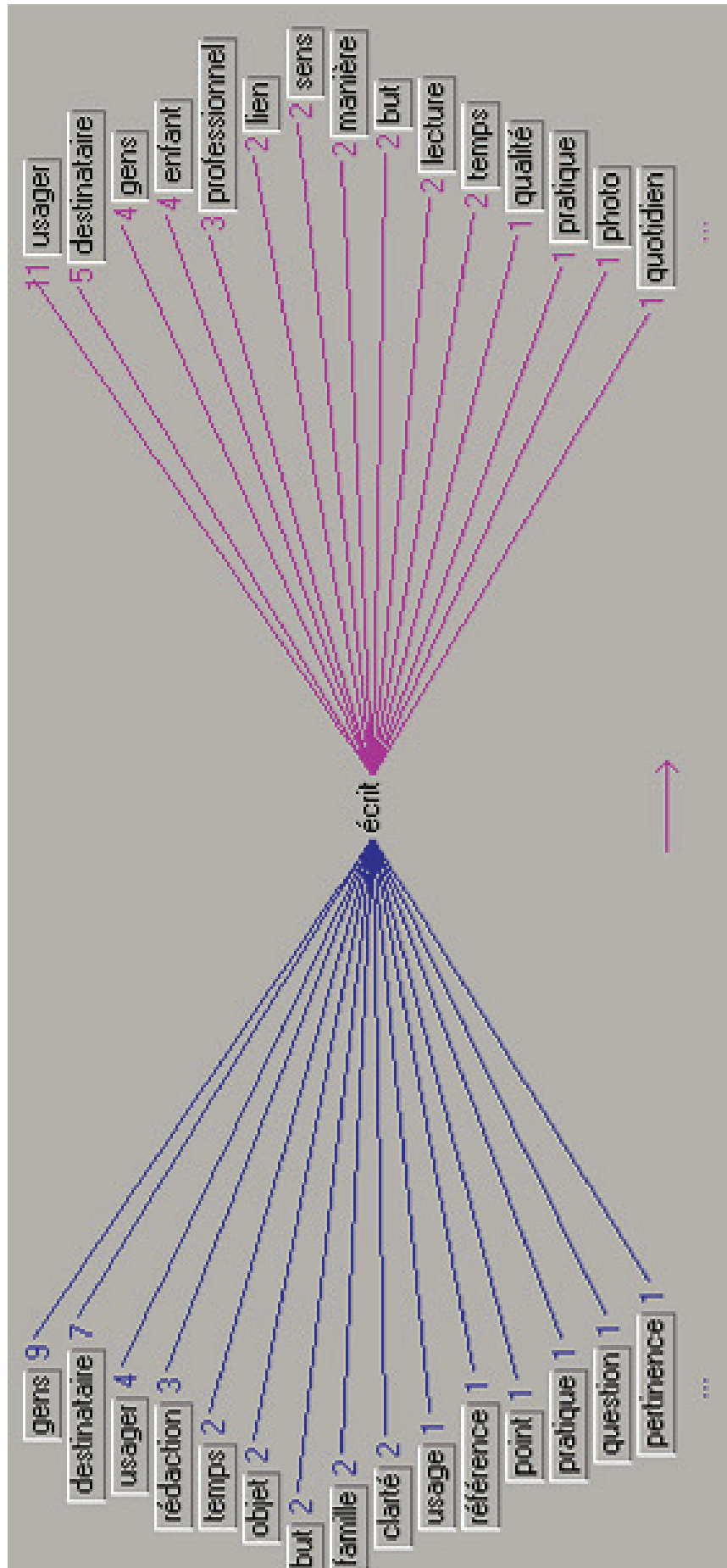


FIGURE 7.14 – Le substantif « écrit » et ses co-occurrences

7.1.6 Typologie des écrits

A partir de la typologie¹² d'écrits proposée dans le questionnaire le tableau 7.17 montre que les répondants pratiquent, à des degrés divers, tous les types d'écrits. Le nombre important de réponses « *jamais* » pour certains items est explicable : on ne renseigne un bilan stage pour un professionnel en formation que si l'on est soi-même tuteur, on ne renseigne un bilan de stage pour un usager que si l'on s'occupe de la formation d'adolescents, en outre 1,80% des répondants ont indiqué ne jamais produire d'écrits. Il est en revanche plus significatif de constater que 46 répondants (26,90% de la totalité des répondants) indiquent ne jamais remplir de *note* ou *rapport d'incident*. Soit ils n'ont jamais à connaître d'incident, soit le traitement de ceux-ci ne fait pas l'objet d'une procédure écrite, du moins au niveau de la filière éducative. Plus surprenant encore, un très grand nombre (109 soit 63,74%) des répondants indiquent ne jamais renseigner de *contrat de séjour*, document rendu obligatoire par la loi du 2 janvier 2002. En l'absence de précision on ne peut que s'interroger : ce document est-il produit ? et, si oui, par qui est-il renseigné ?

	>1/mois	1/mois	<1/mois	Jamais
bilan d'accompagnement	21	24	99	27
bilan d'observation	35	24	81	31
bilan de projet	7	16	121	27
bilan de projet d'activité éducative	8	13	121	29
bilan stage professionnel en formation	2	8	63	98
bilan de stage pour un usager	13	13	39	106
cahier de liaison	115	6	8	42
compte-rendu	58	41	53	19
contrat de séjour	2	8	52	109
courrier	27	34	67	43
écrit de synthèse	19	37	91	24
note d'information	47	21	46	57
note ou rapport d'incident	19	22	84	46
note personnelle	108	20	25	18
projet d'activité éducative	16	20	121	14
projet personnalisé	15	26	111	19
rapport de situation	18	17	92	44

TABLE 7.17 – Typologie et fréquence des écrits

12. Je reprends ici le terme type qui figurait dans le questionnaire pour des raisons conjoncturelles alors que j'ai indiqué (cf. p. 159) préférer le terme *genre*.

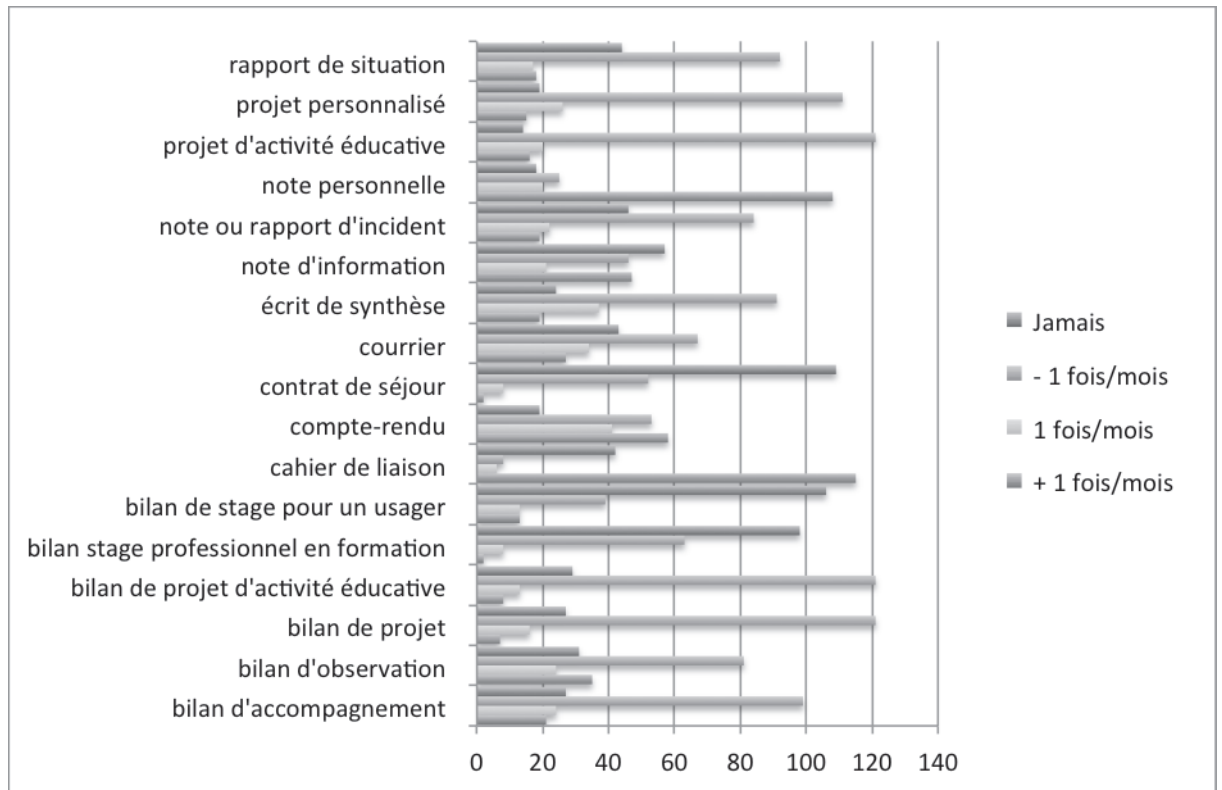


FIGURE 7.15 – Typologie des écrits

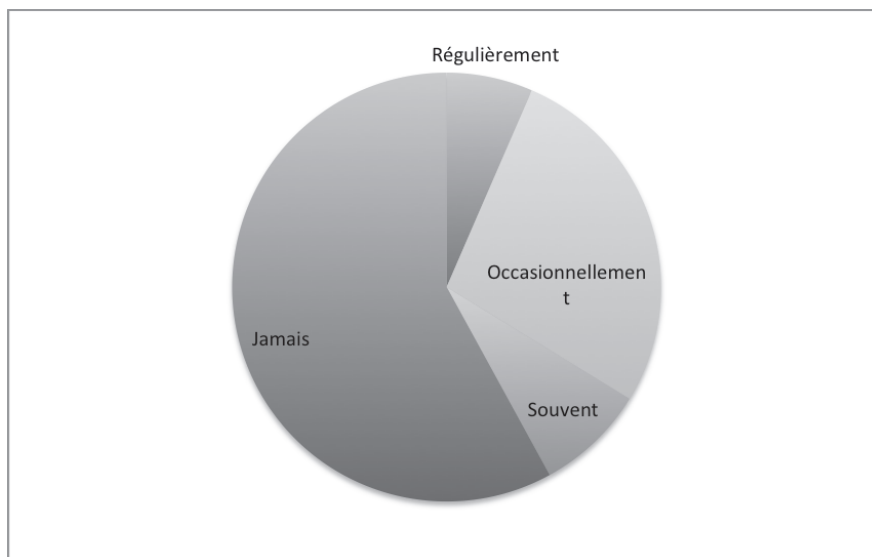
Autres types d'écrits

24,72% des répondants ont déclaré produire d'autres écrits que ceux figurant dans la typologie proposée. Il s'agit le plus souvent d'une autre désignation. Deux répondants indiquent produire des écrits particuliers dans le cadre de leur mission de représentants du personnel.

L'écrit pour soi

Le tableau 7.18 indique qu'une part importante des répondants produit des écrits pour soi-même, indépendamment d'une exigence posée dans le cadre professionnel. Ce taux est de 42,01% pour l'ensemble des répondants. Il est plus élevé pour les répondants du niveau 3 de qualification, 46,81%, il baisse à 41,54% pour les répondants du niveau 4 pour tomber à 8,33% pour les répondants du niveau 5.

Régulièrement	11	6,51%
Occasionnellement	46	27,22%
Souvent	14	8,28%
Jamais	98	57,99%

TABLE 7.18 – *Écrit pour soi*FIGURE 7.16 – *Écrits pour soi*

Quels types d'écrits pour soi ?

53 répondants ont précisé la nature des écrits ils produisent pour eux-mêmes. Leurs réponses figurent en annexe. Ces écrits apparaissent tous en lien avec l'activité professionnelle. Il lui sont quelquefois directement liés : « un chrono sur les appels téléphoniques », « ce sont plus des tableaux pense bête mais aussi des notes à chaque une de mes actions d'insertion professionnel pour chaque jeune pour permettre un suivi et le cas échéant justifier de mon travail », « préparation de certains rendez-vous ». Mais les réponses donnent souvent à voir la dimension réflexive de ces écrits : réflexions sur des problématiques institutionnelles, sur celles des usagers (avec, parfois, une dimension narrative), préparation de réunions :

- Souvent, c'est à partir de réflexions personnelles. Sur des questions éducatives qui selon moi méritent un travail d'élaboration institutionnel (ex : la sanction). Quelquefois sur des dysfonctionnements ou des actions qui sur un plan éducatif me paraissent inappropriées. Il n'y a bien souvent pas de lieu pour les exprimer. Par exemple une fois j'ai écrit au sujet des clés. Il me semblait que plus l'autorité du personnel tombait dans le discrédit, plus les trousseaux de clés s'épaississaient. Et ce qui me plaît, est la liberté

que j'ai pour ces écrits. Là vraiment j'ai le sentiment de m'exprimer. Quelquefois je les donne à lire à des collègues qui ont ma confiance car leurs avis m'importent. Il m'est arrivée de les communiquer à des cadres et je crois que cela c'est terminé dans une corbeille à papier. il est vrai que quelquefois mes critiques sont sans indulgence. J'ajoute que je fais tous ces écrits à mon domicile et sur mon temps personnel.

- Des réflexions sur les problématiques que rencontrent les usagers basées sur des lectures que j'intègre à mes notes personnelles.
- Dans notre service, nous avons un temps hebdomadaire avec la psychologue pour faire un point sur les situations communes, nous fonctionnons avec certaines prises en charge en binôme (entretien famille, prise en charge de l'enfant en duo, atelier thérapeutique). Ce sont des annotations et ressentis personnels en attente d'être traités ou de trouver leur place dans le champ d'action ou de réflexion concernant un usager.
- Ce sont des écrits personnel qui racontent une situation, je fais parler le jeune comme si lui me racontait ce qu'il voyait de la situation vécue (en général je ne garde pas les écrits ça fait du bien sur le moment c'est un exutoire).
- Des mails à ma directions sur le mal être de certains jeunes pour pouvoir me et aussi nous couvrir si il se passe quoi que se soit de dramatique.

Synthèse sur la typologie des écrits

Les genres et les types d'écrits sont nombreux, conformément à ce que montrent d'autres recherches (cf. p. 159 et sq.). Le questionnaire proposait une liste de 17 types d'écrits et 24,72% des répondants ont déclaré produire des écrits ne figurant pas dans la liste. Près de la moitié des répondants déclarent produire des *écrits pour soi* dont la nature est plutôt *réflexive*. C'est l'indice que la production scripturale est fortement intégrée à la pratique professionnelle des éducateurs.

7.1.7 Lieux de l'écrit

Où écrivent les répondants ? Le tableau 7.19 nous apprend que :

- 76,02% d'entre eux écrivent sur les lieux-mêmes de leur travail et en présence des usagers,
- 33,33% seulement disposent d'un lieu dédié à l'écriture,
- 75,44% écrivent, fut-ce occasionnellement, à leur domicile.

	Travail+usa	Travail sans	Local dédié	Salle perso	domicile
Régulièrement	14,04%	57,31%	14,04%	3,51%	12,87%
Souvent	12,87%	25,15%	7,02%	5,26%	16,37%
Occasionnellement	49,12%	14,62%	12,28%	11,70%	46,20%
Jamais	23,98%	2,92%	66,67%	79,53%	24,56%

TABLE 7.19 – Les lieux de l'écrit

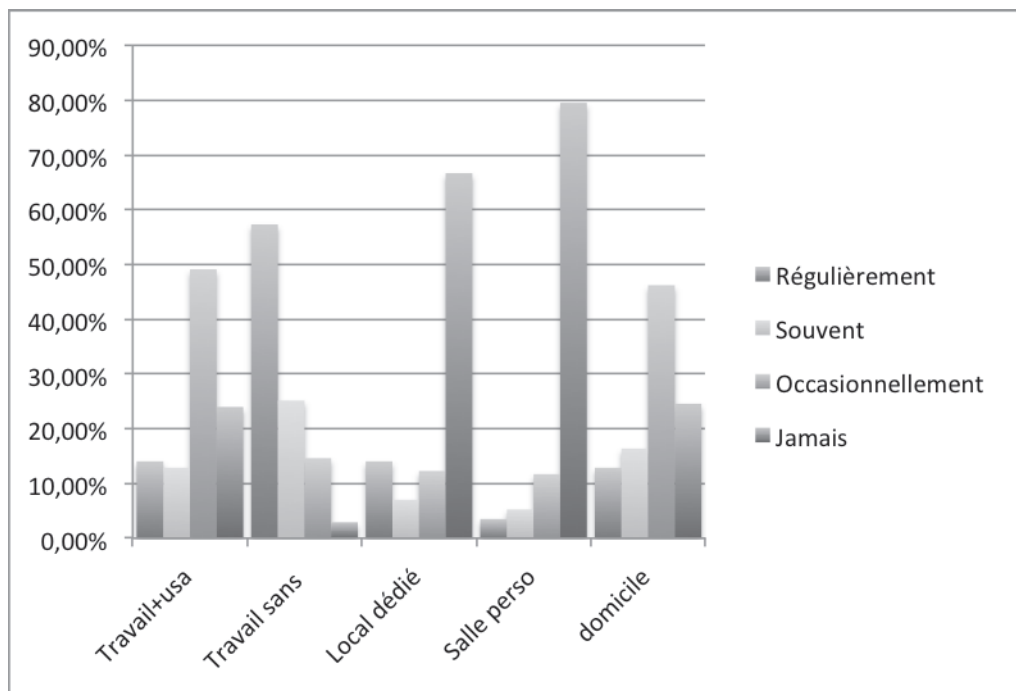


FIGURE 7.17 – Où écrit-on ?

7.1.8 Temps de l'écrit

Le tableau 7.20 montre

- que le processus d'écriture pendant le temps de travail et en présence des usagers est général. Il concerne 73,10% des répondants. Pour 26,32% d'entre eux souvent ou régulièrement ,
- que l'on écrit aussi pendant le temps de travail hors la présence des usagers 96,49%, souvent ou régulièrement pour 87,13% des répondants,
- que l'on écrit hors du temps de travail et en restant sur son lieu de travail 56,73%, souvent ou régulièrement pour 19,30% des répondants,
- que le fait d'écrire hors du temps et du lieu de travail est aussi répandu 73,68%, souvent ou régulièrement pour 17,54% des répondants.

	travail +usa	travail - usa	ESMS hors travail	Domicile
Régulièrement	12,87%	63,74%	7,02%	10,53%
Souvent	13,45%	23,39%	12,28%	7,02%
Occasionnellement	46,78%	9,36%	37,43%	56,14%
Jamais	26,90%	3,51%	43,27%	26,32%

TABLE 7.20 – Quand écrit-on ?

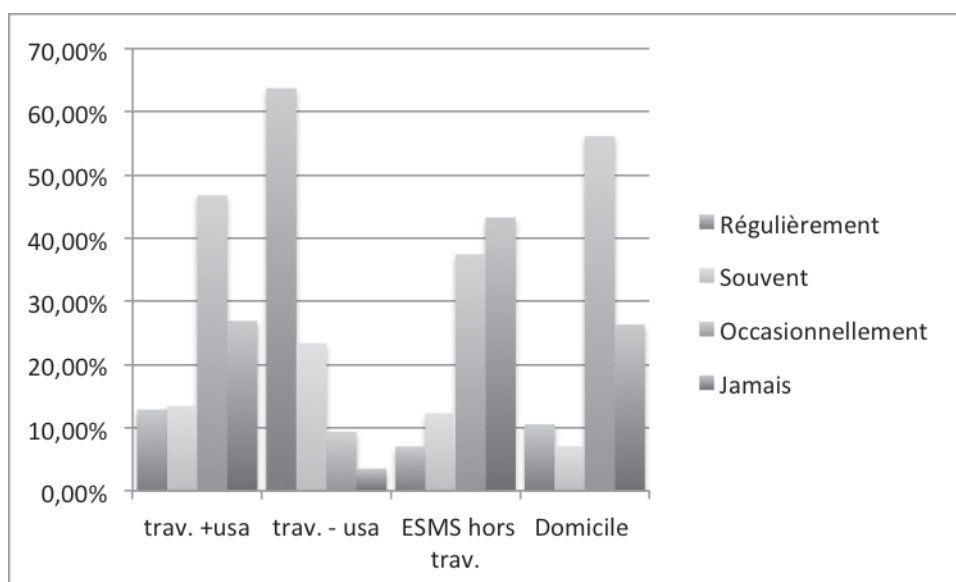


FIGURE 7.18 – Quand écrit-on ?

Les réponses aux 3 questions suivantes explicitent ces réponses :

- 68,40% des répondants déclarent finaliser leurs écrits juste dans ou au delà du délai requis,
- pour 55% d’entre eux cette situation est source de stress,
- 60,80% déclarent ne pas disposer d’un temps suffisant pour écrire.

Plus qu’un fait objectif, ce qui importe ici est de percevoir la représentation des répondants. L’enseignement essentiel réside dans la forte proportion des répondants pour lesquels le temps et l’écrit sont sources de stress et la proportion encore plus forte de ceux qui estiment ne pas disposer d’un temps suffisant pour écrire. L’intérêt est ici de relever un positionnement par rapport à l’écrit et une représentation : les répondants ont le sentiment d’écrire en situation d’urgence. Des investigations complémentaires seraient nécessaires autour de la notion de « *un temps suffisant* » ? Et à quoi pourrait être utilisé ce temps s’il était octroyé ?

Synthèse sur les lieux et les temps de l’écrit

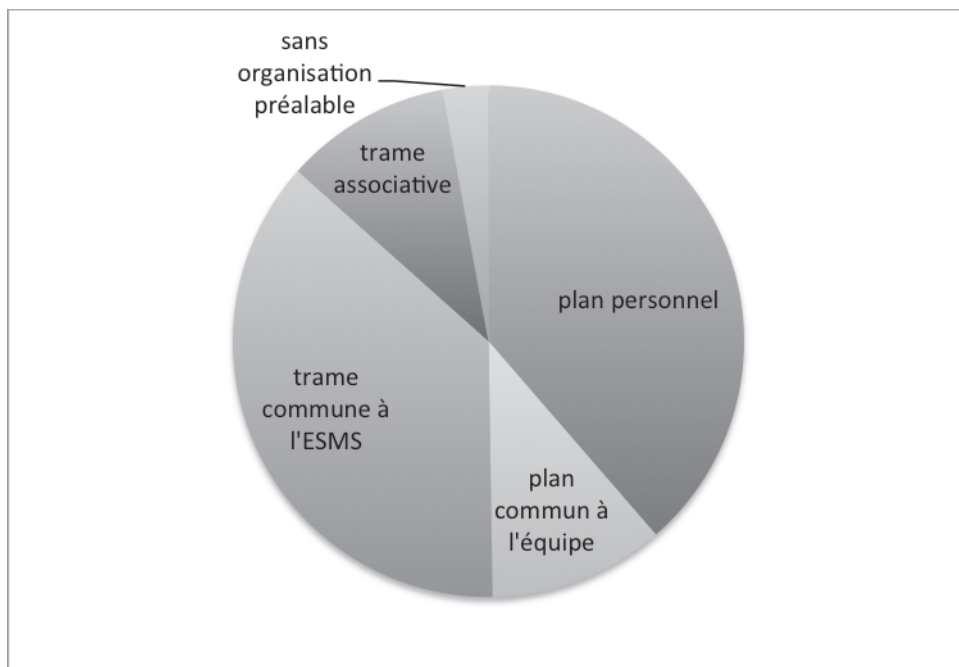
Le processus scripturaire déborde de l’exercice professionnel aussi bien dans l’espace (75,44% des répondants disent écrire à leur domicile) que dans le temps (73,68% des répondants disent écrire hors du temps de travail). Ces éléments d’informations attirent l’attention. Ils devraient être approfondis afin de déterminer si cet état de chose relève plutôt de l’organisation de l’établissement ou du service ou plutôt de l’organisation personnelle des scripteurs.

7.1.9 Modalités de l’écrit

La formalisation des écrits

Écrire en contexte professionnel demeure un exercice individuel, le tableau 7.21 en atteste : 38,60% des répondants écrivent selon un plan qui leur est personnel, voire pour 2,90% d’entre eux sans organisation préalable. Dans 36,80% des cas ils ont recours à une trame d’établissement et dans 10,50% des cas à une trame associative.

<i>Comment écrivez-vous ?</i>		%
Selon un plan qui vous est personnel	66	38.60
Selon un plan qui est commun à votre équipe	19	11.10
Selon une trame qui est commune à votre établissement ou service	63	36.80
Selon une trame associative	18	10.50
Sans organisation préalable	5	2.90

TABLE 7.21 – *La formalisation*FIGURE 7.19 – *Modalités de formalisation*

Les outils techniques de l'écriture

Le tableau 7.22 indique que les outils techniques auxquels on recourt pour écrire sont de type numérique, c'est le cas pour 78,50% des répondants. Néanmoins une forte minorité utilise le papier/crayon (20,50%) ce qui, dans un contexte où la finalisation est toujours numérique, suppose qu'un autre acteur, collègue, personnel d'administration-gestion ou cadre, assure la retranscription des écrits.

<i>Les outils</i>		%
papier + crayon	35	20.50
traitement de texte puis impression	55	32.20
traitement de texte joint à un courrier électronique	29	17.00
Gestusa 2	42	24.60
courrier électronique (Zimbra)	8	4.70
autre	2	1.20

TABLE 7.22 – *Les outils*

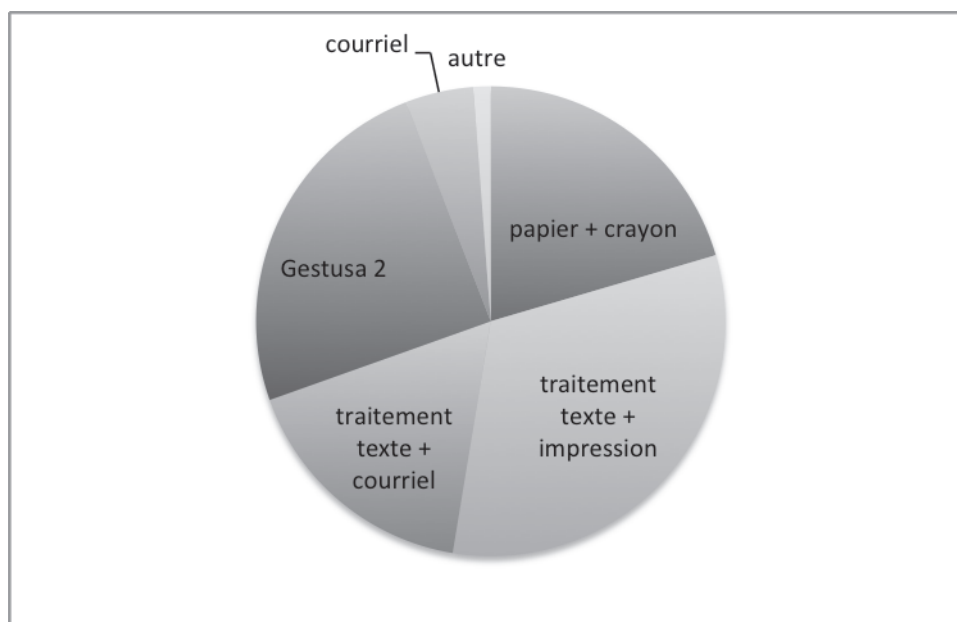


FIGURE 7.20 – *Les outils*

L'écrit et le numérique

La question « *Pensez-vous que le traitement de texte a modifié votre façon d'écrire (au sens large : contenu, conditions de production, délai, etc.)* » laisse sans réponse plus de la moitié (50,90%) des répondants. 25,70% pensent que oui. Mais ces chiffres reflètent sans doute seulement le fait que plus de la moitié des répondants, sans appartenir nécessairement à la génération

Y, a grandi en un temps où le système technique informatisé était déjà bien installé.

Une autre question qui vise à préciser la réponse en la recentrant sur le dossier informatisé de l'utilisateur et le courrier électronique recueille encore moins de réponses (29,2% seulement) et un taux de 17% de réponses positives.

Le trafic du courrier électronique reste modeste : 85,40% des répondants déclarent expédier moins de 5 courriels par jour, 11,70% en expédiant entre 5 et 10 quand 76,00% des répondants déclarent recevoir moins de 5 courriels par jour, 19,90% en recevant entre 5 et 10. 18,80% de ce trafic est traité hors du temps de travail.

Seuls 36,30% des répondants déclarent avoir participé à des formations sur l'écrit numérique. 67,70% des répondants ayant participé à une formation déclarent qu'elle leur a été utile, 8,10% sont d'un avis contraire et 24,20% ne se prononcent pas. 25,10% des répondants souhaiteraient bénéficier de formations au numérique.

Synthèse sur les modalités de l'écrit

Écrire dans le secteur médico-social demeure largement un exercice individuel qui, dans ses modalités, ne fait pas l'objet d'un partage, ni d'une réflexion collective. La production via des dispositifs techniques de traitement de l'information n'est pas identifiée comme un élément facilitant ou compliquant le processus scripturaire, elle semble bien intégrée par les répondants.

7.1.10 Destination des écrits

Qui est destinataire ?

Comme l'indique le tableau 7.23 les écrits produits sont destinés, dans l'ordre d'importance, à

1. Un *cadre de direction* dans 48% des cas
2. Un *collègue de travail* dans 24% des cas
3. Un *usager* dans 14% des cas
4. Un *partenaire* dans 7% des cas
5. L'écriture à destination d'une *autorité de contrôle* n'est pas le fait des personnels de la filière éducative.

	Nb	%
Un cadre de direction	82	48.00
Une autorité de contrôle	1	0.60
Un prescripteur	11	6.40
Un partenaire	12	7.00
Un collègue de travail	41	24.00
Un usager	24	14.00

TABLE 7.23 – Le destinataire de l'écrit

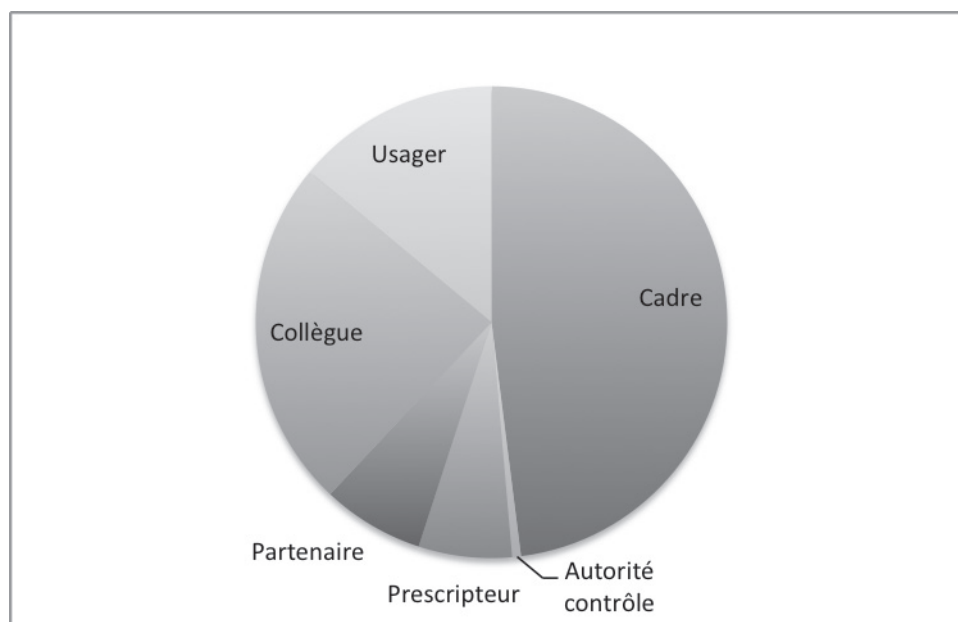


FIGURE 7.21 – Les destinataires de l'écrit

Les écrits sont-ils utilisés par le destinataire ?

Massivement (93,60%) les répondants pensent que oui.

Les écrits et le droit de l'usager à les consulter

Comme le montre le tableau 7.24, le droit de l'usager à consulter les écrits qui le concernent est appréhendé de façon positive par 62,37% des répondants, néanmoins une proportion importante, 37,62%, y voit soit un frein à l'expression, soit un risque de conflit et, dans une moindre mesure, un risque de se voir mis en cause.

<i>Le droit de l'usager à consulter les écrits le concernant est ...</i>	<i>%</i>
une condition du partenariat avec l'usager ou sa famille	31,38%
une évolution positive des modalités de l'accompagnement	30,99%
un frein à l'expression des points de vue professionnels	16,57%
un risque de conflit avec l'usager ou sa famille	14,42%
un risque de voir les professionnels mis en cause	6,63%

TABLE 7.24 – *le droit de l'usager à consulter les écrits le concernant est ...*



FIGURE 7.22 – *Le droit de l'usager*

L'information des professionnels sur les droits de l'utilisateur

La question « Connaissez-vous le document de la DGAS « Dossier de la personne accueillie ou accompagnée » » était posée comme marqueur de l'existence d'une réflexion collective sur la question des écrits professionnels collationnés dans le dossier de l'utilisateur au sein de l'établissement ou service. Ce document est, en effet, incontournable dans une telle démarche. Force est de constater qu'il est très peu connu puisque 9,40% seulement des répondants (16 personnes) disent en avoir connaissance. Moins de la moitié des répondants connaissant ce document disent tenir cette connaissance du milieu professionnel.

Synthèse sur la destination des écrits

Les écrits des éducateurs voyagent peu en dehors de la structure, en tout cas sous leur forme princeps. Les scripteurs considèrent les écrits comme utiles et utilisés. Très majoritairement (62,37%), le droit de consultation dont dispose l'utilisateur n'est pas considéré comme problématique.

7.1.11 Synthèse générale

Les résultats de l'enquête bousculent les idées reçues sur le rapport que les éducateurs ont avec l'écrit. Ils indiquent que les éducateurs sont et se considèrent comme acteurs du processus scripturaire. Les réponses, même si elles font apparaître la *difficulté* qu'il y a à écrire, ne tirent pas cette considération dans la direction de la *réticence* ou même de la *contrainte*. L'écriture professionnelle est jugée comme un acte *important* tout à fait intégré au processus de travail. L'*implication* dans l'écriture est l'enseignement dominant des réponses fournies. S'agissant des attentes, le caractère *réflexif* de l'écriture est mis en avant et attesté, de même que l'importance de l'*expertise* et du *respect* de l'utilisateur. Le droit des usagers à accéder aux écrits produits ne paraît pas, de manière générale, un facteur limitant. Les choix de l'*objectivité* et de la *subjectivité* s'opèrent sur des modes diamétralement opposés, le second étant quasiment absent du choix des répondants. Les deux termes sont très peu employés en réponse à la question

« *Écrire c'est ...* ». Le sens que les répondants accordent à ces deux termes mériterait d'être approfondi. Enfin, s'agissant des aspects formels se dégage un triplet « *traçabilité* », « *mémoire* » et « *conservation* » qui représente 55,14% des réponses. Ce triplet prévaut sur les aspects plus formels que sont la « *syntaxe* », l'« *orthographe* », la « *grammaire* », etc. L'écrit professionnel pour les répondants s'inscrit donc dans une perspective à long terme, liée à l'histoire des usagers qu'ils accompagnent.

L'enquête révèle aussi un ensemble d'éléments caractéristiques de la non-communication :

- les relations hiérarchiques : j'écris « *des mails à ma directions sur le mal être de certains jeunes pour pouvoir me couvrir si il se passe quoi que se soit de dramatique* », « *les cadres pensent et écrivent avec un train d'avance* »,
- la finalité : « *il y a des écrits de professionnelles totalement inexploités* »,
- l'euphémistique : « *j'ai peur parfois de choisir trop la diplomatie au détriment de la clarté et donc de la réalité de la situation* »,
- l'extérieur : « *je pense [...] à la MDPH ce qui changera le contenu de mon écrit* »,
- la polysémie : la « *trace* » et la « *traçabilité* » .

La production de l'écrit est une pratique générale, à peine limitée par le niveau de qualification.

Les réponses pointent aussi des facteurs limitants :

- la place accordée à l'écrit : peu d'espaces lui sont dédiés,
- le temps accordé à l'écrit : près de 74% des répondants disent écrire en dehors du temps et du lieu de travail,
- l'absence d'élaboration et de réflexion collective autour de l'écrit : près de 50% des répondants disent écrire selon un plan qui leur est personnel ou, à tout le moins, commun à leur environnement de travail très proche,
- l'auto-validation : dans 40% des cas l'écrit ne fait pas l'objet d'une validation par l'encadrement.

L'application du modèle sémio-pragmatique si on l'applique à l'espace de l'émetteur *E* donne en première approche :

- **Espace E : E → V → T/Rel/Effets**
 - Émetteur : quel type ? « formaliste », « réflexif », « prospectif », « introspectif »,
 - V = vibrations visuelles (ou sonores) à partir desquelles le récepteur produira le texte,
 - T = production textuelle : typologie des différents écrits,
 - Rel = relations : la hiérarchie, les pairs, les partenaires,
 - Effets : identitaires, idéologiques
- *Contraintes universelles* :
 - la méthodologie,
 - la littéracie
- *Contraintes liées à la langue* :
 - le référentiel
- *Espace discursif organisé selon les modes proposés par Roger Odin* :
 - témoignage
 - narratif
 - documentarisant
 - fabulisant
 - moralisant
 - empathique
- *Axes de pertinence* :
 - le droit des usagers
 - le construction de projet
 - le théorie du contrat
 - l'élaboration collective
- *Contraintes* :
 - lieux
 - temps
 - validation
- *Construction par les acteurs*
- *Sélection des modes à utiliser*

Il s'agit d'un modèle heuristique pour approcher la question de l'écrit, je le reprendrai par la suite.

*

* *

7.2 LES ENTRETIENS

J'exploite, dans le cadre de cette recherche, un corpus d'entretiens recueillis à l'occasion d'un travail précédent portant sur la transmission des savoirs professionnels. Il s'agit d'entretiens semi-ouverts conduits à partir d'un guide¹³ communiqué préalablement aux personnes volontaires. Chaque entretien dure 1 heure, il se déroule sur le lieu de travail (pour une des deux personnes retraitées il s'est déroulé dans l'établissement où elle exerçait mais où elle revient fréquemment, vues ses fonctions au Bureau de l'association, pour l'autre il s'est déroulé au siège de l'association). Ces entretiens n'avaient pas été, jusqu'à la présente recherche, utilisés et même transcrits. J'en fais une exploitation autour des axes de pertinence qui correspondent à ceux que j'ai définis au préalable et qui, ici, s'articulent autour de :

- l'entrée dans la profession et le parcours professionnel,
- l'acquisition des connaissances,
- l'écrit,
- le savoir de la place.

Je terminerai en explorant le corpus sous l'angle de la terminologie relative aux personnes accompagnées et à l'environnement de travail.

Les personnes interviewées :

- Mme DA, éducatrice dans un établissement recevant des enfants et adolescents sourds,
- Mme GA, éducatrice dans un établissement recevant des enfants déficients intellectuels,
- Mme AMS, éducatrice puis cadre dans un établissement recevant des enfants déficients intellectuels,
- M. AH, éducateur dans un établissement recevant des enfants et adolescents sourds,
- Mme MB, éducatrice dans un établissement recevant des adolescents déficients intellectuels,
- M. MF, éducateur puis cadre dans un établissement recevant des adolescents déficients intellectuels.

13. Le guide et la transcription intégrale sont disponibles en annexe (p. 518 et sq. pour le guide, p. 522 et sq. pour la transcription), les fichiers audio figurent sur un DVD également annexé.

2 de ces personnes (AMS et MF) sont à la retraite et sont devenus administrateurs de l'association qui fut leur employeur, 1 (MB) est en milieu de carrière, les 3 autres sont, en avril et mai 2008, au moment des entretiens, dans leurs cinq dernières années d'exercice.

Les 6 personnes qui se sont prêtées au jeu de l'entretien avaient toutes conscience d'entrer dans un espace de communication au sens de Roger Odin lequel précise « *communiquer c'est produire des affects, des relations et plus largement des effets* » (ODIN 2011). Les acteurs se sont trouvés engagés dans un réseau de contraintes, essentiellement narratives. Les affects affleurent tout au long de l'échange qui débute généralement par une question du type « *vous rappelez-vous votre premier jour de travail ?* ». Cette question conduit à verbaliser des souvenirs, souvent très précis (« *comme si c'était hier* » (AH)) et déroule des évocations chargées d'affects. La fin de l'entretien, moment où le fil des souvenirs se rompt, marque toujours un moment d'émotion avec, quelquefois, des larmes. « *J'ai bien aimé ce petit moment de recul en arrière* » (DA), « [sanglots] *c'est peut-être le retour à l'histoire [sanglots]* » (GA). Les interviewés s'impliquent dans l'entretien comme les répondants du questionnaire ont, à 92,98%, déclarés le faire dans l'acte scripturaire. Impliqués, ou comme l'indique l'étymologie (REY 2001), « *pliés dedans, entortillés, emmêlés* », ils le sont dans chacune de leurs phrases. Leur propos s'organise en récit de vie. Le mode discursif est de l'ordre de la narration. Mais les différents récits ne sont pas identiques et la narration révèle des nuances.

7.2.1 Modes discursifs

Le mode narratif prédomine, en effet, pour chacun des six interviewés avec des nuances qui généralement apparaissent dès le début du discours dans ce qui s'apparente à la construction de l'espace diégétique. Je reprends les six modes proposés par Roger Odin : *moralisant, empathique, fabulisant, idéologique, testimonial* et *documentarissant*.

- **DA : le mode moralisant** - Mme DA débute sur une note relative à l'éthique professionnelle en relatant un fait qui l'a choqué « [le directeur] *avait eu une phrase qui m'avait surprise parce qu'il nous avait dit que l'on accueillait des enfants sourds, qu'on n'avait pas besoin de connaissances particulières les concernant et qu'à la limite on aurait pu prendre des pions pour s'occuper d'eux* », puis elle centre son propos autour

de la surdité, de l'intérêt qu'elle a manifesté pour ce trouble avant même son entrée dans l'établissement. Elle a fait le choix d'un métier et, à l'intérieur de ce métier, le choix d'accompagner des personnes présentant une pathologie particulière, sur laquelle elle s'est formée, documentée. Si, je réfère le contenu de cette entretien à la typologie des profils de scripteurs (cf. p. 256), Mme DA figure plutôt dans le profil de type *expert*.

- **GA : le mode empathique** - Mme GA raconte comment elle a, dès 18 ans, fait le choix du métier d'éducatrice, contre l'avis de ses parents qui avaient de l'éducateur l'image de « *Guy Gilbert, les éducateurs de rue, c'était comme les cheveux longs, mai 68 et toute la suite* ». Elle était, à l'époque, « *un petit peu "carac"* ». Elle a fait toute sa carrière dans le même établissement où elle a une forte production scripturaire, « *ici je suis quelqu'un qui écrit beaucoup* ». Elle évoque longuement ses écrits, « *le fait d'écrire  a me resitue* ».  crire est sans doute aussi le moyen d'atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé d'individualiser l'accompagnement des enfants dont elle a la charge. Or, dès ses débuts c'est le fait du collectif qui l'a marqué « *c'était pas tout à fait dans l'humeur du moment de prendre les enfants individuellement, c'était le groupe, c'était un fonctionnement de groupe, donc qu'il fallait que le plus petit il soit un peu tiré, je dis pas qu'on l'oubliait, mais il fallait qu'il soit un peu tiré par le reste* ». Les propos qu'elle tient la donnent à voir très proche des enfants « *gérer quinze petits, quinze enfants - ben - c'est pas rien d'être seul, un seul avec quinze, et il fallait bien que la vie elle ... elle se vive* ». C'est un récit où l'émotion affleure pour éclater en sanglots à la fin de l'entretien, laissant l'enquêteur un peu démuni. Je situe Mme GA plutôt dans le profil de type *empathique*.
- **AMS : le mode fabulisant** - Le récit de Mme AMS est coloré, porteur de la geste de l'association OVE. Le récit embraye sur l'arrivée, un dimanche, 11 septembre, la date est citée presque sans hésitation « *on m'a collé 16 gamins et vas-y* ». Mme AMS a vécu les toutes dernières années de la vie communautaire dans ce qui était, dans le pays et dans la profession, « *le château rouge* ». Elle y est entrée un peu comme dans un ordre, « *je suis rentrée à THEIZÉ en 65 dans une vie communautaire* », sous la direction d'une figure charismatique, qui était de l'équipe des instituteurs de Megève, en 1944, adepte de la pédagogie active « *c'était une vie dans le manuel, dans le faire* ». Elle place ce premier directeur nettement au-dessus de tous les autres,

F. m'a formé aussi bien syndicalement dans son attitude, dans ce qu'il disait, il m'a formé, marqué, même après avec C., ce n'était plus la même chose, à n'était plus la même équipe, ce n'était

plus la même époque. Les F.¹⁴ c'étaient des gens qui étaient des militants, qui y croyaient. Je vais être méchante .. mais il y a eu des gens après....

Il est, pour elle, capital de transmettre cette histoire « *c'est très important de savoir ce qui s'est passé, d'où on vient, l'histoire de l'association [...] puis du métier aussi. Quand on voit les associations confessionnelles et des associations laïques on était des militants aussi bien d'un côté que de l'autre. Elle a foi en l'avenir « je pense qu'il y a des jeunes qui travaillent dans l'humanitaire qui rejoignent ce qu'on a fait autrefois, j'en côtoie, certains sont aussi engagés qu'on l'était à l'époque* ». Je situe Mme AMS plutôt du côté du profil des engagés.

- **AH : le mode idéologique** - le récit de M. AH est celui de quelqu'un qui a construit seul sa carrière « *j'ai plutôt eu mes expériences, ce sont des actions que j'ai menées moi-même, j'ai mené ma carrière* ». Il se décrit comme actif et innovant mais « *vécu comme un "emmerdeur" par [s]es collègues* ». Il dit avoir toujours eu la volonté de faire bouger les choses parce qu'il avait eu « *l'impression qu'ici ça fonctionnait en vase clos, comme s'il n'y avait pas d'ouverture sur l'extérieur, j'avais l'impression que les éducateurs fonctionnaient en autarcie* ». Militant syndical, engagé dans les instances représentatives, il se bat pour imposer l'analyse de la pratique contre l'organisme gestionnaire « *c'était pas très bien vécu à l'OVE* ». Il s'oppose aussi à certains de ses collègues « *les gens avaient plutôt tendance à ne pas se livrer, à vivre sur leurs acquis, le ronronnement de l'établissement* » mais « *on a réussi, on était une petite équipe, on a réussi à motiver tout le monde principalement aidé par les éducateurs* ». Sa carrière est un épisode du roman familial « *c'est immense de travailler avec des humains, ça n'est pas comme travailler sur un tour et ça c'est une expérience que mon père m'avait passée, d'autant plus qu'il connaissait l'OVE depuis le début il travaillait comme instituteur avec M. ici et Jean Lonjaret a été son Inspecteur d'Académie*. Le nom de Jean Lonjaret¹⁵ n'est pas cité par hasard, c'est une référence familiale, une référence à l'établissement dans lequel M. AH travaille et qui porte le nom de ce fondateur, c'est une référence aussi à l'histoire d'OVE dont M. AH donne le sentiment d'être partie prenante. Une façon de revendiquer un héritage, de se situer dans une filiation. Filiation que les héritiers auraient un peu trahie puisqu'à la fin de l'entretien M. AH déclare « *je ne comprends pas qu'on resserre le filet comme ça, je trouve pas ça normal, c'est une note sur laquelle je vais partir*

14. L'épouse de F. était infirmière dans l'établissement

15. Jean Lonjaret, Inspecteur d'Académie, fondateur de l'Institut de Jeunes Sourds de Châtillon d'Azergues est un héros de la Résistance, second du Général Delestraint, chef de l'Armée secrète pour la zone sud

que je trouve difficile, j'ai pas été habitué à ça avec eux ». Je situe M. AH, lui aussi plutôt dans le profil des *éthiques*.

- **MB : le mode testimonial** - Mme MB débute l'entretien en s'excusant « *je ne suis pas quelqu'un qui parle beaucoup et qui élabore* ». Elle témoigne, de façon un peu plus distanciée que les autres personnes interviewées, l'émotion n'est cependant jamais très loin, dès qu'elle évoque son premier contact « *j'ai été émue de voir à quel point le handicap se voyait sur les visages* ». Des six personnes interviewées elle est celle qui approche le plus la notion de *savoir de la place* à travers ce qu'elle appelle le « *bon sens* » : « *notre travail en particulier c'est avant tout du bon sens, à mon avis ça s'acquiert pas en théorie* ». Le bon sens, pour elle est une qualité innée, dont elle ne nie pas tout à fait qu'elle puisse s'acquérir « *je pense qu'on peut l'apprendre avec l'expérience et quand on l'a au départ c'est mieux* ». Elle décrit ce bon sens, même si c'est « *difficile à exprimer concrètement* », comme quelque chose qui naît de la relation avec les usagers : « *c'est la façon de communiquer avec les jeunes* », « *quand on intervient par rapport à un jeune c'est le bon sens qui fait qu'on va intervenir* », ces propos entrent en résonance avec ceux de M. Barbacchione, machiniste sur locotracteur, en Lorraine, dans les années 1960, rapportés par David Charasse : « *Malgré que j'ai pas été à l'école, que j'ai pas assez de mémoire, il faut être malin ... déjà, à force, tu connais les wagons, tu connais les voies, et tu connais tout* » (CHARASSE 1992, p. 80). Mme MB évoque aussi la solidarité entre les professionnels « *il y a une sacrée solidarité ici je ne me suis jamais senti abandonnée* ». Mme MB se situe du côté du profil des *experts*.
- **MF : le mode documentarisant** - M. MF est un bâtisseur. Entré sur le tard dans une profession à laquelle rien ne le préparait, il a saisi le réel à bras le corps. Le récit de son arrivée dans l'établissement dans lequel il fera l'essentiel de sa carrière l'illustre :

La première journée a été épique on a ouvert l'internat, rien n'était arrivé, ni les matelas, toutes les personnes embauchées dans l'établissement ont mis la main à la pâte pour monter les lits, préparer tout ça [...] l'IME était à construire, l'équipe arrivait on était tous à construire le projet, ça est été une période très intéressante, très dynamique, je découvrais le métier car avant je n'avais aucune connaissance des établissements spécialisés.

Le récit de M. MF est précis, factuel, argumenté. Il cite les noms des différents acteurs, son interview est celle qui contient le plus de noms propres, de faits situés dans l'espace et dans le temps. M. MF rend compte d'une construction de type collaboratif : le « *collectif des services de suite* », rassemblant les responsables des services chargés de veiller sur le devenir des usagers pour les Instituts Médico-

Professionnels du Rhône. Ce collectif, à ses débuts, sera placé sous la houlette du Docteur Claude Kolher figure marquante de l'« *enfance inadaptée* » lyonnaise : « *on avait mis en place un collectif des services de suite piloté par le docteur Kolher un sacré personnage* ». Ce collectif est un lieu de partage d'expériences et de savoirs « *le collectif des services de suite, tous les vieux n'y sont plus, mais des gens qui sont aujourd'hui ont bénéficié de notre expérience* ». Il décrit le fonctionnement original d'un groupe qui s'autoconstruit et, de fait, met en place des expériences innovantes dont certaines sont reprises par les pouvoirs publics au plan national (Centres de formation d'apprentis spécialisés, Travail protégé en milieu ordinaire, etc.).

On était un peu formateurs des nouveaux arrivants souvent ceux qui intégraient les services de suite étaient venus en stage dans nos établissements [ensuite ils] bénéficiaient du collectif. La richesse du collectif c'était que chacun apportait des informations collectées pendant le mois précédent, c'était le terreau du travail pour innover.

M. MF termine par une interrogation doublée d'un constat « *comment transmettre cette expérience ? par quel biais ? il y aurait sans doute encore beaucoup de choses à évoquer parce que la mémoire revient en discutant, moi ces 35 ans je ne les ai pas vu passer* ». MF appartient au profil des engagés.

7.2.2 Axes de pertinence

L'entrée dans la profession et le parcours professionnel

Il pourrait sembler, dans certains cas, que l'entrée dans la profession soit fortuite, ou constitue une orientation par défaut « *en 1965 j'avais échoué le bac et mes parents m'ont dit tu vas chercher du boulot, je voulais faire instit, j'avais une collègue qui travaillait comme éducatrice à Châtillon dans un centre et qui m'a dit si tu veux tu peux rentrer aux Villages d'Enfants* » (AMS), « *mon arrivée est très originale, à la fin d'années 70 j'étais correspondant de presse dans une agence d'informations* » (MF) En réalité, ce n'est jamais une profession choisie par hasard, tous les interviewés font état d'un intérêt pour les activités éducatives sous la forme de colonies de vacances « *j'avais fait des colos, pour moi j'étais assez dans le manuel j'ai toujours été là-dedans, l'expérience des colonies de vacances ça m'a aidé* » (AMS), « *à l'âge de 14 ans j'étais*

déjà dans les fonctions d'aide monitrice en centre aéré » (GA), « j'ai fait des camps de jeunes handicapés pendant les vacances » (AH). Tous gardent de leurs premiers contacts avec le métier l'impression d'entreprendre une traversée en solitaire : « je me suis retrouvé, dès le lendemain quasiment, sur un groupe d'enfants sourds, assez perdu » (AH), « on m'a collé 16 gamins et vas-y c'est des souvenirs difficiles, j'étais perdue et à l'époque, chaque éducatrice était seule sur son groupe » (AMS), « je me suis retrouvée dans la salle la première heure, je me suis trouvé un peu isolée, seule [...] je me suis débrouillée toute seule, les collègues étaient pris, je me retrouvais seule mais c'est pas étonnant, c'est pas étonnant, j'étais pas surprise » (MB). En effet cette solitude n'est pas vécue comme un traumatisme. Cette solitude allait de soi « il y avait pas beaucoup de monde et ils arrivaient à tourner comme ça [...] maintenant si on a un groupe de deux, trois, ouh la ! on est dépassé par les événements ». Viennent presque immédiatement à la mémoire les soutiens qui se sont manifestés « j'avais une collègue à l'époque qui n'était pas diplômée mais qui était dans l'institution depuis pas mal de temps [...] je me souviens de cette tranquillité de cette personne : mais tu verras ça se passera bien tu verras, tu vas voir, on se débrouille pour communiquer » (DA), « si vraiment on était en difficulté au niveau de la prise en charge des enfants ils [les éducateurs] venaient nous aider » (AMS).

Tous relatent combien ils se sont investis dans cette profession, investissement dont ils ont payé le prix « ça me faisait un peu peur, y avait des enfants qui avaient des becs de lièvre, j'étais un peu effrayée » (AMS), « ces enfants ils nous ont traversé durement j'ai vécu des choses très dures » mais « moi j'ai toujours trouvé ça extra ordinaire travailler avec des enfants, c'est extraordinaire, ça fait vivre je trouve que quelque part ils me font vivre » (AH).

L'analyse de la pratique, vecteur de formation

Sur l'ensemble du corpus le terme « formation » est, des termes relatifs à la profession, celui qui connaît le plus grand nombre d'occurrences (126). Tous évoquent avec enthousiasme les formations auxquelles ils ont participé. Si quelquefois la formation initiale est décrite en des termes moins positifs, « je dois dire ça m'a pas apporté énormément avec le recul c'était quand même beaucoup de parlottes » (AMS), l'impression est, dans l'ensemble, positive : « je pense que franchement la formation n'avait bien aidée » (GA), certains ont construit seuls leur parcours de formation « ce sont des actions que j'ai

mené moi-même j'ai mené ma carrière [...] cette formation n'était pas possible à l'OVE » (AH).

Mais c'est surtout l'analyse de la pratique qui est mise en avant comme élément premier dans ce qui leur a permis de se construire un cadre de référence personnel. Daniel Gacoin ¹⁶ décrit l'analyse de la pratique comme l'« *abord de situations difficiles, avec recherche d'une dynamique de transformation des interactions* ». Il met en avant l'extrême diversité des formes « *sans ou en présence de responsables, sans ou avec un "psy" ou autre intervenant extérieur, avec ou sans obligation* ». Ce dispositif repose sur des protocoles éthiques tels que le non-jugement, la non-reprise dans d'autres lieux de ce qui a été abordé dans le cadre des séances. Pierre Dosda dans un article de Canal psy (DOSDA 2004) consacré à l'Analyse de la pratique situe la généralisation du terme autour de 1996 à partir des travaux de Claire Blanchard-Laville et Dominique Fablet même si cette notion est évoquée dans un article d'André Missenard datant de 1976. Cette technique s'est développée dans les établissements à la fin des années 1980, « *l'analyse de la pratique c'est dans ces années-là fin des années 80* » (AMS). Son importance est avérée pour tous les interviewés « *l'analyse de la pratique c'est primordial* » (AMS), « *j'étais un peu à la base pour affirmer haut et fort qu'il fallait de l'analyse de la pratique* » (AH), « *l'analyse des pratiques c'est un temps fort* » (DA), « *l'analyse de la pratique c'est bien pour nous en tant que professionnels* » (GA).

Les plus anciens rappellent que la mise en place n'est pas allée de soi. « *Il a fallu vraiment qu'on se gendarme pour avoir cette analyse de la pratique ils [les directions] avaient peur* » (AMS), parce qu'« *alors qu'avant on était beaucoup dans l'action, la réflexion était moindre et se mettre à réfléchir, à donner aux gens des lieux d'échanges ça faisait peur [...] au directeur* » mais il a fallu aussi convaincre certains collègues de travail « *il fallait soulever un petit peu tout le monde en disant il faut y aller j'avais l'impression que tout le monde vivait de façon un peu retranchée sur [soi]-même* ». Au départ les séances d'analyse de la pratique sont animées par un professionnel de l'établissement, puis il est fait appel à des intervenants extérieurs. Quand ? « *je suis pas sûre de la date que je vais vous donner mais 97-98 il y a une dizaine d'années* » (DA). L'analyse de la pratique c'est le support privilégié de la réflexion « *l'analyse de la pratique ça permet non seulement de pouvoir souffler [dans] certaines situations difficiles mais aussi d'avoir une réelle réflexion* » (MB). GA ce qui compte le plus « *d'un point de vue professionnel : l'analyse de la pratique* ». Il

16. http://danielgacoin.blogs.com/blog/2006/05/dveloppeur_lanal.html

faut noter que cette technique dont les personnes interrogées s'accordent à montrer l'importance en tant que pratique de réflexion et de formation est exclusivement orale et ne donne pas lieu à des écrits, en tout cas à des écrits circulants. L'écrit peut toutefois être associé à l'analyse de la pratique, pour GA, par exemple : « *si je suis en analyse de la pratique, je prendrai des notes* ».

L'écrit

Comme dans l'enquête par questionnaire l'importance de l'écrit est mise en évidence : MB regrette un temps où les écrits étaient élaborés collectivement « *quand on avait du temps, que l'on n'a plus, nos écrits on les faisait aussi ensemble* » (MB), « *pouvoir faire un écrit sur un jeune où chaque éducateur pouvait parler à sa façon, ça permettait la réflexion, ça permettait de donner de l'ampleur à la réflexion à l'écrit lui-même* » (MB), « *quand on travaille en équipe on est tous à avoir un point de vue différent mais seul devant l'écrit mon point de vue sort [...] c'est dommage par rapport à ce que [n]otre écrit engage* » (MB). « *J'essaie de faire des écrits sur les enfants chaque fois que je peux de de raconter un petit peu ce qui se passe avec eux parce que c'est aussi ça la transmission* » (DA). « *Moi ça me permet beaucoup de me poser, de poser ma pensée, de réfléchir sur des choses, le fait d'écrire ça me resitue [...] c'est quelque chose qui me paraît important* » (GA), « *ça me permet vraiment de poser ma pensée et de travailler à partir de ça, je prends pas mal de notes* », « *moi le compte rendu, l'écrit, l'écriture par elle-même ça m'intéresse* » (GA).

GA développe sa pensée sur l'écrit. Pour elle il y a les *écrits personnels* et les *écrits partagés*, ceux qui circulent dans l'établissement et ceux qui sont destinés à l'extérieur. Le sujet produit son texte en raison de l'espace de communication dans lequel il s'insère.

Ici je vais partager dans la mesure où si j'écris sur le cahier du groupe c'est le cahier de groupe donc c'est bien par rapport à mes collègues et aux enfants dont je m'occupe cette année-là, par exemple mais si je suis en réunion je prendrai des notes, si je suis en analyse de la pratique je prendrai des notes, si je suis référent d'une équipe dans un temps de réunion donnée c'est pas mes notes à moi qui vont ressortir ça sera la note compte rendu donc ça sera autre chose, ça sera pas ma note personnelle même si c'est moi qui l'ai écrit ce sera le ressenti de ce qui s'est passé, le déroulement de la réunion c'est plus neutre et dans le cahier de liaison du groupe [je peux] écrire d'une manière plus libre, de même que quand on fait un compte rendu de

synthèse [...] ce sera [...] un écrit d'équipe [...] parce que les éléments ou les idées on les a partagés [...] ce sera moins soi en implication [...] en analyse de la pratique c'est soit aussi c'est différent.

L'écrit destiné aux instances extérieures revêt un statut différent qui échappe en partie au scripteur « *quand vous faites un écrit qui est destiné au dossier d'un enfant ou un rapport à la MDPH c'est encore autre chose [...] d'ailleurs le rapport c'est plus nous en tant qu'éducs, on fera le rapport mais il sera remis au niveau institutionnel à notre assistante sociale par exemple, directeur ou au chef de service et du coup ce sera des notes synthétisées plus ce qui a été dit dans un autre cadre* ». Un peu à la manière de l'écrivain Amos Oz qui affirmait, en 1988, qu'il avait « *deux stylos sur [s]on bureau [...] un noir et un bleu, histoire de [lui] rappeler que rédiger une chronique politique est une chose et écrire une fiction en est une autre* »¹⁷. Pour Mme GA c'est principalement cette diversité des destinataires qui explique les difficultés rencontrées dans l'écriture :

Mais il y a beaucoup de gens qui ont du mal par rapport aux écrits [...] maintenant on sait plus ou moins nos comptes-rendus justement être lu jusqu'aux parents jusqu'aux familles qui peuvent lire un certain nombre de compte rendu et donc du coup c'est sûr on se sent beaucoup plus impliqué dans la façon d'écrire dans les mots dans des choses comme ça donc on le fait peut-être de façon plus nuancée plus enfin pas plus neutre mais bon dans cette optique-là en sachant que ça risque que ça peut être lu ça peut être demandé par des assistants sociaux par des juges par des choses comme ça donc voilà c'est ça pour certains c'est un frein [...] s'il y a des enfants qui ont des problèmes avec la justice des choses comme ça euh on peut se dire suivant ce qu'on a marqué [...] l'écrit ça peut être jusqu'à aller se censurer.

Cependant l'écrit demeure l'outil privilégié de la prise de distance « *on y va quand même de soi dans la relation et du coup dans les écrits, si on y est trop, et bien, si on n'y est trop on est trop impliqué. Alors justement le fait de travailler en équipe ça permet de nuancer et puis de se remettre à niveau. Le travail en équipe ça permet de relativiser les choses* » (GA).

17. Cité par Etienne Leterrier, Le matricule des anges n° 140, février 2013

7.2.3 Le savoir de la place

Le savoir de la place MB le désigne comme le « bon sens » : « *je pense que c'est à travers l'activité qu'on connaît le mieux son travail, notre travail en particulier c'est avant tout du bon sens à mon avis ça s'acquiert pas en théorie* ». C'est une notion qu'il lui est difficile de cerner, elle ne procède pas de l'expérience : « *l'expérience donne des acquis des atouts mais ne donne pas du bon sens [...] même les collègues apprenties ou stagiaires elles ont elles ont du bon sens ça se voit* ». Cette forme de savoir de la place serait « *relié[e] au fait prendre en compte les réalités, bien ancré[e] dans le réel* ». AH « *c'est plutôt une façon d'être avec les jeunes, de parer aux difficultés qu'ils ont, de les aider, de les accompagner* ». Ne faut-il pas voir dans cette auto-dévalorisation du savoir de la place un effet de la division sociale du travail ?

Faute de pouvoir le définir plus avant, comment se transmet ce savoir ? « *Ça ne s'apprend pas à l'école même avec la meilleure volonté du monde il faut être sur le terrain pour que l'engrenage se fasse* » (AH). « *En travaillant à deux par les écrits, oui un tutorat d'un plus ancien par rapport à un plus jeune une transmission lui c'est comme ça que j'ai fait les deux Cécile la première année j'ai essayé de leur transmettre un maximum de connaissances* » (MB). « *Cela peut aller des trucs de métier jusqu'à des choses plus profondes je pense au niveau de leurs questions par rapport à des enfants parce que souvent ils disent tel l'enfant j'ai eu peur de la réaction de l'enfant* » (GA). « *J'ai toujours transmis quelque chose en permanence quand j'agis quand des gens travaillent auprès de moi ils m'amènent quelque chose mais moi je leur amène quelque chose aussi c'est vrai que c'est ça le métier d'éducateur* » (AH) mais « *c'est une difficulté dans la transmission du métier tout ne peut pas se mettre noir sur blanc* ». N'est-ce pas aussi du fait de ne pas pouvoir théoriser ce savoir de la place que naît ce sentiment que le métier est « *un éternel recommencement* » (AMS) ? « *Il y a des mouvements de balancier dans l'éducation [...] j'ai des souvenirs de réunion où les jeunes apportaient une proposition : tiens il faudrait qu'on fasse ça et je voyais en face de moi des anciennes qui disaient : ah bien voilà on a déjà fait ça, soit ça pouvait créer du lien soit les jeunes se sentaient exclues* ».

7.2.4 La terminologie

Le corpus d'entretiens comprend 33 111 mots. Il est intéressant d'envisager quelles locutions rendent compte de la situation de handicap.

Terminologie du handicap

- le mot « *handicap* » apparaît au total à 6 reprises dans le propos de 3 interviewés seulement : 4 fois chez DA qui évoque « *cet handicap qu'est la surdité* », MB évoque son arrivée dans l'établissement « *j'ai été émue de voir à quel point le handicap se voyait sur les visages* », GA compare les publics accueillis « *  l'époque il y avait aussi beaucoup plus d'enfants démunis mais c'était pas le même handicap* », la forme « *handicapé* » connaît 1 seule occurrence. La terminologie du handicap est employée pour désigner le trouble, la pathologie elle ne sert pas, dans la profession, à désigner ou qualifier les personnes. Le terme *handicap* n'est donc pas davantage employé dans les *entretiens* que dans les réponses au *questionnaire*, ce qui confirme l'appréciation, déjà citée, de Christian Rossignol selon laquelle il s'agit d'une définition « *administrative* » (ROSSIGNOL 2007, p. 14).
- « *débile* » : 1 occurrence « *tel l'enfant il est handicapé ou débile moyen* »,
- « *sourd(s)* » : 24 occurrences,
- « *psychotique(s)* » : 1 occurrence,
- « *maladie(s)* » au sens de *maladie mentale* : 1 occurrence,
- aucun autre terme issu des taxonomies médicales,
- le terme « *usager(s)* » n'a aucune occurrence dans les entretiens alors qu'il est apparu comme étant très employé dans les réponses au questionnaire, cela confirme son utilisation comme terme générique à usage externe.

Comment désigne-t-on les personnes avec lesquelles on travaille ? Ce sont des

- « *enfant(s)* » ou « *enfants* » : 120 occurrences,
- « *jeune(s)* » s'adressant à un usager : 88 occurrences,
- « *gamin(s)* » : 30 occurrences,

- « *adolescent(s)* » : aucune occurrence,
- « *petit(s)* » désignant un enfant : 3 occurrences,
- « *garçon(s)* » : 1 occurrence, « *filles(s)* » : aucune occurrence,
- « *personne(s)* » n'est jamais employé pour désigner un usager,
- « *parents* » pour désigner les parents d'usagers : 7 occurrences,
- « *famille(s)* » : 9 occurrences,
- « *collègue(s)* » : 59 occurrences, « *directeur(s), trice(s)* » : 24 occurrences,

D'autres fréquences intéressantes

- « *formation(s)* » 147 occurrences ce qui en fait un terme vedette, « *travel* » : 86 occurrences, « *histoire(s)* » 32 occurrences.

Les hapax :

- la « *vocation* » dont nous avons vu qu'elle est une composante historique, la « *trace* », terme vedette dans les réponses à l'enquête, sont des hapax dans les entretiens.

7.2.5 Synthèse sur les entretiens

Les entretiens permettent d'affiner la typologie des scripteurs que dégagent les réponses au questionnaire (cf. p. 277 et sq.), grâce aux modes discursifs proposés par Roger Odin. Ainsi le profil *expert* est-il associé avec les modes *moralisant* et *testimonial*, le profil *engagé* avec les modes *fabulisant* et *documentarissant*, le profil *éthique* avec le mode *idéologique*. Les entretiens permettent aussi de mesurer le poids des affects liés à l'évocation de la vie professionnelle. Ils permettent aussi de mesurer l'importance du premier contact avec l'exercice professionnel qu'il s'agisse d'un contact avec les personnes accompagnées ou d'un contact avec d'autres professionnels. Les entretiens mettent en relief la position réflexive des éducateurs au travers de leurs évocation de l'analyse de la pratique. Cette technique orale et collective apparaît essentielle dans les processus d'adaptation à la *place*, de formation des professionnels voire de transmission. Le fait qu'elle soit exclusivement orale, même si les participants préparent quelquefois les

séances à l'aide d'*écrits pour soi*, et ne fasse jamais directement retour appelle à être approfondi du point de vue de son rapport avec l'écrit, du point de vue des dynamiques institutionnelles.

Les 6 personnes qui ont participé à l'entretien ont débuté leur parcours professionnel peu de temps avant ou juste après la promulgation de la loi du 30 juin 1975. Cette loi est une étape dans la construction du secteur médico-social (cf. p. 82 et sq.). Les interviewés confirment ce qui a été abordé au chapitre 2 : un parcours quelquefois atypique conduisant à la profession mais un choix délibéré souvent étayé par une expérience dans les mouvements de jeunesse, la rupture avec les fonctionnements de type communautaire de l'époque précédente, leur participation à la construction du métier (au travers des formations, de l'analyse de la pratique, etc.). Les interviewés, lorsqu'ils abordent la question de l'écrit professionnel, confirment qu'ils sont, comme les répondants au questionnaire, fortement impliqués. Toutefois la diversité des destinataires et l'usage supposé des écrits à l'extérieur de la structure est, pour eux, une source de difficulté. Enfin les interviewés témoignent du savoir de la place, savoir qu'ils ont beaucoup de difficulté à définir, qu'ils n'assimilent pas toujours à l'expérience et qui peut parfois passer pour un *don*.

*

* *

7.3 DU CÔTÉ DE L'ENCADREMENT

Dans le cadre d'un mémoire de Master en cours à l'IFROSS¹⁸ trois directeurs d'OVE¹⁹ ont entrepris une recherche sur le thème « *Construire un système d'information pour améliorer l'accompagnement de l'utilisateur* » (VILLARET ET COLLAB. 2013). Ils ont collecté un corpus de quatre interviews réalisés auprès de directeurs de complexes à OVE²⁰ ainsi qu'une interview du Directeur général de l'association. Ils m'ont communiqué ce corpus et autorisé à en faire usage²¹.

18. Institut de Formation et de Recherche sur les Organisations Sanitaires et Sociales Université Jean Moulin Lyon III

19. Il s'agit de Mmes Marie-José Villaret, Virginie Jaboulay et M. Jean-Marc Groff qu'ils en soient remerciés.

20. Un complexe est un regroupement de plusieurs structures sur un territoire déterminé.

21. La transcription de ce corpus est disponible en annexe p. 657 et sq.

Les contributions qui figurent dans ce corpus d'entretiens sont de deux ordres : celle du Directeur général qui traite de la stratégie adoptée par son organisation en termes de système d'information et celles des quatre directeurs qui évoquent comment ils sont passés du support physique consignant les écrits relatifs au dossier de l'utilisateur à un support numérique. Les documents figurent en annexe.

7.3.1 Une stratégie associative

Le Directeur général d'OVE décrit très précisément la stratégie qu'il a mise en œuvre au sein de son organisation.

Il faut se souvenir, on est dans les années 95-97, des travaux sont réalisés autour du livret « Servir l'enfant »²², c'est en quelque sorte : « qui fait quoi », c'est le début du projet, de la pluridisciplinarité, cela permet d'approcher la mission des professionnels liée au plan de formation. Ce plan de formation qui nous permet de centraliser les vecteurs d'évolution, dans une idée de management. Deuxièmement, c'est 97-98, on se situe sur « comment on s'y prend pour travailler ensemble » et on fait le choix de travailler sur thématique, le but n'est pas d'avoir quelque chose qui enferme mais quelque chose qui aide. Le troisième élément, c'est à ce moment-là que va poindre la thématique de l'évaluation.

Le Directeur général estime avoir créé ainsi « *une dynamique qui se met en route et qui ne s'est plus interrompue* ». Une dynamique qui a produit des résultats en termes d'expansion et de rayonnement de l'organisation mais dont il reconnaît « *qu'on [la] reproche parfois à OVE car cela ne s'arrête jamais ce qui est est donc sécurisant [...] car les personnes attendent souvent de la stabilité* ». Il affiche son objectif « *dans une organisation comme la nôtre, celui qui a la maîtrise du système d'information a le pouvoir* » en précisant « *il y a de la stratégie au sens où le système d'information est structurant dans l'échange de flux de données, il y a du management car ce sont des leviers pour [les] directeurs d'établissements et, pour nous, direction générale qui permettent une culture d'entreprise* ». Pour le Directeur général d'OVE la réalisation de ces objectifs suppose une conception particulière de la fonction de directeur d'établissement « *on n'est pas directeur d'établissement à OVE comme on est directeur dans une autre association. Il est bien évidemment attendu d'être*

22. Édité en 1995 il constitue ce qu'OVE appelle « un recueil des bonnes pratiques médico-éducatives »(OVE 2004)

compétent dans son métier de directeur, mais surtout d'avoir la capacité d'être en relation dans l'environnement de travail collectif au sein d'OVE, dans une coopération ».

Savoir de la place des éducateurs et stratégie des organisations dessinent deux approches opérant dans l'espace du médico-social. Les directeurs d'établissements et de service apparaissent en tension entre ces deux approches.

7.3.2 L'approche de proximité

Lorsqu'ils sont questionnés sur la mise en place d'une solution technique conduisant à transposer l'écrit du papier à l'écran, les directeurs décrivent tous une stratégie empreinte de prudence et de pragmatisme. Ils font état d'une double préoccupation : la nécessité posée par la direction générale de mettre en place un dossier informatisé de l'utilisateur (appelé Gestusa) et d'amener leurs équipes à renseigner les documents produits en application de la loi 2002-2. L'un d'eux décrit la méthode qu'il a utilisée comme « *la méthode des petits pas* ». Ayant analysé la situation dans l'établissement dans lequel il arrivait, établissement qui a récemment rejoint l'association OVE, il constate « *c'était en gros, la force de l'habitude. C'était un établissement qui avait une grosse tradition orale et on ne formalisait rien [...] il n'y [avait] pas eu un management, c'est-à-dire une conduite de ce truc là, c'est-à-dire, oui on remplit, mais il n'y a pas eu de vérification si c'est rempli, annuelle ou tous les six mois si c'est bien rempli et si c'était bien* ». Il a d'abord fait le choix de faire travailler les équipes sur un mode papier-crayon « *j'ai utilisé la trame papier qui existait à l'époque dans l'établissement [...] j'ai commencé à travailler avec les équipes en me disant qu'il fallait qu'ils prennent l'habitude de travailler papier, c'est-à-dire en gros sur les documents qu'ils avaient vu passer à une époque mais qu'ils ne renseignaient plus* » puis il est passé, prudemment, au système informatisé « *je préférais dire à [il cite le nom de la chef de projet] vous venez petit bout par petit bout parce que j'avais la crainte de présenter aux salariés un gros paquet comme ça* ».

Pour autant les inquiétudes se font jour « *l'informatique accentue la gestion centralisée des établissements, ce qui se passe dans les établissements à tout moment la direction générale peut le savoir ; non pas en terme de contenus mais grâce aux outils informatisés ; ce sont des indicateurs qui permettent au DG qui*

est très loin ou très haut de savoir où en est un établissement ». Ils relèvent la nécessité de convaincre et, pour cela, communiquer. « Il faut le dire aux salariés. Non pas pour qu'ils croient qu'on va leur taper sur les doigts si ce n'est pas fait mais qu'ils comprennent qu'on ne travaille pas seul dans un établissement nous sommes dans une association avec une direction générale ; c'est très important de l'énoncer pour éviter qu'il y ait des suspicions ». Y-a-t-il des résistances ? « Les résistances que l'on peut trouver sont peut-être de l'ordre de ce qu'on pourrait définir comme l'œil de Moscou ». Comment sensibiliser ? Sur le mode de l'inéluctable :

J'ai tenu un discours de banalisation en disant on ne peut pas résister à l'heure qu'il est au traitement informatique des données ; on ne peut pas ramer à contre-courant, on ne peut pas aller contre l'informatisation des données, le passage à l'informatique est une avancée qui dépasse largement OVE.

Les salariés sont accompagnés mais cet accompagnement diffère suivant l'ancienneté des personnels

On trouve les salariés qui sont à 20 ans du départ à la retraite, et qui sont résistants à l'informatique, alors je les affole et je dis : vous ne pouvez pas faire l'impasse ces données là, sur l'informatique ; dans les années à venir ce sera de pire en pire ; ce sera d'un usage courant comme lorsqu'on écrit sur une feuille de papier.

Il y a toujours, dans les structures, quelqu'un, un cadre, une assistante qui pallie les difficultés des uns ou des autres : « Mme B., elle se débrouille avec les difficultés et puis elle voit les gens. Il y a du y avoir quelques loupés, des gens qui ont oublié la synthèse, qui ont oublié de rédiger. L'objectif c'est d'attacher la synthèse avec tous les documents écrits rendus et inscrits dans Gestusa ». Ils ont conscience de disposer avec le système d'information autour de l'usager d'un levier pour leur action : « c'était un outil de management dans le sens où on avait des exigences que l'on n'avait pas avant, dans le sens où on a donné un certain nombre de consignes que l'on ne donnait pas précédemment, secteur par secteur, qui ont fait que l'on a uniformisé les documents, avec cet idée derrière que l'on ait un meilleur suivi de l'usager ». Au final « c'est quand même un sacré placard qui permet de soulager l'esprit et disant les choses sont là et tout le monde sait où sont rangés les documents de manière précise, alors que dans notre serveur[...] il y en avait de partout ».

7.3.3 Synthèse sur l'encadrement

Le corpus d'entretiens traité ici ne fait pas, à l'origine, partie de cette recherche. Je l'ai retenu parce qu'au départ les auteurs de ce travail universitaire avaient inscrit leur démarche dans la perspective du passage d'une « *culture de l'oral à une culture de l'écrit* » au moyen du « *management par les technologies de l'information* ». Sur ce point les entretiens réalisés par les étudiants de l'IFROSS ne font pas état d'une difficulté généralisée liée aux processus scripturaires. Cependant les interviews de cadre sont représentatives d'une approche presque exclusivement fondée sur la technique : la trame, l'informatique, etc.

*
* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

Quelle(s) représentation(s) du *texte* les *actants* (au sens de Roger Odin) construisent-ils dans les *espaces de communication* où ils opèrent ? Telle était la question posée au début de ce chapitre. Je définis selon Denise Jodelet (JODELET 1989) les représentations comme une « *forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet [...] Qualifier ce savoir de « pratique » réfère à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et aux conditions dans lesquelles il l'est* ». Le questionnaire, les entretiens, le corpus de témoignages des cadres montrent à quel point la question de l'écrit est intriquée avec la pratique professionnelle. Les éducateurs spécialisés disent, quasi unanimement, leur implication. Si niveau d'implication est modulé selon la qualification, l'ancienneté ou le type de structure dans laquelle on exerce, ce n'est qu'à la marge, la question de l'écrit suscite un intérêt général.

De l'ensemble du matériau que j'ai eu à ma disposition dans ce chapitre se dégage un triplet : *trace/réflexion/transmission*. Ce choix n'est pas arbitraire : c'est celui de mes différents interlocuteurs. Ce triplet me conduit à définir trois *opérateurs* du texte en espace de communication professionnel au sens de Roger Odin (ODIN 2011, p. 89). Ces opérateurs sont, à dessein, hétérogènes, l'un décrit un processus, l'autre représente plutôt un outil, enfin le troisième est un objet :

- l'opérateur *Conservation*,
- l'opérateur *Analyseur*,
- l'opérateur *Véhicule*.

L'éducateur prend place au cœur d'un espace de communication où le langage (le *texte*) EST le travail et dans lequel interviennent ces trois opérateurs.

Opérateurs

Conservation. Cet opérateur prend en compte tout ce qui est de l'ordre de la *trace*. Le terme est éminemment polysémique. Son usage s'étend de la préoccupation mémorielle au souci sécuritaire. L'actant marque sa volonté de « *garder une trace de faits passés* » (archiver) que de « *laisser une trace de son action* » (témoigner) ou encore « *assurer la traçabilité* » (sécuriser). La place de l'acteur, les contraintes liées au moment, à l'espace de communication le conduiront à choisir l'un ou l'autre des trois axes. Par delà cette polysémie domine l'importance de la mémoire, donc de son support, l'écriture. De ce point de vue enquête et entretiens mettent en évidence le lien étroit entre la *trace* et l'*écrit*. Le questionnaire place le terme *trace* en tête des occurrences alors que le même terme est un hapax dans le corpus d'entretiens. Peut-on poser l'hypothèse que l'*écrit* associe la trace et la parole associe la mémoire ?

Analyseur. « *Prendre le temps* », « *prendre du recul* », « *faire une pause dans l'action* », « *mettre en mots une action passée* », « *donner du sens à l'action* » autant d'expressions que les répondants associent à l'acte scripturaire. Les interviewés pour leur part ont tous développé l'importance de l'*analyse de la pratique*, l'*écrit* étant pour certain un *stimulateur* entre deux séances. L'*écrit* est, d'évidence, un *analyseur*. Pourtant l'*analyse de la pratique* reste, dans cette recherche, faite, sans doute d'investigations suffisantes, une « *boîte noire* ». On a vu qu'elle intriguait, voire faisait peur, pour autant on ne sait pas ce qui s'y joue : est-ce la jouissance d'avoir un temps collectif « *à soi* » hors des tensions hiérarchiques ? est-ce l'opportunité de « *laver son linge sale* » dans la famille éducative ? est-ce un espace de théorisation ? un moment de transmission ?

Véhicule. La représentation (physique ou numérique) est le support du texte. Dans l'ensemble des trois corpus seuls les directeurs abordent vraiment la question. A les lire la question du support engage totalement celle du contenu au point que l'expérience d'être confronté à un établissement « *qui avait une grosse tradition orale* » conduit à passer d'abord par la « *trame papier* ». La nécessité de faire la part du support et du contenu amène la question de savoir si la question des dispositifs techniques ne parasite pas celle de l'écrit.

Je considère que ces opérateurs sont les adjuvants des genres discursifs qui permettent de classer la production scripturaire des éducateurs spécialisés. Ce classement n'est pas contradictoire avec celui proposé par Pierre Delcambre (DELCAMBRE 1993, p. 70), il peut le préciser.

Genres discursifs

De la description faite par les répondants de leur production scripturaire je dégage, en effet, cinq genres discursifs que je choisis de nommer ainsi : *l'intime*, *l'extime*, *l'institutionnel*, *le territorial* et *le contractuel*.

L'intime. L'intime c'est le genre de l'écrit pour soi, que plus de 40% des répondants disent pratiquer. Il peut s'agir de réflexions théoriques sur un usager, suite à des lectures, de brouillons, de notes mémorielles, etc. Son usage met en œuvre les opérateurs *analyseur* et *conservation*.

L'extime. J'emprunte à Michel Tournier²³, ce terme par ailleurs rencontré chez Albert Thibaudet²⁴ et repris plus récemment par Sébastien Rouquette à propos des blogs²⁵, pour désigner un genre d'« *écriture du dehors* » (*cahier de liaison*) mais limité au cercle des collègues de travail proche : l'équipe restreinte, le groupe. Il s'agit essentiellement du carnet de bord mais ce peut être aussi une note sur un usager soumise à l'avis du collec-

23. Michel Tournier, *Journal Extime*, La Musardine, octobre 2002, 237 pages

24. La Nouvelle Revue Française, n° 117, 1^{er} juin 1923

25. Sébastien Rouquette, « Les blogs « extimes » » : analyse sociologique de l'interactivité des blogs, *tic&société* [En ligne], Vol. 2, n° 1, 2008, mis en ligne le 13 octobre 2008, Consulté le 12 octobre 2012. URL : <http://ticsociete.revues.org/412>

tif, un projet d'activité, etc. L'extime met en œuvre les opérateurs *analyseur* et *conservation*.

L'institutionnel. L'institutionnel désigne le genre de l'écrit qui sort du cercle de l'équipe restreinte pour circuler dans l'institution, établissement et service. Ce peut être un compte-rendu d'incident, un rapport relatif à une situation préoccupante, une réflexion sur une problématique institutionnelle. Il met en œuvre les opérateurs *véhicule*, *conservation* et, dans une moindre mesure *analyseur*.

Le territorial. Le territorial c'est le genre de l'écrit qui sort de l'institution. Je fais le choix du terme territorial en considérant que l'espace de communication dans lequel s'insère l'institution est circonscrit à un territoire considéré comme le « *bassin de vie* » au sens de l'INSEE²⁶. Le *bassin de vie* peut s'élargir au *territoire* au sens de la loi HPST²⁷. Géographiquement cet espace peut se définir comme compris entre son élément le plus lointain l'Agence Régionale de Santé et ses éléments les plus proche les partenaires immédiats. Ce genre d'écrit est celui des comptes-rendus et bilans destinés à la Maison départementale des personnes handicapées dans le cadre de procédures d'ouverture de droits ou de prestations pour l'usager, de rapports à destination de l'ARS, d'échanges avec des partenaires concourant à l'accompagnement, etc. Le genre *territorial* pose le principe d'une *frontière*. Les écrits, en principe, ne circulent pas librement entre le *dedans* et le *dehors*. Ils voyagent dans une sorte de « *zone douanière* » où ils feront l'objet de validation et se verront appliquer une couche formelle (chartes graphiques, feuilles de style, etc.). Le genre territorial met en œuvre les opérateurs *véhicule* et *analyseur*.

Le contractuel. Le contractuel c'est le genre de l'écrit que régit la théorie du contrat. Désormais, comme le note Olivier Poinot « *la commande sociale ne passe plus par le "tout institutionnel" mais elle induit la satisfaction des besoins individuels* » (POINOT 2012a). Tirant la conséquence de cette évolution du corps social le législateur a mis en place une série de dispositions

26. Pour l'INSEE le bassin de vie constitue le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants

27. Selon le Ministère de la Santé les territoires de santé sont les zones pertinentes de l'organisation des soins, actuellement planifiée par les schémas régionaux d'organisation sanitaire (SROS) de troisième génération pour 2006-2011

à caractère contractuel, en premier lieu le « *contrat de séjour* » et le « *projet d'accueil et d'accompagnement* » qui en est, en quelque sorte, la déclinaison. Ce contrat définit ce qui va être engagé avec l'utilisateur et ses représentants. La portée juridique de cet engagement donne à penser un genre d'écriture adapté à la situation. Les documents *contrat de séjour* et *projet d'accueil et d'accompagnement* sont, selon la loi, co-construits avec l'utilisateur et/ou ses représentants. Nous avons vu (cf. p. 161 et sq.) que la réalité s'écarte quelque peu du principe, en tout état de cause il s'agit d'un écrit produit collectivement, qui circule au dehors de l'établissement et produit des effets juridiques. Ce genre met en œuvre les opérateurs *véhicule* et *conservation*.

Educateurs et directeurs entre immanence et pragmatisme

Entretiens et questionnaires donnent à voir les représentations des directeurs et celles des éducateurs comme des plaques tectoniques. Elles connaissent des moments de convergence, d'obduction ou de subduction, parfois de collision plus ou moins cataclysmique. Les unes et les autres « *vivent leur vie* » sans vraiment se connaître et sans, toujours, aller dans la même direction. La « *direction* » est investie d'intentions de la part des éducateurs : « *il n'est pas évident de savoir comment sont interprétés les écrits par notre direction et comment celle-ci peut s'en servir contre les professionnels* », les directeurs relèvent des résistances et avouent parfois leur impuissance « *j'ai du mal à pouvoir aider les personnes qui ne peuvent informer par rapport à l'informatique car je n'arrive pas à comprendre [leurs] fonctionnements intellectuels* ». Pour les uns il s'agit de produire des écrits qui permettent de « *parler à sa façon* » pour les autres de satisfaire à des obligations « *il faut que ce papier soit rempli à l'entrée [...] il faut que ce soit formalisé* ». Pour oser une comparaison avec l'origine du modèle sémio-pragmatique ces représentations offrent deux approches : l'une *immanentiste*, selon laquelle l'écrit est un donné qui ne peut pas ne pas exister, l'autre *pragmatique* selon laquelle l'écrit ne peut advenir qu'en fonction de l'utilisateur et de l'équipe de professionnels pour rendre compte d'une réalité concrète. C'est, en quelque sorte : « *tu écris moi non plus* ». Une des caractéristiques des plaques tectoniques n'est-elle pas la rigidité ?

Considérer que l'écrit « *ne va pas de soi* », aborder, sur le fond sa problématique (cf. p. 289), accorder suffisamment d'attention aux lieux (cf. p. 280) et aux temps (cf. p. 282), se soucier de la validation (cf. p. 270),

intégrer les changements sociétaux et les obligations qui en découlent (cf. p. 268) crée les conditions d'un rapprochement de ces deux positions. Il importe de situer la question de l'écrit dans une perspective dynamique.

La personne accompagnée

Les acteurs ont la plus grande difficulté à nommer la personne accompagnée, celui dont on pourrait dire qu'il est le « *patient* » (au sens d'actant, non au sens médical) . La terminologie du *handicap* est exclue, elle n'est utilisée ni dans les réponses au questionnaire, ni dans les entretiens, la terminologie relative à l'« *usager* » apparaît fortement dans l'enquête (92 occurrences à la question « *A qui (ou à quoi) pensez-vous lorsque vous rédigez ...* ») , elle n'apparaît pas du tout (0 occurrence) dans les entretiens. Le terme « *usager* », par sa polysémie, suscite des confusions. Pour le dictionnaire Le Robert l'*usager* est la « *personne qui utilise (un service public, le domaine public)* »(REY 2001), le dictionnaire remarque que ce mot s'emploie généralement au pluriel. On peut ajouter qu'au pluriel comme au singulier il a toujours valeur « *générique* ». L'*usager* est un euphémisme. Le terme ne saurait être utilisé dans une perspective déictique. Il n'est pas surprenant qu'il apparaisse dans les réponses au questionnaire dont le support est scriptural et dont l'objet est généraliste (« *je pense à l'usager* ») mais pas du tout dans les entretiens où la charge affective est forte et les propos contextualisés. La polysémie du terme *usager* se révèle dans une brochure de l'ANESM de janvier 2012 intitulée « *La participation des usagers dans les établissements médico-sociaux relevant de l'addictologie* ». Dès les premières lignes les rédacteurs ont relevé l'ambiguïté liée à la polysémie : « *dans le secteur de l'addictologie, le terme d'usager peut signifier aussi bien usager de substances psychoactives qu'usager de l'établissement et de ses prestations* », ils précisent donc la notion « *dans la présente recommandation, le terme d'usager signifie usager de l'établissement médico-social* ». *Usager* signifie ... *usager* ! L'emploi du terme « *usager* » interdit d'adresser une personne en particulier. Contrairement au médecin qui peut légitimement dire à son malade « *vous êtes mon patient* », au professeur qui peut interpeler son étudiant en lui disant « *vous êtes mon élève* », l'éducateur ne peut pas s'adresser à la personne qu'il accompagne en lui disant « *vous êtes mon usager* ». Le terme « *usager* » pas plus dans la réalité de l'accompagnement que dans le droit (POINSOT 2012a) ne rend compte d'une relation entre la personne accompagnée et le professionnel. Dans le cadre de l'entretien les personnes interviewées utilisent d'autres termes : « *l'enfant* », « *le jeune* », « *le gamin* »

ou, plus chargé d'affect encore, « *le petit* ». Ces termes sont au moins imprécis, sinon inappropriés : l'« *enfant* » peut être un adolescent, le « *jeune* » une personne adulte travaillant en ESAT. Comment appréhender un objet qui ne peut être nommé ? La question se heurte à la fois à l'absence de cadre de référence et aux représentations sociales du handicap. Comme le note Francis Charrier dans un compte rendu d'entretien avec Patrick Fougeyrollas et Charles Paré « *le fait d'aborder le quotidien d'une personne ayant des incapacités, à partir de ses difficultés spécifiques amène souvent à mettre de côté le vécu [...] de la personne* » (CHARRIER 2013, p. 15). Un nouveau modèle sémio-pragmatique fig. 7.23 enrichi des enseignements tirés de l'enquête est disponible (p. 315).

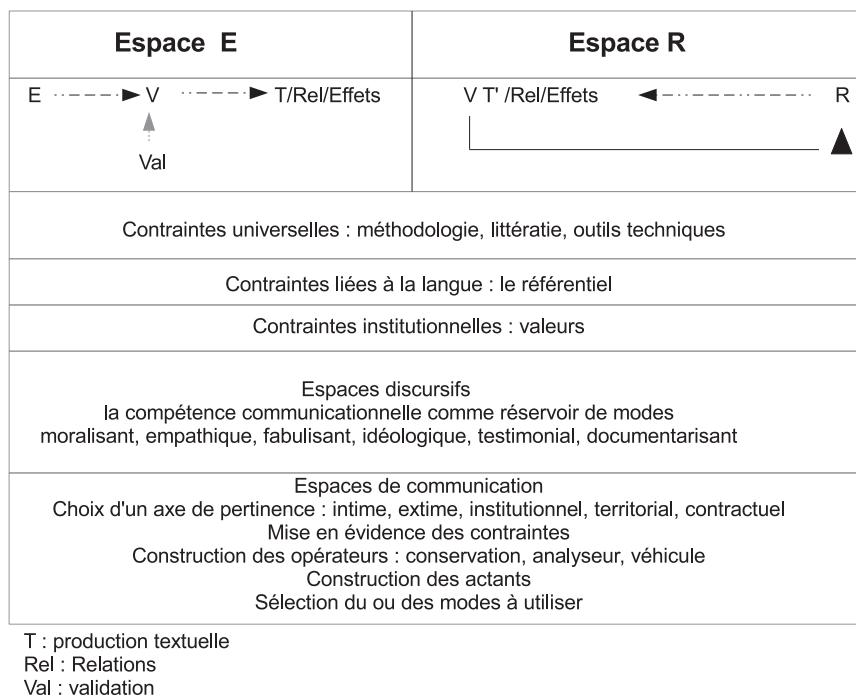


FIGURE 7.23 – modèle sémio-pragmatique médico-social

LE POINT DE VUE DES DOCUMENTS

SOMMAIRE

8.1	LES DOSSIERS	319
8.1.1	Le dossier de l'utilisateur	319
8.1.2	Examen du corpus de dossiers	326
8.2	LES CAHIERS DE LIAISON	351
8.2.1	Présentation du corpus	353
8.2.2	Le tiers factuel	358
8.2.3	La part narrative	360
	CONCLUSION	370

A PRÈS avoir donné la parole aux scripteurs je me propose dans ce chapitre, d'analyser les documents qu'ils produisent. J'ai fait le choix de retenir deux familles de documents : les *dossiers des usagers* et les *cahiers de liaison*. Les premiers sont des *classeurs* (ROBERT 2010) qui recueillent des écrits *nomades* qui circulent dans l'établissement. Ces écrits sont des écrits collectifs impliquant plusieurs contributeurs, au rang desquels l'utilisateur et/ou ses représentants : *projet d'accueil et d'accompagnement*, *contrat de séjour*, *courriers* divers, etc. Depuis 1978, et de manière vraiment avérée depuis la promulgation de la loi du 4 mars 2002 relative au droit des malades, les *dossiers* sont en totalité accessibles aux usagers et à leurs représentants. Les seconds sont des écrits dont l'existence est plus confidentielle. Sur le terrain de ma recherche il s'agit d'écrits dont l'existence est supposée mais dont la sédentarité et, souvent, la non-communicabilité, conduisent à ce qu'ils ne soient pas pris en compte dans une démarche

institutionnelle pas plus que dans la construction d'actions de formation pour développer la littéracie des personnels concernés. Il s'agit d'écrits non-circulant, donc moins connus, Pierre Delcambre ainsi qu'Isabelle Léglise y ont néanmoins consacré plusieurs études, notamment (DELAMBRE 1997), (DELAMBRE 1994) et (LÉGLISE 2004).

Que disent les documents des connaissances déclaratives et procédurales des éducateurs spécialisés, que disent-ils des savoirs connus et des savoirs non sus ?

8.1 LES DOSSIERS

8.1.1 Le dossier de l'utilisateur

Delphine Gadrey dans *Écrire, calculer, classer* (GADREY 2008) montre comment, à la fin du XIX^e siècle les documents sont conservés dans des registres, d'abord cousus, puis reliés dans lesquels les pièces étaient assemblées dans un ordre chronologique. La « *liasse de papiers enfilés avec un tiret de parchemin* »¹, avec un index figurant en tête du document, « *sur le premier desquels on écrit le nom de la partie* ». Avec la prolifération des écritures on passe aux feuillets mobiles, classés à plat dans des boîtes de la forme d'un livre. Le feuillet mobile conservé dans un classeur permet une gestion dynamique : un feuillet peut-être déplacé d'un classeur à un autre, on peut en faire des copies. C'est l'émergence d'un « *système* » pas encore adorné du terme « *d'information* ». Delphine Gadrey montre de quelle manière le dossier émerge, dans la première moitié du XX^e siècle comme « *une technologie nouvelle d'organisation* » (GADREY 2008, p. 162).

Pascal Robert dans *Mnémotechnologies* définit le classeur (principalement dans sa forme numérique) comme « *un hyperdocument, c'est à dire un ensemble raisonné de documents, un réseau [...] Outil donc d'accumulation et de navigation* » (ROBERT 2010, p. 205). Pour Pascal Robert le classeur n'est pas un document « *mais un ensemble de documents organisé par un cadre matériel et logiciel : autrement dit, les évènements qu'il gère sont constitués des documents eux-mêmes* » (ROBERT 2010, p. 206). Il met l'accent sur une dérive potentielle à laquelle, nous le verrons, le médico-social n'échappe pas :

Lorsque l'on prend la carte pour le territoire, on oublie facilement la carte comme telle : ainsi le classeur qui allie à la fois accumulation et navigation néglige-t-il la seconde au bénéfice de la première. L'opération de classement devient la fin en soi du classeur et ce dernier n'a plus comme fin que sa seule persistance comme classement-protecteur s'attachant à lutter contre l'entropie « logique » et physique. La boîte noire du classeur ferme ses accès, entrées et sorties, ne tend-elle pas à prendre la figure de son fantasme : celle de la boîte de conserve ? (ROBERT 2010, p. 227).

1. Définition du dictionnaire historique Littré littrereverso.net/dictionnaire-francais/definition/dossier [consulté le 22 mars 2013]

Dans le secteur médico-social le *dossier* a, d'emblée, participé du système organisationnel occupant une place qu'il n'a pas dans d'autres institutions éducatives, notamment celles relevant de l'Éducation Nationale. Cela a trait, une fois encore, à la prégnance du corps médical (cf. chap. 2 et 3) mais aussi à la proximité entretenue, au moins jusqu'au début des années 1950, avec le dispositif judiciaire. Le dossier dans le secteur médico-social procède, en effet, d'une double filiation médicale et judiciaire.

Le dossier médical

Grégoire Moutel² dans un article intitulé « *Évolution du dossier médical, nouveaux enjeux de la relation médecins-soignants patients : approche historique, médicale, médicolégale et éthique* » fait remonter les premières traces d'un dossier médical au IX^e siècle « époque à laquelle des médecins arabes, (tels que Rhazès (865-925), Avicenne (930-1037) ou Avenzoar (1073-1162)), créent la médecine clinique » (MOUTEL 2004, p. 3). A la fin du 18^e siècle dans les hôpitaux apparaît le lien entre le dossier et le malade au travers d'un registre succinct. Puis, au XIX^e siècle, avec la mise en place de l'hôpital moderne, le dossier intègre des données administratives, médicales et sociales, dans les deux derniers cas il s'agit de notes destinées à guider la clinique ou l'exercice professionnel. Qu'il s'agisse des médecins, comme, du reste, des assistants de service social, leurs actes sont couverts par le secret professionnel et c'est, en grande partie, à ce titre que le dossier est, jusqu'à la fin des années 1970, tenu hors de portée du patient. Il faut attendre 1995 pour qu'un cadre réglementaire commence à être mis en place que la loi du 4 mars 2002, relative aux droits des malades, vient parachever.

Le dossier des jeunes placés

Dans le secteur de la protection judiciaire de la jeunesse, le dossier apparaît également au 19^e siècle. Mathias Gardet dans un numéro de 2009 la *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* intitulé « *Paroles libres, paroles captives - Lectures des dossiers de jeunes placés* » constate que des « *dossiers personnalisés [...], depuis le XIX^e siècle, sont constitués et commencent à être*

2. Grégoire Moutel est Médecin chercheur, responsable de l'unité de médecine sociale, Hôpital Corentin Celton et Éthique médicale et médecine légale, université Paris Descartes

conservés pour chaque individu mineur pris en charge, que ce soit au niveau judiciaire ou de l'assistance » (GARDET 2009, p. 2). Il précise toutefois qu'il n'y a pas de modèle standard du dossier et que celui-ci peut aller d'un simple dépositaire de pièces administratives jusqu'à un ensemble de documents extrêmement dense. Le champ d'étude de Mathias Gardet, celui des « *enfants placés* » relevant d'établissements habilités par le Ministère de la Justice, est quelque peu différent de l'objet de cette recherche toutefois nous avons vu au chapitre 2 que, jusqu'aux années d'après-guerre les pratiques du secteur de la justice inspirent largement celles de ce qui deviendra le médico-social. On peut donc se fonder sur les travaux de Mathias Gardet pour affirmer que, dans le secteur médico-social, la pratique du dossier est ancienne.

Dans le secteur médico-social

Elle est codifiée très précocement, s'agissant des « *établissements privés pour enfants inadaptés* », par l'annexe XXIV au décret du 9 mars 1956 qui précise :

L'établissement doit constituer, pour chaque enfant, un dossier comportant nécessairement :

1. Observations complètes du sujet avec examen médical, certificats de vaccination et radioscopie, résultats des examens psychologiques, ainsi que les résultats de l'enquête sociale et une fiche de renseignements détaillés sur le milieu familial ; ces examens et enquêtes doivent normalement avoir été pratiqués par la consultation, le centre spécialisé ou le service hospitalier qui a conseillé le placement de l'enfant et auquel l'établissement doit s'adresser pour obtenir les documents correspondants ; au cas où les examens et enquêtes n'auraient pas été pratiqués avant l'admission de l'enfant, l'établissement doit y faire procéder dès que possible ;
2. L'indication des traitements et des techniques de rééducation qui ont été prévus pour lui ;
3. Les résultats de l'examen d'orientation professionnelle ;
4. Les résultats des examens de tous ordres pratiqués en cours d'année par le médecin spécialiste de l'établissement ;
5. Les indications des variations de son état physique (poids, taille, maladie), de son état mental, de son travail à l'école ou à l'atelier ; ces indications doivent être inscrites au moins tous les mois. Une notation trimestrielle doit résumer les progrès accomplis ;
6. La correspondance avec la famille susceptible d'être examinées par les personnes chargées des inspections ;

7. La décision et les motifs de la sortie ainsi que l'orientation donnée aux mineurs ;
8. Les résultats de l'enquête faite ultérieurement par le service pendant un délai de trois ans après la sortie définitive du mineur.

Cette énumération fait la part belle aux domaines médical et social, dans une moindre mesure à l'école ou à l'atelier mais ne fait pas mention de l'accompagnement éducatif. A noter, déjà, la préoccupation accordée aux réactions des familles que la correspondance serait susceptible de révéler.

En 1989 les annexes XXIV font l'objet d'une révision en 1989 et la question du dossier est ainsi traitée :

L'établissement constitue et conserve pour chaque enfant ou adolescent, dans le respect des règles de droit régissant le secret professionnel et la conservation des documents, un dossier comportant, outre les informations d'état civil :

1. Les résultats des examens et enquêtes qui ont motivé la décision d'orientation prononcée par la commission d'éducation spéciale ;
2. Une autorisation écrite des parents ou tuteurs permettant la mise en œuvre de traitements urgents qui peuvent être reconnus nécessaires par les médecins de l'établissement ;
3. Le projet pédagogique, éducatif et thérapeutique individualisé défini par l'établissement pour l'enfant ou l'adolescent pris en charge ;
4. Le compte rendu des réunions de synthèse consacrées à l'enfant ou adolescent ;
5. Le compte rendu régulier des acquisitions scolaires et de la formation professionnelle ;
6. Les résultats des examens pratiqués en cours d'année par les médecins de l'établissement, ainsi que de la surveillance régulière du développement psychologique, cognitif et corporel de l'enfant ou adolescent ;
7. La décision et les motifs de la sortie établis par la commission d'éducation spéciale, ainsi que l'orientation donnée aux enfants ou adolescents ;
8. Les informations dont dispose l'établissement sur le devenir du jeune pendant un délai de trois ans après la sortie définitive.

La lecture de cette version 1989 des annexes XXIV montre que l'importance accordée au médical et au social décroît quelque peu, la notion de projet individuel apparaît et ce projet s'élargit au champ éducatif.

Un décret du 2 avril 2009 intègre au Code de l'action sociale et des familles un article (D312-37) qui met à jour, à la marge, les dispositions de 1989 :

L'établissement ou le service constitue et conserve pour chaque enfant ou adolescent, dans le respect des règles de droit régissant le secret professionnel et la conservation des documents, un dossier comportant, outre les informations d'état civil :

1. Les résultats des examens et enquêtes qui ont motivé la décision d'orientation prononcée par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées ;
2. Une autorisation écrite des parents ou tuteurs permettant la mise en œuvre de traitements urgents qui peuvent être reconnus nécessaires par les médecins de l'établissement ;
3. Le projet individualisé d'accompagnement défini par l'établissement pour l'enfant ou l'adolescent avec le projet personnalisé de scolarisation notifié par la commission des droits et de l'autonomie, constituant le volet scolaire ;
4. Le compte rendu des réunions de synthèse et de l'équipe de suivi de la scolarisation consacrées à l'enfant ou l'adolescent ;
5. Le compte rendu régulier des acquisitions scolaires et de la formation professionnelle ;
6. La décision et les motifs de la sortie établis par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées ainsi que, le cas échéant, l'orientation donnée aux enfants ou aux adolescents ;
7. Les informations dont dispose l'établissement sur le devenir du jeune pendant un délai de trois ans après la sortie définitive ;
8. Le compte rendu de la surveillance régulière du développement psychologique, cognitif et corporel de l'enfant ou de l'adolescent ;
9. Les certificats médicaux et les résultats des examens cliniques et complémentaires pratiqués à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement ou du service.

Le contenu et l'usage du dossier de l'intéressé doivent être conformes à la législation en vigueur, notamment aux articles L. 1111-7 et L. 1111-8 du code de la santé publique.

A vingt ans de distance les dispositions sont les mêmes. La référence à la « *commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées* », définie par la loi de 2005 se substitue à celle de la « *commission d'éducation spéciale* » instituée par la loi de 1975. L'item relatif aux « *résultats des examens pratiqués en cours d'année par les médecins de l'établissement, ainsi que de la surveillance régulière du développement psychologique, cognitif et corporel de l'enfant ou adolescent* » a été éclaté en deux : d'une part le « *compte rendu de la surveillance régulière du développement psychologique, cognitif et corporel de l'enfant ou de l'adolescent* » et d'autre part les « *certificats médicaux et les*

résultats des examens cliniques et complémentaires pratiqués à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement ou du service ». Enfin l'accent est mis plus fortement encore que dans le texte précédent sur le projet individuel ainsi que sur le projet de scolarisation.

L'accès au dossier

Jusqu'en 1978 il n'est pas prévu que l'utilisateur ou ses représentants puissent accéder au contenu du dossier. Le 17 juillet 1978 est promulguée une loi « *portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public* » qui prévoit dans son article 3 que « *toute personne a le droit de connaître les informations contenues dans un document administratif dont les conclusions lui sont opposées* ». La loi du 6 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance, et au statut des pupilles de l'État, renforce ces dispositions. Ces textes emportent le droit pour les usagers et leurs représentants d'accéder au contenu de leur dossier, à l'exception des documents à caractère médical qui « *ne peuvent être communiquées à l'intéressé que par l'intermédiaire d'un médecin qu'il désigne à cet effet* ». Le secteur médico-social s'interroge dès lors sur la nécessité devant laquelle il se trouve placé d'ouvrir les dossiers des usagers. Au cours des années 1980-1990 les rapports de la Commission d'accès aux documents administratifs font état de plusieurs avis concordant confirmant le droit d'accès à leur dossier par les usagers et leurs représentants³. La loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé dispose :

Toute personne a le droit d'être informée sur son état de santé. Cette information porte sur les différentes investigations, traitements ou actions de prévention qui sont proposés, leur utilité, leur urgence éventuelle, leurs conséquences, les risques fréquents ou graves normalement prévisibles qu'ils comportent ainsi que sur les autres solutions possibles et sur les conséquences prévisibles en cas de refus.

La loi ajoute « *aucun acte médical ni aucun traitement ne peut être pratiqué sans le consentement libre et éclairé de la personne et ce consentement peut être retiré à tout moment* ». Ce texte statue de façon définitive sur le droit d'accès à l'ensemble du dossier.

3. Voir par exemple <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/864122400/0000.pdf> consulté le 17 février 2013

Le secteur médico-social met en œuvre ces dispositions avec de vives inquiétudes et un retard certain. En décembre 2000 OVE organise, à l'intention de ses équipes de direction une journée d'étude sur le thème « *Constitution, consultation, archivage du dossier de l'utilisateur* » un document⁴ rend compte de cette journée. Un directeur de CREAL, un médecin responsable du département d'information médicale d'un hôpital et un juriste interviennent et, à l'issue de cette journée, les différents établissements et services sont invités à prendre des engagements. Ceux-ci donnent à voir l'état de la mise en œuvre de la problématique du dossier. Ainsi l'IME LC fait état de sa volonté de « *transmission de [sa] prise de conscience de l'importance et la considération à porter au contenu des dossiers, documents et rédactions, aux précautions à prendre pour leur consultation [...] revoir tous les dossiers en fonction de cette réflexion* ». L'IME CF s'engage à « *mettre en conformité les dossiers des jeunes avec la législation en vigueur* ». L'IME GY prévoit le « *rassemblement des pièces constituées dans les différents secteurs afin d'élaborer un dossier unique, consultable et conforme à la législation* ». L'IME MJ envisage de « *tenir à jour les dossiers* ». Le S se préoccupe de « *trouver la limite entre ce qui peut être écrit à l'attention des personnels pour permettre le travail à conduire auprès de l'enfant et ce que l'utilisateur et sa famille peuvent consulter sans retour "violent"* ». Enfin l'IME JR s'engage d'une façon curieuse en regard des interventions des spécialistes qui ont émaillé la journée en prévoyant d'« *établir deux dossiers, un non confidentiel consultable par l'utilisateur et sa famille d'une part et l'autre confidentiel, consultable sous réserve* ». Ces prises de position témoignent de ce que, au tournant des années 2000, la question de la gestion des dossiers des usagers est appréhendée de manière erratique et pas toujours conforme aux dispositions législatives et réglementaires. Le positionnement de l'association OVE aura, nous le verrons, des conséquences immédiates.

L'évolution de ce corpus de dossiers reflète ces évolutions historiques.

4. Disponible en annexe p. 611 et sq.

8.1.2 Examen du corpus de dossiers

Méthodologie

Au départ de ma recherche il me paraissait intéressant d'avoir une lecture diachronique des dossiers pour envisager si et comment les contributions des éducateurs évoluaient au fil du temps. J'ai donc procédé par prélèvement dans les archives d'OVE en sélectionnant un établissement parmi ceux qui présentaient des archives sur quarante années au moins. Mon choix s'est porté sur un établissement pour adolescents de la région lyonnaise dont la date d'ouverture remonte à 1971. Sur la période 1971-2012 j'ai procédé à la sélection de 32 dossiers : 8 sur la décennie 1970-1980, 8 sur la décennie 1990-2000, 8 sur la période 2001-2008, et 8 sur la période 2007-2012. La sélection n'est pas également répartie sur la période de 41 années couvertes. En effet, j'ai fait le choix de constituer le corpus à partir des critères suivants :

- une cohorte de dossiers ouverts dans les années précédant la promulgation des lois du 30 juin 1975 (années 1970-1979), que je nommerai cohorte A,
- une cohorte de dossiers ouverts postérieurement à la promulgation des lois de 1978 et 1984 (années 1990-1999) et à la mise en œuvre du décret du 27 octobre 1989 redéfinissant les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés dit « *Annexe XXIV* », que je nommerai cohorte B,
- une cohorte de dossiers contemporains de la promulgation de la loi du 2 janvier 2002 (années 2000-2007), que je nommerai cohorte C,
- enfin une cohorte de dossiers postérieurs à la promulgation de la loi du 11 février 2005. Pour cette dernière cohorte les dossiers sont à OVE gérés en ligne au moyen d'une application nommée « *Gestusa 2.0* » (années 2008-2012), que je nommerai cohorte D.

A l'intérieur de chaque cohorte j'ai observé

- l'organisation générale du document, sa structuration, son importance en nombre de feuillets,
- la structuration en sous-dossiers, lorsqu'elle existe, et autour de quelle thématique ces sous-dossiers sont organisés,
- la contribution de la filière éducative aux différentes pièces constituant le dossier.

L'examen des dossiers antérieurs à 2002 révèle une contribution extrêmement faible de la filière éducative. Cette contribution est le fait essentiellement des bulletins trimestriels envoyés aux familles. Cette situation interdisait de procéder à une étude lexicographique exhaustive sur les documents de cette période, en revanche cette étude a été conduite sur la période contemporaine. Ce choix est cohérent avec les approches lexicométriques que j'ai pu conduire sur les réponses au questionnaire et sur les entretiens qui réfèrent, eux aussi, à la période contemporaine.

Cohorte A, 1970-1979 : lieu d'une mémoire brouillonne

La cohorte 1970-1980 donne à voir des dossiers qui sont des lieux de mémoire. Mémoire luxuriante, les dossiers sont étoffés, mais mémoire brouillonne : aucun des 8 dossiers de la cohorte n'est identique à un autre. Aucune norme d'organisation ne paraît structurer le dossier. À l'intérieur les documents sont regroupés le plus souvent par sous-dossier, mais le regroupement se fait parfois au sein d'une enveloppe kraft ou par l'attachement d'un trombone. Les regroupements portent sur les documents médicaux (8 dossiers sur 8), scolaires (8 dossiers sur 8), de correspondance avec la famille (8 dossiers sur 8), psychologiques (7 dossiers sur 8), en revanche un seul dossier comporte un regroupement des documents à caractère social. Des documents qui à l'évidence participent des regroupements opérés sont néanmoins conservés isolément. La partie administrative est très réduite, elle prend le plus souvent la forme d'un sous-dossier cartonné pré-imprimé, à l'en-tête de l'établissement (cf. fig. 8.3 et 8.4), que l'on retrouvera dans la cohorte 1990-2000. Ce document est rarement renseigné en totalité. Dans 6 dossiers sur 8 figure le dossier émanant de l'établissement d'origine qu'il soit ou non géré par l'association OVE. Cela donne à penser que le dossier suit l'enfant d'un établissement à l'autre.

Le compte-rendu de séjour

Dans tous les dossiers de cette cohorte figure un document pré-imprimé intitulé « *compte-rendu de séjour* ». Ce document est à l'en-tête de l'association. Il a, sans doute, été généralisé à l'ensemble des établissements de l'association durant une période donnée, il figure en effet dans les docu-

ments de la cohorte et dans ceux émanant des établissements précédant l'arrivée de l'enfant dans l'IME. Son intitulé et son organisation laissent à penser que ce document est destiné à être renseigné à la fin du séjour lorsque l'enfant ou l'adolescent quitte l'établissement. Ce document (reproduit pages 331 et 332) donne à voir quels sont les centres d'intérêt de ses concepteurs.

- La **première page** comporte 4 rubriques : *santé, comportement* (en général, avec le personnel avec ses camarades), *famille* (attitude de l'enfant vis à vis d'elle, attitude de la famille vis à vis de l'enfant, attitude de la famille vis à vis du personnel).
- La **deuxième page** est consacrée à la *classe* et à l'*atelier* de trois points de vue : les résultats, l'attitude de l'enfant devant les tâches, l'opinion de l'instituteur ou de l'éducateur technique, une troisième rubrique dans cette page est intitulée « *loisirs (orientation des intérêts)* », elle comprend 3 items :
 - « *activités dirigées* »,
 - « *activités libres* »,
 - « *sports* ».
- Les deux premières rubriques sont visiblement destinées à être remplies par les éducateurs. Nulle part ailleurs dans le document un espace est consacré aux interventions éducatives. Ce constat corrobore le témoignage de Mme DA (cf. p. 292) : « [le directeur] avait eu une phrase qui m'avait surprise parce qu'il nous avait dit que l'on accueillait des enfants sourds, qu'on n'avait pas besoin de connaissances particulières les concernant et qu'à la limite on aurait pu prendre des pions pour s'occuper d'eux ».
- La **troisième page** comprend trois rubriques :
 - le « *développement moteur et verbal* » (avec mention des « *rééducations entreprises* »),
 - le « *caractère* » dont les 4 items sont remarquables :
 - « *sexualité* »,
 - « *maturation affective* »,
 - « *rythme de vie* »,
 - les « *observations du psychologue* » avec trois items :
 - « *niveau mental* »,
 - « *tests projectifs* »,
 - « *entretiens, etc.* ».
 - « *vie morale et sens des valeurs* ».

- La **dernière page** doit revêtir la signature du directeur, elle est réservée aux « *conclusions du médecin psychiatre* », « *conclusions du directeur* » et à l'« *orientation prévue à la sortie* ».

Cet imprimé témoigne de préoccupations à la fois hygiénistes, morales et pédagogiques. La famille est surtout envisagée sous l'angle des relations qu'elle entretient avec l'enfant et le personnel, la sexualité est considérée comme une des composantes essentielles du caractère et le psychologue est invité, entre autres, à travailler à l'aide de tests projectifs. Éléments qui sont sans doute l'indice de la prégnance de la théorie psychanalytique dans les établissements de l'époque. Dans les 8 dossiers de la cohorte, le document « *compte-rendu de séjour* » est présent, il n'est toutefois jamais renseigné dans sa totalité.

La cohorte comprend 74 documents auxquels des éducateurs ont contribué, à l'exception de 3 d'entre eux il s'agit de bulletins trimestriels destinés aux parents qui semblent une réponse aux prescriptions de l'annexe XXIV du 9 mars 1956. Ce sont des contributions brèves (40 mots par document), sur le modèle des « *bulletins scolaires* », elles ne comportent pas d'analyse. Dans un seul dossier, celui de CH, figure un document de trois pages rédigé par un éducateur, ce document a été conservé dans une sous-chemise intitulée « *dossier psychologique* ». Ce document se présente comme un plaidoyer d'un éducateur en faveur d'un adolescent que l'institution semble avoir oublié ou méjuger. Le document commence par ces mots « *élément qui dénote le plus par son niveau supérieur. Il a un registre très complet qui va du caprice le plus mesquin à l'intelligence la plus vive* » et conclut ainsi : « *au niveau avenir, il s'est résigné à passer encore une année. Ses appels sont restés en suspens et il n'ose crier trop fort qu'il trouve anormal de ne pas être encore en stage. Ce statu-quo ne lui convient que grâce à sa docilité, mais peut-être qu'après la synthèse ... son sort sera différé* ». Il n'y a pas d'autre document similaire dans l'ensemble de la cohorte, une extrapolation est donc hasardeuse. Je fais l'hypothèse toutefois qu'il est probable que, dans cette période, les éducateurs écrivent, pour préparer les « *réunions de synthèse* » notamment, mais que leurs écrits ne sont pas systématiquement intégrés au dossier. A l'inverse l'absence de productions scripturaires émanant de la filière éducative ne permet pas d'inférer que celle-ci ne produit pas d'écrits.

Autre élément significatif : le dossier est d'abord l'instrument de travail du médecin et du psychologue. Les écrits de ces deux catégories de

professionnels représentent l'essentiel des documents présents dans les dossiers. Il s'agit de notes saisies lors d'entretiens, de tests, de compte-rendus de réunions de synthèse. Toutes ces notes sont rédigées « *au fil de l'eau* », dans la continuité de la page, sur le même document comme pour un usage personnel mais il paraît bien que ces documents étaient partagés puisque, dans certains cas, on relève, avec une autre graphie des mentions correctives. Ainsi dans le dossier de SE ces mentions : « *père éthylique maçon mère garde des enfants (4) mécontente des parents, climat affectif très bruyant* », une flèche au-dessus du mot *mécontente* et, avec une autre écriture, sur la ligne au dessus « *Mme B : bon climat mais le père est exclu de la relation* ». Les appréciations portées sont souvent brutales et péremptoires, à l'évidence elles n'ont jamais été destinées à quitter le cercle des professionnels. Ainsi dans le dossier du jeune RF : « *lignée paternelle : père 40 ans, illettré, éthylique, jardinier et vigneron. Foyer régulier dépassé par les tâches éducatives* », dans le dossier de CC cette seule phrase : « *père éthylique, famille frustrée, structure psychotique* », dans le dossier de RM l'assistante sociale et le médecin notent « *le père et la mère des enfants, débiles et alcooliques ne se préoccupent absolument pas de leurs enfants pourtant placés à proximité de leur domicile* » et « *profession de la mère : tenue du ménage : lamentable, très passive* » puis cet ajout « *la rumeur publique prétend que cet enfant est battu (nous n'avons pu en avoir la confirmation)* », dans le dossier de CP : « *fils unique de parents braves gens mais vieux jeu* », dans le dossier de GR : « *interférence de problèmes affectifs, très mauvaise image de la mère* », dans le dossier de RM une fiche de neuro-psychiatrie infantile indique : « *père : éthylique* », ligne au-dessous « *mère : peu débrouillarde, vit dans une incurie totale (certains prétendent qu'elle aussi s'adonne à la boisson, nous n'en sommes pas sûrs)* ». Dossier GR « *foyer reconstitué sans valeur éducative* ». A la veille de la promulgation des lois du 30 juin 1975 l'approche morale domine la question du handicap et l'étiologie est centrée sur la famille.

CEUVRE 035
VILLAGES D'ENFANTS
Siège Social : 14, Rue Ferdinand
69002 LYON

TELEPHONE : 374624

TELEPHONE (03) 43254

Etablissement : _____
 NOM et Prénom de l'Enfant : _____
 Né le : _____ Entré le : _____
 Adresse : _____

COMPTE-RENDU DE SÉJOUR

Période du _____ au _____

<p>1. SANTE</p> <p><input type="checkbox"/> Etat général :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Maladies survenues et traitements : <input type="checkbox"/> Vaccinations pratiquées : 	<p>Poids : _____ Taille : _____ P.T. : _____</p>
<p>2. COMPORTEMENT</p> <p><input type="checkbox"/> 2-1. En général :</p> <p><input type="checkbox"/> 2-2. Rapports avec le personnel et les éducateurs :</p> <p><input type="checkbox"/> 2-3. Rapports avec ses camarades :</p>	
<p>3. FAMILLE</p> <p><input type="checkbox"/> 3-1. Attitude de l'enfant vis-à-vis d'elle :</p> <p><input type="checkbox"/> 3-2. Attitude de la famille vis-à-vis de l'enfant :</p> <p><input type="checkbox"/> 3-3. Attitude de la famille vis-à-vis du comportement de l'enfant :</p>	

(1) Indiquer par un signe dans chaque carré, la tendance qui se dégage } + progression
 } 0 stagnation
 } - régression

FIGURE 8.1 – Cohorte A : compte-rendu de séjour pages 1 et 2

<p>7. DEVELOPPEMENT MOTEUR ET VERBAL</p> <p><input type="checkbox"/> Rédactions entreprises :</p>	<p>8. CARACTERE</p> <p><input type="checkbox"/> 8-1. Sexualité :</p> <p><input type="checkbox"/> 8-2. Maturation affective :</p> <p><input type="checkbox"/> 8-3. Rythme de vie :</p> <p><input type="checkbox"/> 8-4. Vie sociale et soins des autres :</p>	<p>10. CONCLUSIONS DU MEDECIN PSYCHIATRE</p>
<p>9. OBSERVATIONS DU PSYCHICologue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveau mental : • Tests projectifs : • Entretiens, etc. : 	<p>11. CONCLUSIONS DU DIRECTEUR</p>	<p>12. ORIENTATION PREVUE A LA SORTIE</p>

IMPRIMERIE DE TIRO

A _____, le _____
Signature du Directeur.

Service de Soins - Hôpital n° 3

FIGURE 8.2 – Cohorte A : compte-rendu de séjour pages 3 et 4

Cohorte B, 1990-1999 : la fonte des dossiers

Le changement est complet avec les huit dossiers de la cohorte 1990-2000. Le nombre de documents diminue de moitié passant de 1 738 pour la cohorte précédente à 975 pour celle-ci. Encore ce chiffre doit-il être relativisé, en effet, sur ces 975 documents 136 seulement ont été produits durant le séjour de l'enfant dans l'établissement, tous les autres sont des documents provenant le plus souvent d'organismes extérieurs ou des doubles de dossiers destinés à faire valoir la qualité de travailleur handicapé, produits postérieurement à la sortie et réunis par le service chargé du suivi après le départ de l'établissement. Dans la cohorte 3 documents seulement ont été produits par la filière éducative. Dans tous les cas de cette cohorte le dossier est constitué d'une chemise cartonnée pré-imprimée identique à celle que l'on trouvait à l'intérieur des dossiers de la cohorte précédente. Cette chemise cartonnée n'est jamais totalement renseignée. Dans un cas elle porte une date d'ouverture postérieure à la date de départ de l'établissement. Il n'y a que très rarement présence de sous-dossiers : dans deux cas un sous-dossier « *médical* », deux cas un sous-dossier « *social* », dans un cas un sous-dossier « *administratif* », dans un cas un sous-dossier « *courrier famille* », dans un cas un sous-dossier « *psychologique* », dans un cas un sous-dossier « *formation professionnelle* ». Les sous-dossiers « *médical* » et « *psychologique* » comprennent des demandes de « *prolongation de prise en charge* » adressées à la *Commission Départementale de l'Éducation Spéciale*. Les trois écrits produits par des éducateurs sont un feuillet manuscrit (recto-verso) et deux courts textes dactylographiés représentant 1/5^e de page. Les bulletins trimestriels aux familles ont disparu (ou à tout le moins aucun double n'est conservé dans le dossier). Par crainte, sans doute, d'un risque de dérive présenté par le texte libre, les contributions des enseignants et des éducateurs techniques sont versées via des formulaires comportant des cases à cocher (cf. figure 8.5 et 8.6). Aucun élément provenant d'un établissement antérieur fréquenté par l'enfant n'est présent dans aucun dossier de la cohorte.

Cette cohorte prend place à une période où il est avéré que le dossier est communicable à l'utilisateur et à ses représentants. Les professionnels paraissent décontenancés au point de ne plus rien faire figurer dans le dossier.

ŒUVRE DES VILLAGES D'ENFANTS INSTITUT MEDICO-EDUCAT
Rue Jean-Marie-Merle - 69120 VAULX-EN-VELIN

N° d'ordre

Photographie

DOSSIER INDIVIDUEL

Date de l'ouverture du dossier []

NOM []

Prénoms []

Né le [] à [] Dépt: [] ou []

S.S. - Régime 04 []

Nom et adresse des parents []

Changement d'adresse, le cas échéant []

Nom du foyer d'accueil (s'il y a lieu) []

Etablissements scolaires déjà fréquentés: []

Téléph. []

Date d'entrée à l'I.M.PRO. []

Section professionnelle à l'admission []

Changements intervenus en cours d'apprentissage: []

Examen psychologique à l'admission, assuré par: [] le []

Age réel []

Age mental []

Q.I.: [] Q.I.P.: [] Q.M.: []

RENSEIGNEMENTS

ADMINISTRATIFS :

Prise en charge : Aide sociale []

Sécurité sociale []

N° mⁿ du chef de famille []

Sa Caisse d'affiliation S.S. []

N° d'Allocations familiales []

PERMANENCES, CORRESPONDANCES, DÉMARCHES, etc. :

DATES

FIGURE 8.3 – Dossier administratif cohorte B 1990

DATES	STAGES - PRATIQUES	PLACEMENTS - SERVICE DE SUITE	A-t-il (elle) obtenu le Diplôme d'apprentissage ?	Date de sortie définitive de l'I.M.P.R.O. - MOTIFS
(suite) DATES				

FIGURE 8.4 – Dossier administratif cohorte B 1990

NOM PRÉNOM :		Date de naissance :	
Classe		Instituteur	
LECTURE	Ne connaît pas tous les phonèmes	Déchiffre et comprend	Lecture courante
ORTHOGRAPHE	Ne écrit pas sous dictée	Orthographe moyenne	Bonne orthographe
EXPRESSION ORALE	A du mal à s'exprimer	Sait construire les phrases	S'exprime bien
EXPRESSION ÉCRITE	Ne peut s'exprimer par écrit	Capable de rédiger un texte simple	Capable de rédiger un texte complexe
NUMÉRIQUE	Non acquise	Acquise de 0 à 10	Acquise de 0 à 100
OPÉRATIONS	Addition simple <input checked="" type="checkbox"/> Soustraction simple <input type="checkbox"/> Multiplication simple <input type="checkbox"/> Division simple <input type="checkbox"/> Opérations complexes : observations	Addition avec retenue <input checked="" type="checkbox"/> Soustraction avec retenue <input type="checkbox"/> Multiplication à deux chiffres <input type="checkbox"/> Division à deux chiffres <input type="checkbox"/> Opérations complexes : observations	Division simple <input type="checkbox"/> Division à deux chiffres <input type="checkbox"/> Opérations complexes : observations
PROBLÈMES	Incapable de résoudre un problème	Problèmes à une opération	Problèmes à plusieurs opérations
TRAVAIL INDIVIDUEL	Capable de mesurer	Tâche moyen	Très bon
PROBLÈMES	Connaît l'heure <input type="checkbox"/> Manipule les heures et les minutes <input type="checkbox"/> Connaissance du calendrier, lecture dans le temps <input type="checkbox"/> Sait rendre la monnaie <input type="checkbox"/> Opérations simples : observations complètes <input type="checkbox"/> Évaluations prix, poids, distances etc... <input type="checkbox"/> Observations :	Connaît l'heure <input type="checkbox"/> Manipule les heures et les minutes <input type="checkbox"/> Connaissance du calendrier, lecture dans le temps <input type="checkbox"/> Sait rendre la monnaie <input type="checkbox"/> Opérations simples : observations complètes <input type="checkbox"/> Évaluations prix, poids, distances etc... <input type="checkbox"/> Observations :	Connaît l'heure <input type="checkbox"/> Manipule les heures et les minutes <input type="checkbox"/> Connaissance du calendrier, lecture dans le temps <input type="checkbox"/> Sait rendre la monnaie <input type="checkbox"/> Opérations simples : observations complètes <input type="checkbox"/> Évaluations prix, poids, distances etc... <input type="checkbox"/> Observations :

<p>Observations particulières : les opérations n'ont pas été travaillées sur le comportement. Pour lui de l'orthographe, l'écriture, son comportement provient surtout de l'apprentissage par rapport au début de l'année scolaire ; est capable de calculer et de conclure dans les activités individuelles, dessin, copie.</p>
--

ÉTAT D'ÂME	FAIT	AGRESSIVITÉ	VERBAUX	RECHERCHE
EXCESSIVE	Excessive	Affirmée	Normaux	Recherche
AIMÉ ENTRER EN CONTACT	Aime entrer en contact	Actif	Normal	A besoin de sollicitations
CHAHUTE	Chahute	Isolé	Accepte par plaisir	La demande
LA REFUSE	La refuse	Ne se passe pas...	Fait des fois des erreurs	Ne se demande pas s'il n'a vraiment rien
REÇU	Reçu	Isolé	Indifférent	Mépris
INCERTAIN	Incertain	Changeante	Égal	Dépressive
RENDEMENT FACILEMENT	RENDEMENT FACILEMENT	Instable	Stable	Motivés
INCAPABLE DE S'ADAPTER	INCAPABLE DE S'ADAPTER	Instable	Stable	Motivés

FIGURE 8.5 – Cohorte B : compte-rendu scolaire

FICHE DE BILAN EN VUE DE LA SYNTHÈSE		Date :			
NOM :	ATELIER :	E.T. :			
ATTITUDE AU TRAVAIL		TRES INSUFF.	INSUFF.	MOYEN	TRES SATISF.
ASSIDUITE ET PONCTUALITE		X			
TENUE				X	
SENS DE L'EFFORT					X
ESPRIT D'INITIATIVE				X	
APTITUDE A LA RESPONSABILITE			X		
RYTHME ET REGULARITE D'EXECUTION				X	
APTITUDE A S'ADAPTER A DE NOUVELLES TACHES				X	
APTITUDE A L'AUTONOMIE			X		
APTITUDE AU TRAVAIL EN EQUIPE			X		
RESPECT DE LA SECURITE					X
QUALITE DU TRAVAIL			X		
ORDRE			X		
CAPACITES A CONCENTRER SON ATTENTION			X	X	

NOTIONS THEORIQUES		PAS ACQUIS	EN COURS	ACQUIS
- SAVOIR MESURER :				
EN MM			X	
EN CM				X
EN M				X
AUTRES				
- SAVOIR REPORTER UN TRACE GEOMETRIQUE COURAMMENT UTILISE DANS LE METIER				
		X		
- SAVOIR LIRE UNE CONSIGNE				
			X	
- SAVOIR LIRE UN SCHEMA				
		X		
- SAVOIR REMPLIR UNE FICHE D'HORAIRE				
- SAVOIR FORMULER UNE DEMANDE A L'ET				
				X
- SAVOIR EXPLIQUER SON TRAVAIL				
			X	
- AUTRES OBSERVATIONS :				

FIGURE 8.6 – Cohorte B : compte-rendu atelier

Cohorte C, 2000-2007

Le changement est, une nouvelle fois, complet avec les dossiers de la cohorte 2000-2008. Les huit dossiers de la cohorte apparaissent comme des documents beaucoup plus volumineux (épaisseur de 18 à 31 mm contre 4 à 19 pour la cohorte précédente). Les chemises-dossiers sont de couleur identique, ce qui peut donner à penser qu'une couleur est retenue qui correspond à une promotion de jeunes au sein de l'établissement. Le dossier est structuré dès la couverture : une étiquette imprimée est collée en haut et à droite de la chemise dossier qui comprend : le *nom* et le *prénom*, la *date de naissance*, le *statut* (DP, Interne), la *date d'admission*, la *date de sortie*. En deuxième page de couverture est collé un feuillet imprimé de 21 x 29,7 cm qui comprend le sommaire du dossier détaillé en 14 sous-dossiers, à chaque sous-dossier correspond une couleur différente, le sous-dossier « *Administratif* » comporte son propre sommaire. Chaque dossier comprend un cahier intitulé « *cahier de suivi du projet personnalisé* ». Les rubriques du dossier sont les suivantes, l'indication de la couleur des sous-dossiers est portée sur le document même :

- Administratif (blanc)
 - dossier MDPH initial (intégral sauf dossier médical)
 - notification MDPH
 - attestation sécurité sociale
 - attestation d'assurance
 - prolongation de prise en charge
- Courrier famille (ocre)
- Social (gris)
- Psychologique (sauf éléments médicaux d'admission) (vert)
- Formation enseignement général (rouge)
- Formation professionnelle (jaune)
- Service éducatif (bleu)
- Projet personnalisé et/ou compte-rendu de synthèse (orange)
- Contrat de séjour (bulle)
- Bilan annuel (lilas)
- Conventions diverses (UPI, SEGPA, si nécessaire) (vert empire)
- Orthophonie (éventuellement si nécessaire) (rose)
- Art thérapie (éventuellement si nécessaire) (havane)
- Suivi des consultations du dossier (bleu roi)

Le feuillet comporte la photo de l'utilisateur. Figure en bas du feuillet, à l'encre rouge cette mention : « *attention à bien dater le document et à identifier le signataire* » (cf. fig 8.7). Les sous-dossiers sont repérés non seulement par leur couleur mais également par une étiquette normalisée (cf. fig 8.8).

La cohorte dans son ensemble comprend 2 888 feuillets, 38 sont des feuillets produits par des éducateurs, chaque feuillet éducatif comprend 931 mots en moyenne. Il s'agit donc de contributions relativement brèves. Leur contenu est assez proche de celui que nous rencontrerons dans les écrits de la cohorte suivante qui sera l'objet d'une analyse lexicométrique.

Entre 1995 qui est la date du dossier le plus tardif de la cohorte 1990-2000 et 2001 qui est la date la plus précoce de la cohorte 2000-2008 le changement est considérable. C'est un véritable *système* au sens où l'entend Delphine Gadrey (GADREY 2008) qui se met en place. Ce système emprunte certainement des modes d'organisation aux dispositifs de traitement de l'information. Ce système intègre aussi les dispositions prévues par la loi du 2 janvier 2002 : *contrat de séjour, projet personnalisé*. Le dossier devient outil de transmission, en témoigne l'attention portée sur la nécessité de dater le document et d'identifier le signataire.

Nous avons vu qu'au sein de l'association OVE, en décembre 2000, une journée d'étude est organisée sur le thème « *Constitution, consultation, archivage du dossier de l'utilisateur* » au cours de laquelle chaque établissement est amené à prendre des engagements. S'agissant de l'établissement dont sont issues les 4 cohortes les engagements sont les suivants : « *revoir le rangement à l'intérieur de tous les dossiers, établir un sommaire comportant la liste des pièces, numéroter et indexer chaque pièce, finir de mettre au point le document "historique du parcours du jeune dans l'établissement", ranger le cahier de suivi personnalisé dans le dossier, déclarer les bases de données à la CNIL* ».



FIGURE 8.7 – 1e et 2e de couverture dossier cohorte C 2000

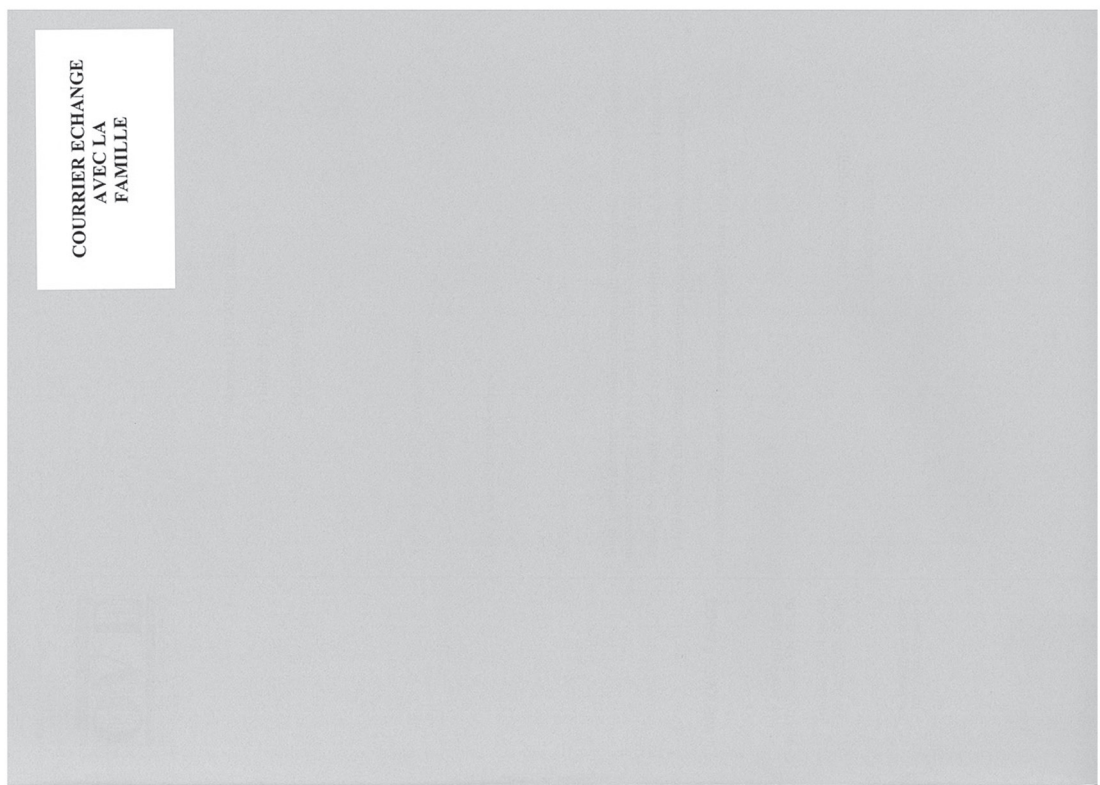


FIGURE 8.8 – Exemple de sous dossier cohorte C 2000

Cohorte D, 2008-2012 : l'heure des dispositifs de traitement de l'information

Avec la cohorte 2008-2012 le dossier de l'utilisateur est géré de façon informatisée. La solution en place à OVE est une solution de type web à laquelle les utilisateurs accèdent par un portail sécurisé qui leur confère les droits qui leur sont reconnus sur l'application. L'objet n'est pas ici de décrire Gestusa 2.0 mais de s'intéresser aux productions de la cohorte. Il importe néanmoins d'indiquer que ce logiciel fonctionne de manière modulaire et comprend cinq « briques » :

1. *Données administratives* : présentant les données de base relatives à l'utilisateur, les éducateurs y accèdent en consultation (cf. fig 8.9),
2. *Données institutionnelles* : il s'agit du module permettant de renseigner le contrat de séjour, le projet individualisé d'accompagnement ainsi que le bilan du projet, les éducateurs y accèdent tant en lecture qu'en écriture (cf. fig 8.10),
3. *Données métiers* : il s'agit d'un espace permettant de créer des documents de la note de travail jusqu'à des documents plus élaborés et de partager ces documents, les éducateurs y accèdent tant en lecture qu'en écriture,
4. *Gestion du temps* : il s'agit de la gestion de l'agenda de l'utilisateur, les éducateurs y accèdent tant en lecture qu'en écriture (cf. fig 8.11),
5. *Données évaluation* : il s'agit de renseigner en ligne un des volets du Guide d'évaluation (GEVA) utilisé par les MDPH, les éducateurs y accèdent tant en lecture qu'en écriture.

Un système simple de formulaires permet la saisie des contributions des professionnels. Les documents font place aux contributions de l'utilisateur et/ou de ses représentants. Le fonctionnement de ces formulaires est souvent le suivant : remplis préalablement avant la réunion au cours de laquelle est discuté, en sa présence et celle de ses parents, le projet de l'enfant les formulaires sont projetés dans la salle où se tient la session. Ainsi se trouve matérialisé le constat de Pierre Delcambre : le scripteur se donne publiquement comme auteur (DELCAMBRE 1993).

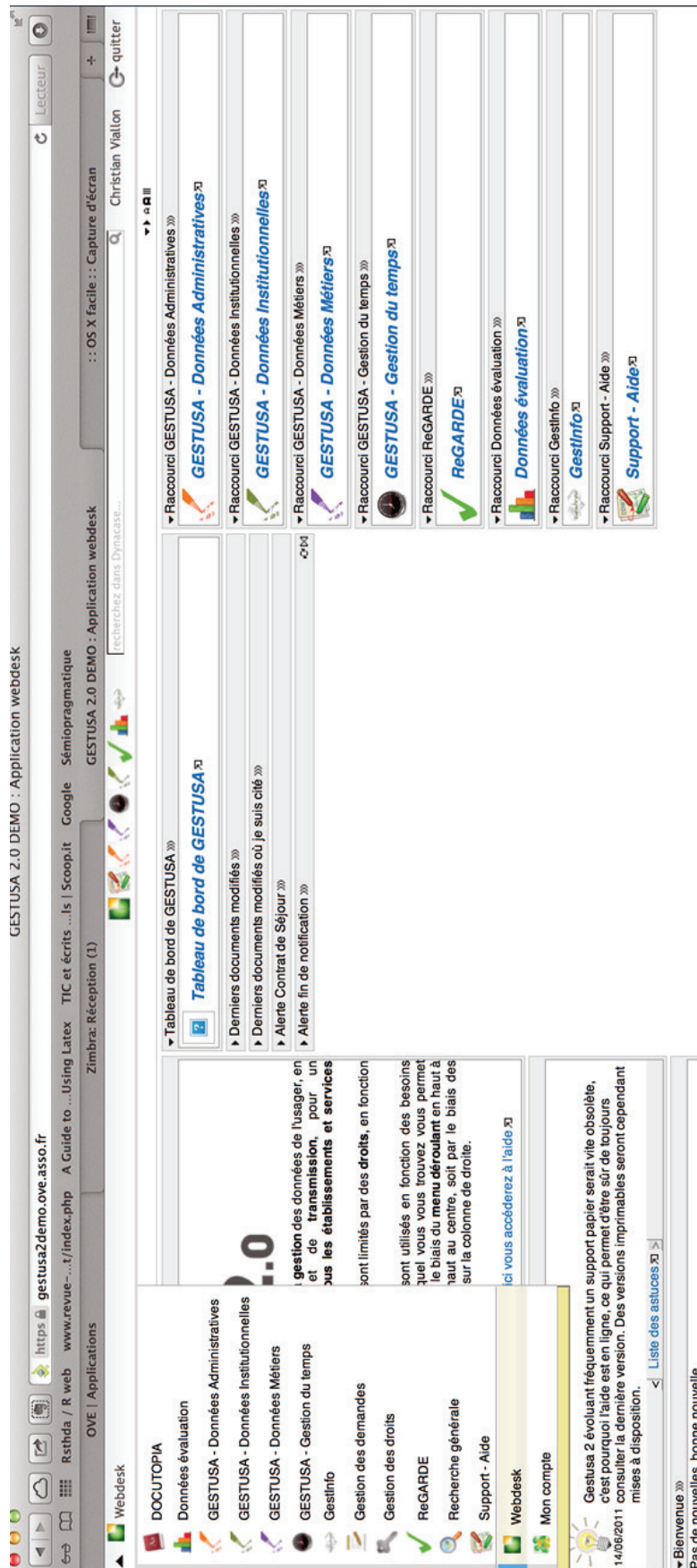


FIGURE 8.9 – Cohorte D : Gestusa écran d'accueil



FIGURE 8.10 – Cohorte D : Gestusa formulaire projet accompagnement

éditer création Données Métiers Vierge

gestusademo.ove.asso.fr?sole=Y&app=GENERIC&action=GENERIC_EDIT&classid=DM_VIERGE

Zimbra: Réception

GESTUSA 2.0 DEMO : Application web... éditer création Données Métiers Vierge

(Rédaction)

Inchangé

Données Métiers Vierge

CRÉATION DONNÉES MÉTIERS VIERGE

| Sauver | Annuler

Identification

Champs de saisie | Commentaires | Documents associés | Accessibilités

Entête

Usager :

Destinataire :

Date :

Modèle de Document : DM_Vierge

Trame pour la génération PDF : vue_pdf_dm_vierge_portrait.odt

Rédacteurs

Professionnel(s) ayant participé à la rédaction

Accompagnement

Nom

Titre :

Corps :

Format

Taille

B

I

U

Asc

Source

FIGURE 8.11 – Cohorte D : Gestusa formulaire données métier

Pour les 8 dossiers de la cohorte l'ensemble des documents : données administratives, données institutionnelles (*contrat de séjour, projet d'accompagnement, bilan*) et données métier sont renseignés. Pour cette cohorte 31 381 documents sont actifs, la comparaison n'est toutefois pas possible avec les cohortes précédentes : dans Gestusa la notion de document dépasse largement celle de document physique⁵. En revanche le dénombrement de 108 documents éducatifs correspond bien à des documents (projet, bilan, donnée métier) produits par des acteurs de la filière éducative. Ces 108 documents représentent 15 394 mots soit une moyenne de 143 mots par contribution. Par rapport à la décennie précédente les documents sont plus nombreux (cf. fig 8.12) mais plus courts (cf. fig 8.13), sous l'effet, sans doute du formatage lié à l'écrit d'écran même si aucune limitation de volume n'est explicitement imposée par le logiciel.

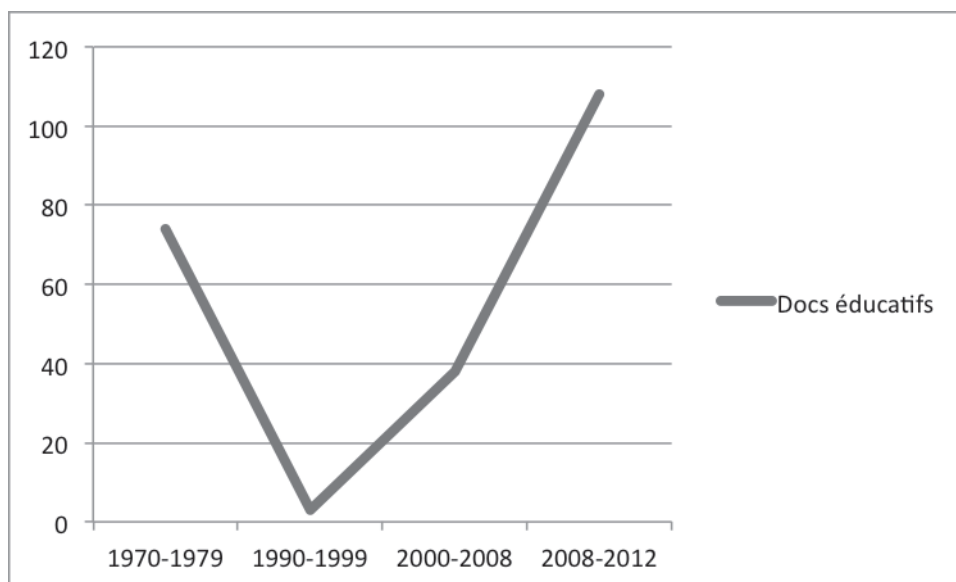


FIGURE 8.12 – Evolution de la production des documents éducatifs

Les mots des écrits éducatifs

Il est intéressant de faire un parallèle entre les productions écrites de la première (1970-1980) et de la dernière (2008-2012) cohorte. Ce parallèle a toutefois des limites car les deux corpus sont de taille différente : 3 057 mots pour la première cohorte et 15 394 mots pour la seconde. L'objet de l'écrit est différent : pour la première cohorte il s'agit, à l'exception d'un document, d'écrits destinés aux parents via les bulletins trimestriels, pour

5. L'application Gestusa est motorisée par un logiciel de Gestion documentaire très élaboré : la notion de document recouvre celle d'objet documentaire : ainsi sont des documents l'utilisateur, les parents, etc.

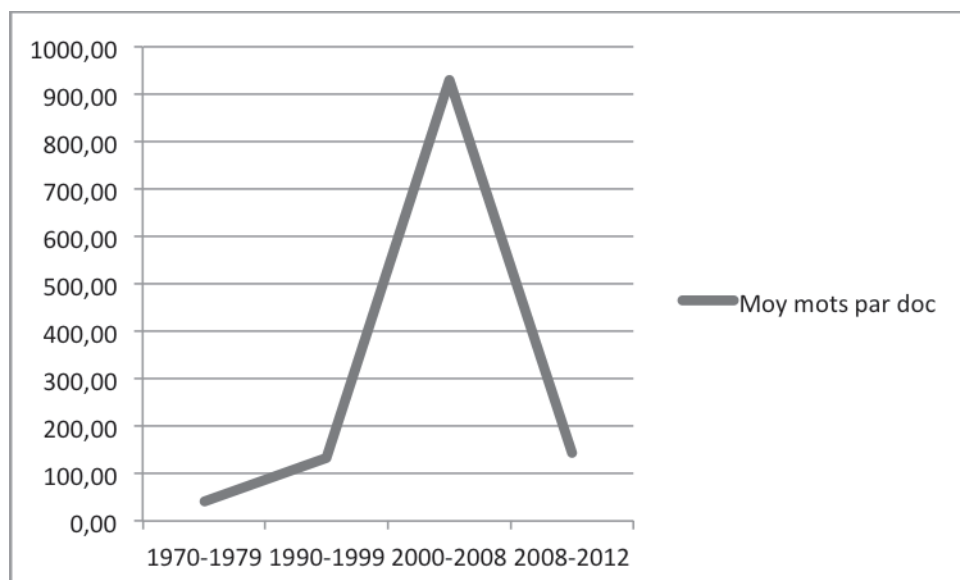


FIGURE 8.13 – Nombre de mots par document

la seconde il s'agit de contribution à l'élaboration du projet d'accompagnement et du bilan de celui-ci. Dans les deux cas cependant le scripteur a conscience que ses écrits seront lus par l'utilisateur ou ses représentants.

La cohorte A (1972-1980) sur le mode documentarisant et moralisant

Les contributions éducatives qui apparaissent dans les bulletins trimestriels destinés aux parents sont courtes (25 à 30 mots) et fonctionnent sur un mode à la fois *documentarisant* (il s'agit de donner des nouvelles, d'autant plus que le mode d'accueil à l'époque est celui de l'internat avec un retour en famille un week-end sur quatre), *moralisant* (l'éducateur est un professionnel responsable) et *rassurant* (il s'agit, in fine, de confirmer le bien fondé du séjour dans la structure). Ainsi peut-on lire : « trimestre un peu agité pour M., du en partie à son stage. Il devra faire preuve de plus de volonté car il est assez influençable. Il devrait pourtant réussir dans la vie », ou « si R. admet qu'il peut avoir tort et ses camarades raison, un grand pas aura été franchi » ou « P. semble très heureux en internat. Il aime être avec les autres, chahuter, rire. Il n'est ni exigeant ni tyrannique », ou « il reste à trouver pour R. un ou deux points sur lesquels il pourrait se fixer afin d'être un peu plus stable. Enfant gentil et agréable. Bon camarade », ou « C. a souvent des attitudes incompréhensibles. Il semble éprouver un certain plaisir à s'opposer à l'éducateur », ou « enfant très difficile à cerner. Il est capable de grand changements d'attitude en peu de temps », ou « E. est attentif à tous les conseils qui lui sont donnés et réagit bien quand on lui explique ce qu'on attend de lui », ou encore « H. est

toujours aussi « vivant » mais ses intérêts et ses efforts sont portés sur des sujets plus profonds et plus en accord avec son âge. Des progrès à continuer ». Les appréciations revêtent un caractère général, descriptif, le ton est proche de celui de l'enseignant. Pourtant un document, cependant unique dans cette cohorte, donne à voir une analyse plus fine. Il s'agit d'une contribution dans laquelle un éducateur argumente en faveur d'un jeune qu'il accompagne : H. « *fait réfléchir à la notion de débilité et n'a plus sa place parmi les cas qu'il est obligé de côtoyer [...] il fait comprendre aisément qu'il n'attend rien de personne sur le plan de sa prise en charge* ». Il n'est donc pas possible d'inférer un mode d'écriture des éducateurs de la première cohorte à partir du seul corpus de documents contenus dans les dossiers. Toutefois le peu de place accordée à l'intervention éducative, son statut d'activité de « *loisir* » n'empêchent pas les écrits de revêtir un caractère évaluatif référant à une norme implicite qui est plutôt d'ordre scolaire. On peut toutefois risquer l'hypothèse, confirmée du reste par les travaux de Pierre Delcambre (DELCAMBRE 1997) et de Jacques Riffault (RIFFAULT 2006), que la capacité d'écrire des éducateurs de l'époque est entière mais que l'opportunité ne leur est pas toujours donnée de la mettre en œuvre, ce qui est à rapprocher des témoignages relatifs à la mise en place de l'analyse de la pratique (cf. p. 296) faisant état de certaines craintes des directions.

La cohorte D (2008-2012) sur le mode documentarisant et argumentatif

Une analyse avec *Tropes* du corpus de 15 394 mots montre :

- que l'ensemble du corpus révèle un style plutôt *argumentatif*, une mise en scène *dynamique*, tournée vers l'*action*, avec recours à des connecteurs d'*opposition*, de *comparaison*, des modalisation d'*intensité*, des verbes *factifs*,
- l'univers de référence tourne autour du *temps* (240 propositions), des *sentiments* (171), du *comportement* (88), de l'*éducation* (72), de la *communication* (72), de la *santé* (67), de l'*emploi* (62), de la *cognition* (51), des *problèmes* (36), de la *satisfaction* (25)
- les mises en relation terme à terme : *groupe* avec *vie*, *accompagnement* avec *embauche*, *place* avec *groupe*, *respect* avec *règle*, *année* avec *changement*, *comportement* avec *négociation*, *vécu* avec *complicité*, *temps* avec *groupe*,
- le corpus donne à voir les activités pratiquées avec, parfois, des observations fines « *le rythme et un certain bercement du cheval* »
- les éléments de référence principaux sont le *groupe*, puis l'*année*, puis l'*adulte*

- les catégories fréquentes : verbes *factifs* 54,8%, connecteurs d'*addition*, de *disjonction*, la modalisation de *temps* (21%), de *manière* (12%), d'*intensité* (41,7%), les adjectifs sont *subjectifs*, les pronoms *il* (62,1%) et *nous* (7,6%) et plus rarement *je* « *Je suis allée le solliciter en lui rappelant ce que j'attendais de lui cette année* »
- l'usage des verbes révèle un emploi particulier de *travailler* (« *travailler les rapports et la distance vis à vis des autres* »), de *rester* (« *nous devons rester attentifs* »), de *prendre* (« *prendre une posture* », « *prendre soin de* »), de *participer* (« *ses préoccupations ont parfois participé à son retrait* », « *participer au travail collectif* »),
- l'usage particulier des adjectifs *individuel* (« *un espace de parole individuel* »), *serein* (« *des liens d'amitié sereins* »), *capable* (« *capable de réaliser* »)
- l'usage des substantifs *groupe* (113 occurrences : au sens de « *groupe éducatif* »), *année* qui est le cadre de référence temporel (« *Z. parvient cette année à nous interpeller* »), *activité*, comme unité de base de l'action éducative (« *nous poursuivons cette année l'activité musique* »)
- demeurent des mots et expressions faibles : « *il est tout à fait capable de réaliser des choses seul* », « *toutefois, lors de cette année, il a pu montrer des aspects d'entraide envers ses camarades* », « *en début d'année, Zoé a eu du mal à se poser dans cette activité certainement en lien avec la composition du groupe* », « *Annie a peu de relations avec les autres jeunes car elle est très souvent dans la plainte* », « *sa maturité, ses préoccupations de jeune adulte ont parfois participé à son retrait de la vie du groupe* »

L'intervention éducative se donne à voir :

Sont présents de façon significative dans le corpus des éléments qui paraissent plutôt être une défense et illustration de l'intervention éducative :

- en même temps que l'expérimentation les jeunes découvrent le temps : que le temps passe,
- nous avons en permanence notre regard tourné vers eux, étant libéré de l'animation qui est faite par le moniteur d'équitation. Nous les aidons à panser, seller, à monter sur le cheval et quelques fois à marcher à côté du cheval pour une présence rassurante. Après une période d'adaptation ou la peur et la crainte sont éloignées quelques peu le rythme (un certain bercement) du cheval permet une décontraction et une relaxation mentale et physique,
- le repas permet un moment d'échange spontané soutenu par la convivialité et les sensations gustatives et affectives,

- Zoé a besoin du regard et de l'attention de l'adulte en permanence,
- nous faisons le pari de transmettre à Pierre que nous pouvons trouver ensemble de la satisfaction et du plaisir à faire et découvrir dans la modestie,
- nous proposons également à Zoé des activités visant au bien être et à l'ouverture socioculturelle,
- nous mettons en place depuis peu un lien une fois par semaine avec sa maman que nous appelons [au téléphone],
-

En revanche on ne relève aucun mot ou expression qui, implicitement ou explicitement, soit en référence avec la terminologie du *handicap*.

Le jargon. Si on ne détecte pas dans le corpus de termes issus de la nosologie médicale, pas plus du reste que de la terminologie du handicap, le jargon au sens où le définissent Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer (« *un écart volontaire à partir du parler d'une collectivité plus large* » (DUCROT ET SCHAEFFER 1995, p. 138)) affleure cependant. Ainsi l'usage décalé ou imprécis des termes :

relation : elle est à l'aise en relation duelle uniquement, elle n'arrive pas à être dans une relation de groupe mais une certaine complicité est nécessaire à la bonne relation avec son poney, les relations sont bonnes mais peuvent aussi être tendues quand elle ne nous entend pas et reste dans « la toute puissance »,

frustration : elle progresse dans la gestion de sa frustration,

autonomie : il va falloir continuer le travail de l'autonomie sur tous les aspects, ses acquis en terme d'autonomie quotidienne restent stables, avoir des demies-journées de démarches en autonomie,

souffrance : faciliter l'expression par la parole et non plus par celle du corps dans la souffrance,

difficultés : elle semble cette année, éprouver quelques difficultés à assumer son corps de future femme. Elle éprouve des difficultés à être là où elle est attendue, lui permettre de se sentir suffisamment rassuré afin qu'il puisse assumer ses difficultés et qui il est,

posture : prendre une posture de jeune adulte.

Quelquefois le scripteur donne le sentiment d'être conscient de l'usage de ce jargon, ainsi après la phrase « *Zoé est souvent dans le "tout affectif"* » éprouve-t-il le besoin d'ajouter, entre parenthèses, « *recherche la relation privilégiée* ». La parenthèse vient ici expliciter une expression incompréhensible hors du cercle des professionnels. L'expression est néanmoins conservée comme s'il fallait témoigner de son appartenance. Souvent aussi le

scripteur ne comprend pas que ce n'est pas au lecteur de faire le travail, comment lire en effet : « *apprendre à accepter ses émotions ainsi que la métamorphose de son corps* », « *lors des séances à l'IME, elle participe peu* », « *elle est très souvent dans la plainte* », « *nous pouvons constater moins de plaintes et de difficultés de comportements* », « *augmenter ses potentialités afin de découvrir son autonomie* », « *elle est encore ou dans une certaine proximité et du coup n'accepte pas l'intrusion* », « *travailler le vivre ensemble, le rapport à l'autre* », « *accepter le plaisir et verbaliser ses émotions sont encore à travailler* ». Enfin le corpus révèle 41 occurrences du verbe « *semble* ».

Synthèse sur les dossiers. Au terme de ce parcours dans les dossiers des usagers nous pouvons faire un constat qui vient confirmer celui que l'on pouvait faire au chapitre 7 : à l'heure actuelle la pratique de l'écrit est généralisée dans la filière éducative. Le droit des usagers d'accéder aux écrits les concernant n'est plus, aujourd'hui, cause d'un tarissement de la production scripturaire et il n'y a pas d'effet notable des dispositifs de traitement de l'information sur cette production. Cependant l'usage d'un jargon spécifique soulève des doutes quant à l'efficacité des écrits des dossiers en termes de communication externe, en premier lieu auprès des usagers ou de leurs représentants.

*
* *

8.2 LES CAHIERS DE LIAISON

J'emploie le terme « *cahier de liaison* », terme utilisé par les acteurs sur le terrain de cette recherche. Pierre Delcambre retient le terme de « *journal de bord* » (DELCAMBRE 1997) (DELCAMBRE 1993) mais il s'agit au fond du même objet. Le *cahier de liaison* est une forme d'écrit sous contrainte. Mais quel écrit échappe à la contrainte ? La contrainte est ici dictée par les circonstances : une équipe de professionnels intervenant de manière discontinue dans un service qui fonctionne continuellement. La transmission des informations est une condition du bon fonctionnement du service, voire de la sécurité des usagers. De quelles informations s'agit-il ? Informations factuelles, précises : tel jeune doit se lever à telle heure parce qu'il part en stage, tel autre doit prendre tel traitement, pour un autre encore

la famille a téléphoné pour donner une consigne. Informations sur des évènements passés ou futurs. Informations sur des activités à prévoir, etc. Mais, à considérer les cahiers de liaison au sein du corpus constitué pour cette recherche, on s'aperçoit que l'information, au sens strict, ce qui serait la « *dépêche* » dans le monde journalistique, n'occupe pas plus d'un tiers de l'espace d'un cahier. Le reste est de l'ordre de la narration. Il s'agit de relations de moments que le ou les éducateurs ont vécu avec le groupe. Ces moments ne s'apparentent pas nécessairement à des incidents, bien que la question « *est-ce que ça s'est bien passé ?* » soit le fil rouge qui court au long des pages des cahiers. Il s'agit de moments de vie qui, le plus souvent, vont amener le professionnelle ou l'équipe éducative dans son ensemble à ajuster leur position professionnelle.

Alors que le tiers de l'espace consacré aux informations factuelles se présente plutôt sous forme de liste, les deux autres tiers donnent à voir un tout autre genre d'écrit que je qualifie de *récit*. Je justifierai par la suite l'emploi de ce terme. Un ensemble de récits à plusieurs mains, produit par plusieurs niveaux d'autorité : les professionnels plus anciens, « *permanents* » du groupe, les « *remplaçants* », les stagiaires ou les apprentis. Les maîtresses ou les maîtres de maison, la surveillante de nuit et, de loin en loin, le chef de service, interviennent exclusivement dans le tiers factuel. Le *cahier de liaison* fonctionne dans la dimension du récit comme un espace de construction narrative pour un groupe resserré de contributeurs. Comme l'indique Mme GA (cf. chap 7) : « *le cahier de liaison est restreint à notre équipe* » (GA). Qu'il soit factuel ou narratif le *cahier de liaison* n'a pas de validité institutionnelle. Il ne répond à aucune commande, son existence est facultative. Il relève du choix des acteurs de mettre en place un *cahier de liaison* mais, si ce choix est arrêté, chaque membre de l'équipe devient scripteur, dans le cas contraire il courrait le risque d'être rapidement marginalisé. Écrit non prescrit, le *cahier de liaison* n'a pas vocation à être communiqué à l'encadrement. Le fait qu'un cadre, ici le chef de service, y ait accès relève plutôt d'une forme de tolérance ou de la nature des relations professionnelles et surtout personnelles entretenues. Le *cahier de liaison* est le prototype de l'écrit sédentaire. Raison pour laquelle ce type d'écrit a tout à fait sa place dans cette étude.

Lire un *cahier de liaison* c'est lire le théâtre de la vie d'un groupe d'enfants et de professionnels. Il décline des scènes selon une *unité de temps*, la journée et le plus souvent la seule soirée, une *unité de lieu*, le « *groupe de vie* » à l'internat, même s'il est question d'évènements vécus à l'extérieur,

ceux-ci n'ont d'existence qu'en raison du lieu principal, une *unité d'action*, l'intervention d'une équipe de professionnels accompagnant un groupe de jeunes. Il y a, pratiquement chaque jour, matière à narration. Petites choses de la vie qui s'apparentent à « *L'invention du quotidien* » (DE CERTEAU 1990a). Chaque texte *met en scène* un théâtre d'un ordinaire qui n'est destiné à se donner à voir que dans un cercle restreint. Il est réservé à l'échange entre pairs. C'est une communication pour initiés qui autorise l'ellipse et se concentre sur l'histoire. En ce sens l'appellation de Pierre Delcambre est appropriée, la forme est celle du « *journal de voyage* », le terme *cahier de liaison*, hérité du monde médical, est celui utilisé sur le terrain d'OVE. Il n'est pas pour autant dépourvu d'intérêt si l'on considère isolément les deux termes *cahier* et *liaison*. *Cahier* renvoie à la forme, il s'agit de l'« *assemblage de feuilles de papier cousues ou agrafées ensemble* » (REY 2001) et au fond des « *notes, mémoires non entièrement rédigées* » (REY 2001). *Liaison* est polysémique, le dictionnaire Robert (REY 2001) le définit aussi bien comme l'« *état de ce qui est lié* » que « *ce qui sert à lier* », ou encore le « *rapport logique* » mais aussi le « *fait d'être lié à quelqu'un* » ou l'état de celui qui « *assure la transmission de l'information* ». Enfin en psychanalyse, selon Laplanche et Pontalis la liaison est l'« *opération tendant à limiter le libre écoulement des excitations, à relier les représentations entre elles, à constituer et à maintenir des formes relativement stables* ». Toutes ces définitions sont applicables en l'état et confèrent son intérêt à cette appellation.

8.2.1 Présentation du corpus

Pour cette étude j'ai pu avoir accès à un corpus de 8 cahiers tous issus d'une même équipe dans le même établissement que le corpus de dossiers. L'équipe éducative a accepté, après réflexion, de me confier ce corpus aux fins d'alimenter cette recherche. Il s'agissait d'une équipe qui ne s'estimait pas en risque de remise en cause compte tenu de son ancienneté et de son professionnalisme.

Le corpus se présente ainsi :

- Cahier n° 1 : 25 août 2003 - 14 janvier 2004, 142 jours, A4, reliure intégrale 180 pages petits carreaux marque Niceday,
- cahier n° 2 : 6 septembre 2004 - 15 novembre 2004, 70 jours, A4, pique 96 pages grands carreaux marque Conquérant,

- cahier n° 3 : 29 novembre 2004 - 23 juin 2005, 206 jours, A4, reliure intégrale 180 pages petits carreaux marque Conquérant,
- cahier n° 4 : 1^{er} septembre 2005 - 25 janvier 2006, 146 jours, A4, pique couverture rouge 96 pages grands carreaux,
- cahier n° 5 : 30 août 2007 - 27 mai 2008, 271 jours, A4, brochure dos toilé 192 pages petits carreaux marque Oxford,
- cahier n° 6 : 27 mai 2008 - 23 décembre 2008, 180 jours (vacances déduites) A4, reliure intégrale 180 pages petits carreaux marque Niceday,
- cahier n° 7 : 31 mars 2009 - 28 septembre 2009, 151 jours, A4, pique 96 pages petits carreaux marque Buro+,
- cahier n° 8 : 29 septembre 2009 - 18 février 2010, 149 jours, A4, reliure intégrale 180 pages grands carreaux marque Carrefour.

Matérialité des cahiers

J'ai cité à dessein la marque des cahiers dans la description ci-dessus : l'hétérogénéité des provenances indique que ce matériel n'est pas systématiquement fourni par l'établissement. Un cahier ne couvre pas à un espace temporel strictement et uniformément déterminé. Chaque cahier est ouvert à une date donnée, souvent le début de l'année scolaire⁶, il est renseigné ensuite jusqu'à la dernière page (et quelquefois même sur la 3^e de couverture). Il « *enjambe* » quelquefois deux années scolaires. Les cahiers sont des « *cahiers d'écolier* », grand format (A4), dont les réglures sont indifféremment des petits ou grands carreaux. Dans le cahier une page est consacrée à chaque journée. La datation est quelquefois organisée à l'avance, visiblement à l'ouverture du cahier mais elle est, le plus souvent, renseignée au fil de l'eau. Ces *métadonnées* n'ont pas une fonction archivistique, encore qu'il n'est pas douteux que les professionnels puissent occasionnellement se référer à telle ou telle page relatant tel ou tel événement. La datation a une finalité pratique : elle permet au lecteur-scripteur de se situer dans le déroulement de la semaine. Si le quantième de l'année est rarement mentionné, la date est le plus souvent développée avec mention du jour de la semaine, du quantième du mois et du mois : « *jeudi 3 mars* ». L'organisation matérielle des cahiers rend compte de leur usage qui est restreint à l'équipe rapprochée des éducateurs accompagnant un

6. Le rythme des établissements pour enfants est proche de l'année scolaire : l'année débute à la fin du mois d'août ou au début du mois de septembre pour s'achever à la mi-juillet.

groupe d'enfants ou adolescents. Les cahiers ne sont pas destinés à une autre forme de communication.

Les graphies

L'écriture est manuscrite stylo bille, feutre, crayon à papier, l'encre est noire ou bleue, très rarement d'une autre couleur (rouge par exemple). L'instrument graphique n'est pas indifférent aux scripteurs : « *il faudra racheter des stylos ceux-ci sont horribles* » (cahier n° 4). Le surlignage est souvent utilisé (pour une reproduction de pages d'un cahier voir fig. 8.14). Des post-its soit transmis de l'extérieur (cf. post-it du psychologue), soit destinés à une attention particulière. D'autres éléments de type *paratextuel* peuvent figurer : flèche, panneau indicateur d'attention, dessin, smiley, etc. leur emploi est relativement peu fréquent dans le corpus étudié : le mode d'écriture dans le *cahier de liaison* n'est pas celui des SMS. La graphie scripturaire traditionnelle prévaut. Elle fait l'objet d'un soin particulier de la part des scripteurs : le cahier n'est ni brouillon ni un brouillon.

La forme

L'orthographe et la syntaxe du français sont très largement respectées. Si, dans le tiers qui se présente sous forme de liste, le style télégraphique (transformation de groupes verbaux en groupes nominaux) est utilisé, dans les deux tiers occupés par les récits nous sommes en présence de formes construites, rédigées de façon soutenue. Il ne s'agit en aucun cas de retranscriptions par écrit du langage oral. Cela donne à penser que le scripteur interrompt son activité auprès des enfants ou adolescents qu'il accompagne pour procéder à la rédaction. Visiblement cette rédaction prend place dans des temps où les usagers ne sont plus physiquement présents dans les locaux collectifs de l'unité d'internat, généralement le temps d'endormissement. Ce temps concorde aussi logiquement avec l'objet de l'écrit : revenir sur des événements de la journée. On peut donc imaginer que le cahier est renseigné au moins en deux temps : les informations pratiques ou factuelles sont renseignées « *en situation d'accompagnement* », au début de la prise de poste et le récit est rédigé au terme de l'intervention. A chacune des formes correspond un moment de rédaction.

Les écrits ne portent que très exceptionnellement la signature du scripteur, parfois la mention du prénom, jamais du nom de famille. Il est permis de penser que la proximité des membres de l'équipe conjugée à la datation suffisent à identifier le scripteur aux yeux du lecteur destinataire, en revanche l'absence de signature garantit une forme d'anonymat pour le cas où l'écrit viendrait à être consulté par un lecteur qui n'en serait pas un destinataire autorisé. Sur l'ensemble du corpus, en me fiant aux différents graphismes, j'ai dénombré environ 17 contributeurs. Ce nombre permet d'inférer des hypothèses suffisamment robustes. La forme des cahiers est une forme soutenue, particulièrement lorsqu'il s'agit de rendre compte de la situation ou du comportement d'un usager.

La langue

Enfin un élément remarquable a trait à la langue employée dans ce discours narratif : le jargon pseudo-médico-psychologique est quasiment absent quand bien même les situations exposées peuvent être très complexes. Les éducateurs auraient-ils comme les écrits un versant nomade et un versant sédentaire où ils donneraient à voir des représentations différentes ? Plus sûrement, l'explication est-elle apportée par Goffmann, cité par Yves Winkin (WINKIN 2001), avec la notion d'*engagement*. L'examen des écrits des *cahiers de liaison* renforce cette interrogation.

8.2.2 Le tiers factuel

S'agissant des parties des cahiers contenant des éléments factuels voici une typologie et quelques extraits du corpus qui permettent une représentation du contenu.

Les informations pratiques

Elles se présentent parfois sous forme dialogique : « *J'aimerais qu'on prenne un abonnement aux « Clés de l'actualité junior ». Qu'en pensez-vous ?* », la réponse vient à la page suivante : « *Consultées sur la possibilité d'un abonnement à "Clés de l'actualité junior" elles sont en grande majorité d'accord* » (Cahier n° 1). Elles se présentent le plus souvent sous forme de listes :

Filles présentes :

- B. (part à 8h30 SEGPA),
- T. (part 6h30),
- F. (8h00),

etc. .

Médicaments : B. 5 gouttes de Laroxyl dans un peu d'eau (Cahier n° 3).

On trouve quelquefois, à l'intérieur des cahiers des « *post-it* ». Il s'agit de documents venus de l'extérieur, peut-être apposés au passage sur la porte du bureau dont l'éducateur de service a estimé que son importance requérait qu'il figure dans le *cahier de liaison* ou qu'il devait être soustrait à la vue des usagers. Il y a ici une action de structuration de l'information. Ainsi est collé à la page du 11 décembre, le *post-it* suivant : « *G2 jeudi 17 octobre jugement T. à 14h00* » (Cahier n° 6).

Les mises en garde

Le *cahier de liaison* est aussi le lieu de rappels entre professionnels. Il s'agit très rarement de rappels entre pairs mais d'interventions de professionnels gravitant autour du groupe ici la surveillante de nuit : « *"Sonnette d'alarme" à plusieurs reprises j'ai signalé que T. part en stage à 6h30 très mal*

habillée. Ce matin encore après être malade. Il fait très froid et il pleut » (Cahier n° 3).

Les informations relatives aux usagers

De façon régulière le professionnel qui est en service fait, dans le cahier, un *point* sur les jeunes du groupe. Il peut s'agir d'informations factuelles ou de notations relatives aux situations et aux comportements. La forme liste est, dans ce cas, souvent utilisée.

- R : a passé une bonne soirée, est ravi de son transfert,
- M : tranquille, fait sa petite vie et parle des garçons,
- A : toujours pareil, à la moindre remarque dès que je tourne le dos « parle dans sa barbe », . Malgré lui faire remarquer [sic] elle nie,
- T. : Aie! Aie! Aie! Comment exprimer mon étonnement? Il va vraiment falloir se remettre derrière elle pour qu'elle range ses vêtements. (Cahier n° 6).

- T : avait rendez-vous à 17h30 au collège avec son père, puis elle est allée en entretien avec B.G. [le psychologue],
- F : est ok pour rendez-vous avec N.E.N. [le médecin psychiatre]. Elle souhaite que je l'accompagne. J'ai envoyé un mail.
- K : Voltarène à mettre matin et soir sur sa cuisse.
- Chambre de D., F. et T. encore très excitée ce soir. A partir de jeudi, l'une d'entre elles ira dormir dans chambre [sic] de P. et R. (Cahier n° 3).

Les réactions personnelles

La lecture des cahiers ne permet pas de déceler des tensions entre professionnels. Les écrits donnent à voir des relations empreintes d'aménité. La lecture ne révèle pas davantage des tensions institutionnelles. Il est pourtant probable que sur la période considérée, près de sept ans, de telles tensions aient existé. Qu'est-ce qui explique qu'elles n'apparaissent pas dans les écrits : la volonté de ne pas mettre en cause l'équilibre de l'équipe? la maturité des professionnels? Je fais l'hypothèse que le « *groupe d'internat* » est considéré par les professionnels comme un espace préservé, peut-être à préserver, en tout cas un espace qu'ils construisent et qu'ils protègent. La protection du groupe contre les tensions participe

aussi de la protection des usagers qui ont, entre eux, des tensions patentées. Le *cahier de liaison* n'est pas un « défouloir ». Les quelques réactions personnelles sont plutôt le fait des maîtresses de maison⁷. « L. RAS. Merci encore pour ta gentillesse. Bisous » (Cahier n° 1). « Merci aux éducateurs pour le groupe, ça fait super plaisir » (Cahier n° 5). « Je suis sincèrement désolée d'écrire ça, mais le groupe est sale et pas rangé. Je sais que le G4 mange ici, et justement ils peuvent donner un coup de main (poubelles de partout, les plats, ... bref) » (Cahier n° 6).

En une seule occasion dans le corpus on trouve (Cahier n° 8, page du 21 décembre) quelques lignes de l'écriture d'une adolescente « *tu es une femme gentille et plein d'amour et qui a su me consolé et sécher mes larmes. Ça m'a fait du bien de faire ça pour mon père. Merci* ». En dessous « *Merci* [souligné 2 fois] (*pétard ça fait du bien de tomber sur des mots comme ça*) ». On peut penser qu'exceptionnellement le *cahier de liaison* est, sous contrôle, ouvert aux usagers.

Le fil rouge qui court tout au long des huit cahiers est : « *est-ce que ça s'est bien passé ?* », par exemple cette exclamation : « *matin sympa ! matin bonheur ! gros bisous* » (Cahier n° 1). L'« *ambiance* » du groupe, les rapports entre les usagers au sein du groupe, avec ceux des autres groupes, les comportements individuels sont très importants et occupent la plus grande place dans l'espace des écrits.

8.2.3 La part narrative

Plus qu'il ne transmet des éléments factuels sous une forme concise, le *cahier de liaison* « raconte » : la soirée, la sortie au restaurant, l'altercation avec des parents, l'incident avec un usager. Formellement il ne s'agit pas d'un rapport ou d'un compte-rendu, la forme adoptée par les scripteurs donne à voir la vie du groupe. Je choisis le terme de « *récit* » pour qualifier ce type de contribution. Je vais justifier ce choix préférentiellement à celui d'autres termes comme *rapport*, *compte-rendu*, *histoire*, *relation d'évènement*, etc. Ce choix, dicté en première instance, par la position subjective adoptée par les auteurs des textes présents dans le corpus, me sert à qualifier une forme remarquable dont la présence au sein des corpus d'écrits que j'ai

7. Agent d'entretien attaché à un groupe qui partage avec les éducateurs certaines fonctions éducatives : elles interviennent souvent sur la période du « lever » de 7h à 9h

réuni pour cette recherche pèse dans le débat entre « *l'écrit et l'oral* » que j'ai ouvert en introduction.

Pourquoi le récit ?

Le récit selon Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer (DUCROT ET SCHAEFFER 1995, p. 231), c'est, de l'avis unanime, une *histoire*. Celle-ci est présente dans les textes que l'on trouve dans les *cahiers de liaison* : une séance de cinéma qui ravive des souvenirs de vie chez des adolescentes, un incident avec une famille, la maladie d'une adolescente, chaque fois un « *acte ou évènement, passage d'un état antérieur à un certain état ultérieur ou résultant* » (Gérard Genette cité in (DUCROT ET SCHAEFFER 1995). Le récit c'est aussi la *narration*, l'énonciation d'une histoire en un discours, ici sous la forme écrite. Enfin le récit est le produit, syntaxique ou sémantique, de l'acte narratif. La narration suppose l'adoption par l'auteur d'un *point de vue* destiné, même si, en la matière, l'objet n'est pas fictionnel, à produire un effet sur le lecteur. C'est cette transaction entre l'émetteur et le récepteur qu'il est intéressant de considérer s'agissant des écrits des *cahiers de liaison*. Le récit donne lieu à une énonciation narrative : qui parle ? Qui est responsable de l'énoncé ? Le recours au concept de voix, sous lequel Gérard Genette réunit trois instances : *l'auteur*, le *narrateur* et le *personnage* est ici opérante en considérant que « *dans l'art du récit, le narrateur n'est jamais l'auteur, [...] mais un rôle inventé et adopté par l'auteur* » cité par (KAEMPFER ET ZANGHI 2003, np) et que, toujours selon Gérard Genette « *la situation narrative d'un récit de fiction ne se ramène jamais à sa situation d'écriture* ».

Les cahiers de liaison donnent à voir des récits formellement construits qui dénotent une intention. Le scripteur ne raconte pas sa propre histoire, ne vise pas un objectif esthétique ou littéraire, il est impliqué, à des degrés divers, dans l'histoire qu'il relate. En témoigne l'usage des déictiques : première personne du singulier ou, parfois, du pluriel, adverbess spatio-temporels, le choix du temps des verbes, présent, mais souvent le passé composé, temps qui maintiennent les actions narrées dans l'actualité du sujet, et le futur qui évoque l'avenir à partir du moment de l'énonciation. Le narrateur rapporte la parole des personnages, commente, est présent dans le récit. La subjectivité transparaît dans les exclamations, les interrogations, les adjectifs appréciatifs, les marques du paratexte comme le soulignement, l'ironie, l'affectivité, la normativité affleurent. L'épisode qui

fait l'objet du récit se situe dans un passé récent (la journée ou la soirée qui précèdent la rédaction) qui produit des effets dans le moment présent ou en produira dans un avenir proche, l'usage du futur implique une attention particulière que le lecteur devra porter à tel ou tel élément, enfin l'usage du présent vise ici à créer un effet de simultanéité et ainsi soutenir l'attention. Le narrateur est toujours *homodiégétique* ou *autodiégétique*. La *personne* du récit des *cahiers de liaison* est le plus souvent le « je », quelquefois le « nous », mais il arrive aussi que le narrateur ne soit pas présent dans le récit. Nous ne sommes pas, compte tenu des circonstances de la production scripturaire et de l'objet du récit, en présence d'une fiction, plutôt d'un témoignage dont le discours présente des modalités fictionnelles. L'espace *diégétique* est généralement posé, de manière brève, dès le début du récit, on note quelquefois des interventions *extradiégétiques*, dans lesquelles le narrateur a une fonction *commentative* : il commente les événements ou sa propre position dans l'histoire. Cette fonction peut, à certains moments devenir *idéologique*, le narrateur portant jugement. Dans tous les cas on note une fonction de *communication* allant parfois jusqu'à solliciter le lecteur. On rencontre rarement des situations de l'ordre de la métalepse, en revanche les récits sont souvent enchâssés sous la forme de récits intercalaires. Mais l'enseignement principal à retirer de la forme récit pour l'objet de cette étude est donné par Gérard Genette pour qui la voix narrative n'est pas la voix de l'auteur (KAEMPFER ET ZANGHI 2003, np). .

Je me propose d'illustrer comment fonctionne ce dispositif narratologique à partir de quelques situations rencontrées dans le corpus. Les textes sont transcrits tels qu'ils figurent dans les cahiers, la ponctuation originale a été respectée, quelques fautes d'orthographe ont été corrigées lorsque leur correction n'influe pas sur la démonstration.

Discours narrativisé

Récit n° 1 : Je suis allée prendre les plantes chez mes parents avec L et G. Les plantes vont très bien et ont été bien soignées. Les filles étaient contentes de passer un moment entre « anciennes », elles ont beaucoup parlé de leurs vacances et G. de son inquiétude sur sa nouvelle année de B (combien va-t-elle faire d'années de B ? Sera-t-elle avec des A ?) (Cahier n° 1)

Dans ce récit l'espace diégétique est posé d'emblée (« *je suis allée prendre les plantes chez mes parents* »), sur un mode ludique (« *les plantes vont bien* »), la fonction communicative est amenée à la fin du récit (« *G. [a parlé] de son inquiétude sur sa nouvelle année de B* »).

Récit n° 2 : Sortie cinéma pour G., B., C. et T. Nous sommes allées voir « *Vipère au poing* ». Le film n'était pas d'un abord franchement facile, et le fond pas toujours très gai. Pourtant les filles ont vraiment accroché. Pour G. cette histoire d'enfants élevés par leur grand-mère alors que leurs parents sont à l'étranger parce que le père y travaille a forcément fait écho. Le thème aussi de la maltraitance et de la dureté de la mère éclairée par la suite par la découverte par son fils de son enfance malheureuse ... Tout cela a beaucoup interpellé les filles. Je souhaiterais vivement pour la suite de l'année poursuivre ce genre de sortie culturelle en petit groupe (Cahier n° 2).

Ce récit pose, lui aussi, l'espace diégétique avec un narrateur homodiégétique et un court récit enchassé (« *pour G. cette histoire d'enfants élevés par leur grand-mère [...]* »), un commentaire à fonction idéologique conclut le récit (« *je souhaiterais vivement [...]* »).

Récit n° 3 : Ce matin en rentrant dans la chambre de S. et de B. j'ai trouvé leurs deux couvertures étalées par terre avec un coussin ; en les réveillant, je leur ai demandé le pourquoi. S. est resté muet et B. m'a dit qu'elles étaient tombées pendant la nuit (évidemment c'est très souvent que des couvertures tombent du lit et s'étalent toutes seules) [...] [à la fin du texte] PS : H. est amoureux il m'a dit qu'il était heureux d'avoir une chérie (D).. Trop mignon ! [souligné 2 fois, au dessus un smiley sourire] (Cahier n° 7)

Dans ce troisième récit, dont je ne retranscris que le début, l'espace diégétique est posé d'emblée, le narrateur au départ homodiégétique, prend une posture hétérodiégétique dans le commentaire figurant entre parenthèses. A la fin du récit l'auteur insère un post-scriptum sur le mode ludique.

Discours transposé style indirect

J'ai vu M. [l'infirmière], concernant G. et ses insomnies. Elle me répond que si G. ne dormait pas, elle serait complètement crevée la journée, ce qui est vrai. Mais je lui ai dit que celle-ci était levée très tôt le matin et que le soir elle papotait jusque tard. De plus G. dit

très bien qu'elle n'arrive pas à dormir... Donc M. prendra rendez-vous avec F. [le médecin] qui la verra et H. [la surveillante de nuit] qui était présente, sera attentive à ses sommeils (Cahier n° 1)

Ici le récit a pour fonction essentielle de retranscrire un dialogue, le narrateur prend une posture presque métadiégétique, il ne commente pas, il rend compte de sa mission, de ses échanges et des conséquences.

Discours transposé style indirect libre

Soirée piscine : G., B., C. et K. très agréable, elles se sont éclatées comme des petites folles ... B. m'a raconté que F. en voyant se nouvelles bottes que c'était des bottes de pute. De retour sur le groupe, F. l'a accueillie purement et simplement en la traitant de pute ! Nous l'avons reprise à ce sujet dans le bureau, la position de cette dernière est de baisser les yeux en disant que c'était pas vrai, etc. bref la position de la victime où elle n'a rien à se reprocher. Donc elle a passé la soirée dans sa chambre, à réfléchir de quelle manière elle allait présenter ses excuses à B. Il lui a été également signifié que plus rien ne passerait ... et encore, et encore qu'elle doit changer sa façon de parler qui on peut le dire est d'une grande poésie, non ?! (Cahier n° 1)

Dans cet extrait l'espace diégétique est posé d'emblée, le narrateur homodiégétique passe de la première personne du singulier au début à la première personne du pluriel dès que l'incident (« F. l'a accueillie purement et simplement en la traitant de pute ») est relaté (« Nous l'avons reprise à ce sujet dans le bureau »), manière pour le narrateur de s'effacer derrière le récit et ses collègues (« elle a passé la soirée dans sa chambre » et « il lui a été également signifié que plus rien ne passerait »). Façon de se désengager ou au contraire de donner plus de poids à la décision ? Le narrateur revient à la fin sur un mode idéologique.

Discours rapporté

Récit n° 1 : Coup de fil de Mme G. ce soir [...] Monsieur et Madame sont désespérés F. refuse de coopérer et d'aider chez elle... Ses parents ont pris la décision, accrochez-vous, que leur fille réintègre l'internat (si si ...) si la situation perdure. Rendez-vous téléphonique mardi à 16h00 pour savoir ce qu'il en est. Si le cas se présente et que

F. revienne sur le G., mettre en contact la famille avec M. [l'assistante sociale] afin d'envisager une aide à domicile. Ils s'inquiètent du coût de cette solution. A voir aussi avec M. K [l'éducateur d'AEMO]. Moi je rigole ... et L.F. aussi.. (Cahier n° 3)

Ici le discours est rapporté mais l'auteur s'implique (et implique son collègue de travail) par un procédé qui relève de la métalepse (« *accrochez-vous* » ou « *Moi je rigole ... et L.F. aussi...* »).

Récit n° 2 : T. a été malade aujourd'hui, fiévreuse, très fatiguée. Elle a été vue par Mme le Dr F. [le médecin] qui préconisait un retour en famille. B.H. [le chef de service] n'a pas réussi à les joindre (téléphone toujours occupé) nous a demandé de les contacter. Monsieur nous explique que sa femme et lui travaillent demain et ne peuvent accueillir leur fille il suffit d'après le père de « lui donner un doliprane » et de la garder vu qu'il y a « suffisamment de monde à l'IME pour ça ». Bon ça vous décrit l'ambiance ... Nous avons contacté M.M. [le directeur-adjoint] et B.H. [le chef de service] qui nous ont conseillé de garder T. sur l'internat. Par la suite Mme F. [le médecin] nous explique que l'état de santé de T. [...] mérite une plus grande attention. Résultat elle est allée voir M. [le directeur-adjoint ici désigné par son diminutif] et si T. reste bien sur le groupe à condition de faire appel à un médecin. Sur ce les parents appellent pour parler à T. et Monsieur devient furieux en apprenant que l'établissement avait téléphoné à un médecin. Il estimait cela inutile, nous conseillant encore de lui donner deux aspirines. Nous lui expliquons que nous ne sommes pas médecins « vous êtes pas médecin, vous êtes pas éducatrice, vous servez à quoi alors ? » Hum pour finir il me raccroche au nez. T. du coup a été quelque peu chamboulée pensant que c'était nous qui avions raccroché au nez de son père (quoi que j'ai bien été tentée à un moment ...). J'ai pris un moment avec elle pour lui expliquer qu'il ne fallait pas qu'elle pleure et qu'elle n'était responsable de rien pas même d'être malade. Je l'ai rassurée sur le fait que je n'étais pas en colère [2 mots raturés] et lui [1 mot raturé] ai expliqué la situation. Ça l'a calmé et plutôt fait rire de voir que les excès [sic] de colère de son père [1 mot raturé] faisaient plutôt me marrer. [Plus loin dans la page] Le médecin est passé pour T. Il s'avère que T. a une infection urinaire décelée à temps [...]. Elle a un traitement et un arrêt de trois jours donc voir pour retour en famille dès demain car trop tard pour prévenir les parents (Cahier n° 4).

Dans ce deuxième extrait plusieurs dialogues sont rapportés : le dialogue entre les éducateurs et les parents, le dialogue avec le directeur-adjoint et le chef de service, le dialogue avec le médecin, le dialogue supposé entre celui-ci et les cadres, puis à nouveau le dialogue avec les parents et enfin le dialogue avec l'adolescente, le narrateur prend une posture hétérodiégétique via une interjection (« *Hum* ») ou un commentaire sous forme d'une note d'humeur (« *quoi que j'ai bien été tentée à un moment ...* »).

Les limites de la narration

Le *cahier de liaison* n'est toutefois pas le lieu de tous les écrits. Certaines informations à caractère confidentiel ne sont pas consignées. Ainsi : « B. lors des recherches pour le hammam s'est mise à parler de son passé à Mayotte. Voir l'écrit dans son dossier. Attention, propos placés sous la confiance, à ne pas boukave !! » (Cahier n° 4). Ici la formule finale « à ne pas boukave !! » a fonction d'avertissement. L'usage d'un terme du langage des adolescents, employé du reste fautivement, « boukave » au lieu de « poukave »⁸, vise à dédramatiser la gravité de la situation.

Eclairer les fonctions du *cahier de liaison* : la narratologie cognitive

Le soin qu'apportent les scripteurs à leur contribution au cahier de liaison, le choix de la forme narrative est une indication de ce que la fonction du cahier de liaison va bien au-delà de la simple transmission de l'information. Une preuve supplémentaire pour étayer cette affirmation tient dans ce que, à ce jour, le *cahier de liaison* résiste à la dématérialisation. Dans l'établissement d'où est issu le corpus de cahiers, comme dans d'autres établissements d'OVE, a été mis en place une solution numérique dont les intentions sont proches du *cahier de liaison* : le « *cahier d'info* ». Il s'agit d'une solution logicielle permettant à tous les acteurs de saisir au fil de l'eau des informations susceptibles d'intéresser le collectif (cf. fig. 8.15). Cette solution est très utilisée dans l'établissement où elle fonctionne depuis l'année 2006 toutefois elle n'a pas fait disparaître le *cahier de liaison*. La consultation du *cahier d'info* permet d'ailleurs de constater qu'il contient exclusivement des éléments factuels identiques à ceux que l'on trouve dans le premier tiers des cahiers de liaison. La solution numérique n'est pas utilisée pour le récit. Elle vaut par son instantanéité, la brièveté des informations, la consultation rapide, la forme « *écrit d'écran* » incite à limiter les textes longs qui feraient disparaître à la vue les informations antérieures ou conduiraient à « *scroller* » en usant des boutons ascenseurs de l'écran.

De même, dans le cadre de cette recherche il m'a été donné également d'avoir accès à un autre type de cahier, physique celui-là, un « *cahier*

8. Poukaver : trahir, balancer, rapporter, dénoncer

d'entretien », sorte de main courante où les personnels inscrivent à destination des ouvriers d'entretien les besoins de travaux. Le mode de relation est pareillement amène mais les messages, souvent personnalisés, comportant des éléments phatiques « *Bonjour J.L.* » ou simplement « *J.L.* » ne donnent pas lieu à récit même s'ils n'excluent pas, dans quelques cas, la mise en scène « *notre ordi n'est toujours pas connecté pour avoir Internet. Au secours! On ne peut pas travailler. C'est très, très [chaque adverbe souligné] URGENT [en capitales]* » ou « *J.L. peux-tu nous donner des nouvelles de la machine à laver? Marche-t-elle? Merci!* », les messages sont le plus souvent brefs « *la poignée de la chambre 3 au groupe G est démontée, merci* » et l'ouvrier d'entretien qui a pris connaissance du message le biffe pour indiquer qu'il le prend en charge. Avec le récit des *cahiers de liaison* nous sommes en présence d'une forme narrative est spécifique à ce support et liée aux contextes de la production scripturaire. Cette constatation ouvre des perspectives importantes et intéressantes.

Le *cahier de liaison* représente un mode d'expression « *extime* » fonctionnant dans un cercle restreint. Le *cahier de liaison* est un support totalement *sédentaire* : il ne quitte pas le bureau des éducateurs et le chef de service n'y a accès que dans ce lieu et en présence des éducateurs. Le fait qu'elle soit autorisée à le consulter relève d'une sorte de tolérance liée à la personne plus qu'à la fonction. Dans certains établissements les cadres n'ont pas accès au *cahier de liaison* qui en conséquence n'a pas une existence reconnue dans l'institution. Nous avons vu également que le contenu du *cahier de liaison* est peu sensible aux contraintes extérieures : les tensions institutionnelles y transparaissent faiblement. Au delà de son objet premier, la transmission entre professionnels d'informations relatives à leur cadre de travail, le *cahier de liaison* a donc une autre finalité. Je fais ici l'hypothèse que le *cahier de liaison* participe d'un processus cognitif individuel et collectif directement lié au *savoir de la place*.

En l'absence de cadre référentiel propre à la filière éducative le mode narratif fonctionnerait comme un *artefact* destiné à construire un « *modèle mental* » selon l'expression de Baptiste Campion (CAMPION 2012) permettant aux interlocuteurs de faire des inférences à propos d'items explicitement ou implicitement contenus dans le discours en sollicitant la fonction *mimétique* décrite par Paul Ricœur dans *Temps et récit* (RICŒUR 1983). Ce modèle mental participerait de la compréhension du monde dans lequel interviennent les professionnels, permettrait de métaboliser dans un processus réflexif des éléments de connaissances directement issus du savoir

de la place. Ce modèle mental aurait également une seconde finalité, la mise à distance de l'angoisse née des situations de confrontation à certaines formes de rapport au réel. La démarche ici serait double : individuelle, dans un processus de perlaboration supporté par le récit narratif et collective : dans un processus à la fois testimonial (« *donner à voir ce qui s'est passé* ») et de cristallisation (« *participer à la construction clinique collective* »).

Cette démarche évoque différents modèles. Celui, par exemple, du Raisonnement à Partir de Cas (RàPC) proposé par Alain Mille⁹ mais aussi celui de la narratologie cognitive¹⁰ (CAMPION 2012) avec ici la particularité que constitue l'élaboration du modèle co-construit par les acteurs eux-mêmes. Dans l'usage qui en est fait dans le *cahier de liaison* le récit narratif est à la fois un *outil heuristique* destiné à aider à la compréhension (« *que s'est-il passé ?* ») et un support pour les opérations ultérieures à la fois rapporté à la situation ou à l'utilisateur sujet du récit (« *qu'est-ce qui devra être fait ?* ») et un *modèle herméneutique* dirigé vers la résolution de problèmes futurs (« *qu'est-ce qui devra être fait dans une situation semblable* »).

Dans la mesure où l'objet *cahier de liaison* ne bénéficie pas d'une reconnaissance institutionnelle et où la narratologie s'exerce de façon sédentaire, qu'elle se voit conférer au mieux un caractère anecdotique et où elle n'est à aucun moment sollicitée dans l'élaboration des documents institutionnels qui servent de support à l'accompagnement de l'utilisateur la question peut être posée de savoir si cette pratique n'isole pas encore davantage les professionnels de la filière éducative au sein de la forteresse que constitue le *savoir de la place*.

9. http://liris.cnrs.fr/alain.mille/enseignement_2008_2009.html [consulté le 24 février 2013]

10. <http://narratologie.ehess.fr/index.php?659>, [en ligne], consulté le 31 mars 2013.

Déconnexion Bonjour . Structure : IME : Informations mises à jour à : 15h20

Date	Usager(s)	Info
2013-02-22 11:39:00		félicitation pour sa réussite
2013-02-22 11:30:15		nous partons manger a L'ENTPE avec 5 jeunes du cycle projet.Ni et S.
2013-02-22 11:07:03		partira vers 11h45/12h00. Sa famille d'accueil viendra la chercher pour aller manger à l'extérieur. Merci de lui transmettre le message.
2013-02-22 09:57:00		ont fait des arrivées vers classe et atelier mouvementées et perturbent le travail des autres
2013-02-22 09:25:53		Partent à Casino avec A.....
2013-02-22 09:24:58		Partent à Casto avec G..... et moi.
2013-02-22 09:20:08		tape le ballon sur les murs et les fenêtres de la ludothèque. J'ai bien fermé les portes mais j'ai peur quand même!!
2013-02-22 09:11:56		sera absente la semaine prochaine
2013-02-22 09:08:41		J..... aura un peu de retard
2013-02-22 09:01:25		"A ta santé" cher(e) "collègue" ! La bouteille que j'avais amené pour partager avec vous, et laissé dans le petit frigo vers la classe, a également disparu !..
2013-02-21 18:16:03		Demain réunion du service éducatif de l'IME à 14h30 en salle à manger. Ordre du jour : Présentation projet UAST (LM). Rencontre au Parc Méribel Jonage Activités physiques (N....., S.....); Présentation Envol d'Enfants (AG). Infos diverses. Et plus si souhaité
2013-02-21 17:54:54		Je suis en formation demain toute la journée sur l'extérieur.

FIGURE 8.15 – Cahier d'info en ligne

Le cahier de liaison a la forme d'un *cahier-journal*, il est chronologique, tout comme sa lecture. Le cahier est lu par l'éducateur à chaque prise de service. L'intervalle séparant chaque prise de service est variable : entre 1 et 3 jours. La lecture couvrira donc cet intervalle. Les cahiers n'ont pas d'existence reconnue dans la structure, ils ne font donc pas l'objet d'un archivage officiel, de manière générale ils sont conservés, à l'initiative des éducateurs eux-mêmes, dans le local qui sert de bureau à l'équipe éducative. L'usage du cahier de liaison physique perdure à l'arrivée des dispositifs de traitement de l'information et de l'Internet. Un mode d'écriture qui n'est pas destiné à être partagé au-delà de l'équipe restreinte. ?

*

* *

CONCLUSION DU CHAPITRE

Les éducateurs écrivent ! S'il en fallait encore une preuve ce chapitre la fournit. Les éducateurs participent à la production scripturale institutionnelle du secteur médico-social. Cette participation est avérée au moment où le dispositif législatif et réglementaire des années 2000 apparaît. Elle était effective sans doute bien plus tôt. On pourrait dire que les éducateurs ont contribué à la production scripturale ... lorsqu'on leur a demandé de le faire et qu'on a reconnu que la contribution de la filière éducative à la prise en charge pluridisciplinaire pouvait aussi s'étendre aux écrits.

Cet état de fait est récent. Dans la décennie 1970-1980 l'intervention éducative était considérée par l'encadrement comme une activité de l'ordre du loisir. Dans les deux décennies suivantes l'accès potentiel de l'utilisateur et/ou de ses représentants aux écrits, qui commence à s'affirmer à compter de 1978, provoque au sein des institutions, médecins et psychologues en tête, un effet de sidération qui conduit, non pas à ne plus écrire mais à ne plus verser les écrits au dossier. Cette absence de communication s'observe en premier lieu à l'externe mais également en interne. Si le dossier ne comporte plus d'écrits, ceux-ci ne peuvent évidemment pas être consultés. La communication est vouée à être verbale ... ou à ne pas être. Lorsque, se met en place, sous l'impulsion de l'association gestionnaire, une politique de la gestion du dossier, avec des règles d'organisation mais aussi des principes éthiques en matière d'accès aux écrits, le dossier de

l'usager perd son caractère de réceptacle d'informations non structurées et inorganisées pour devenir un système d'information sur support physique puis, peu d'années après, sur support informatisé. La contribution des éducateurs se situe alors, quantitativement, au niveau de celle des autres catégories professionnelles. Reste la question de la qualité de leur production.

Cette qualité est mesurée à l'aune de la production d'écrits institutionnels. Or cette production est loin, à elle seule, de rendre compte de la totalité de la production scripturale des acteurs de la filière. Les éducateurs produisent les écrits institutionnels qui leur sont demandés, ils écrivent aussi pour eux, individuellement (cf. p. 390), mais ils écrivent aussi pour eux collectivement. L'analyse des *cahiers de liaison* révèle une production écrite, connue des seuls professionnels concernés dont la finalité et le sens dépassent largement la simple transmission de consignes. Il s'agit d'une autre forme d'« *écrit pour soi* », collective celle-là. Avec les cahiers de liaison on passe de la sémantique argumentative des écrits de dossier à la construction narrative. Les *cahiers de liaison* donnent à voir un processus narratif, moyen de décentration et distanciation, et participe de la construction d'un modèle mental conduisant à une élaboration pour le récit et par le récit qui relève de la narratologie cognitive (CAMPION 2012).

Cette réalité est largement laissée dans l'ombre. Elle est pourtant riche de possibilités tant du point de vue cognitif que pour l'expression écrite. « *Dans l'art du récit, le narrateur n'est jamais l'auteur, [...] mais un rôle inventé et adopté par l'auteur* » cette affirmation de Gérard Genette citée par (KAEMPFER ET ZANGHI 2003, np) ouvre la voie, s'agissant du secteur médico-social, à un large et riche champ de recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'intitule : « *Les écrits professionnels des éducateurs spécialisés : des écrits sous contraintes* ». J'ai organisé ces contraintes selon les quatre catégories définies par Roger Odin :

- Les « *contraintes naturelles* » (ODIN 2011, p. 26), contraintes universellement partagées illustrées par le fait que la reconnaissance des objets dans le discours se fait selon des processus qui sont les mêmes que ceux que nous utilisons dans le monde, sur ces contraintes Laurent Jullier formule la règle : « *si un objet connu à un niveau X par quelqu'un est reconnu sur une image donnée, il le sera universellement par tout détenteur d'un savoir de niveau X sur cet objet*¹¹ ».
- Les « *contraintes narratives* » dont Roger Odin montre qu'elles sont universellement présentes, « *comme si une force intérieure nous poussait vers les structures narratives [...] Aucun secteur de la communication n'échappe à la narration* » (ODIN 2011, p. 29).
- Les « *contraintes langagières* » : la langue « *est une contrainte préalable à toutes les contraintes liées au corps : on naît dans une langue qui était là avant nous et dans laquelle notre corps vient s'inscrire* » (ODIN 2011, p. 33). Ces contraintes jouent aussi bien au niveau sémantique qu'au niveau de la vectorisation de la langue, faisant référence à Jack Goody, Roger Odin indique qu'« *on ne pense plus de la même manière quand il y a une langue écrite* » (ODIN 2011, p. 35).
- Enfin les « *contraintes non naturelles* » qui gisent dans les « *espaces de communication [...] espace[s] à l'intérieur d[es]quell[s] le faisceau de contraintes pousse les actants [...] à produire du sens sur le même axe de pertinence* » (ODIN 2011, p. 39).

Cet ensemble de contraintes campe le décor dans lequel s'insèrent les écrits professionnels des éducateurs spécialisés. Le paysage ainsi donné à voir est complexe et composite. Il est fait d'une multiplicité de détails

11. Laurent Jullier, *Cinéma et cognition*, Paris, L'Harmattan. Cité par Roger Odin (ODIN 2011, p. 26)

accumulés : détails historiques, institutionnels, textuels, langagiers, organisationnels. Ce sont tous ces détails qui font le sujet de cette recherche. A l'instar de ce qu'indique Michel Foucault :

Une observation minutieuse du détail , et en même temps une prise en compte politique de ces petites choses, pour le contrôle et l'utilisation des hommes, montent à travers l'âge classique, portant avec elles tout un ensemble de techniques, tout un corpus de procédés et de savoir, de descriptions, de recettes et de données. Et de ces vétilles, sans doute, est né l'homme de l'humanisme moderne (FOUCAULT 1975, p. 166).

Le secteur médico-social n'est pas né tout armé du cerveau des aliénistes. La question de la production des écrits professionnels des éducateurs spécialisés dans le médico-social ne peut s'envisager qu'en considérant le paysage en mouvement dans lequel elle s'inscrit. Dans ce tableau prennent place les personnes en situation de handicap, les éducateurs spécialisés avec leurs documents et leurs propos. Le moment est venu de rassembler ces éléments pour embrasser du tableau une vue globale. Cette vue est à confronter à l'appareil théorique sollicité tout au long du parcours pour tenter de dégager des éléments prospectifs. Les « *petites choses* » qui ressortent des chapitres relatifs au parcours historique, au parcours terminologique, au savoir des éducateurs, à leurs pratiques langagières composent une des lignes de force du paysage. Celui-ci s'ancre dans une histoire de l'*a-normalité*, où se donnent à lire les mots des aliénistes, où se proposent à la réflexion les savoirs des psychiatres, où apparaissent les réponses de la technostucture, les initiatives des militants, la souffrance des personnes. Les opinions, les témoignages et les documents composent une deuxième ligne de force. La troisième est tracée à partir des aspects contemporains que sont changements de paradigmes intervenus dans le secteur médico-social au tournant du XXI^e siècle. Ces changements sont palpables en regard de l'organisation et de la gestion du secteur, comme ils sont palpables au sein de la filière éducative elle-même. Nous sommes face à un ensemble qui se recompose, sans pour autant que soient effacées les traces anciennes. Ainsi que l'écrivait Pierre Chaunu « *l'histoire ne détruit pas, elle sédimente* »¹². Il convient donc à présent de parachever le tableau et lui donner un sens à travers un cadre raisonné qui en offre une vision globale et prospective. Je rappellerai, à cette fin, quel a été le parti pris théorique et quel a été le parcours.

12. cité par Jean Marc Sauvé in Esprit n° 392 février 2013 Les ressources de la culture politique française

*
* *

L'APPAREIL THÉORIQUE

Au chapitre 1, j'ai posé le cadre herméneutique dans lequel j'entendais placer la recherche entreprise. Je me suis principalement fondé sur trois notions théoriques : celle de *dispositif* tel que le définit Michel Foucault, celle de la *norme* telle qu'ont pu la développer Georges Canguilhem et Michel Foucault, enfin, s'agissant plus directement des productions scripturaires, celle de la *narrativité* telle que la conçoit Paul Ricœur. De manière prospective, j'ai envisagé une approche rénovée de la question de l'écrit professionnel que je résumerai tout à l'heure. Cette rénovation suppose une refondation théorique, un repositionnement de l'écrit, une définition de la *clinique* de l'accompagnement et la mise en œuvre d'un dispositif d'appui à l'écrit professionnel fondé sur le concept de *littéracie*.

Dans *L'archéologie du savoir* qu'il qualifie de « *livre de méthode* »¹³, Michel Foucault porte sur son œuvre un regard à la fois critique et constructif et forge des concepts qui permettent de l'éclairer, tel celui de « *formation discursive* » :

Dans le cas où on pourrait décrire, entre un certain nombre d'énoncés, un [...] système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira, par convention, qu'on a affaire à une *formation discursive*, - évitant ainsi des mots trop lourds de conditions et de conséquences, inadéquats d'ailleurs pour désigner une pareille dispersion, comme « science », ou « idéologie » ou « théorie », ou « domaine d'objectivité » (FOUCAULT 1969, p. 53).

Je me suis appuyé sur l'apport de Michel Foucault pour envisager le secteur médico-social à travers la notion de « *formation discursive* » et ancrer ma recherche dans une perspective historique. Je prétends que le langage et les écrits des éducateurs doivent quelque chose à l'histoire telle

¹³. Entretien avec Michel Foucault, *Dits Ecrits IV texte 281*, [en ligne], <http://1libertaire.free.fr/MFoucault171.html>, consulté le 2 avril 2013.

que l'appréhende Michel Foucault. Il ne m'a pas semblé opérant de chercher des explications dans des notions telles que l'origine, la tradition, l'influence, l'évolution et les mentalités. Il y va de quelque chose de plus profond. La position de Foucault contraint à des repositionnements, crée une dynamique, elle interdit la généralisation hâtive et oblige à la précision. Le secteur médico-social est une construction née de la rencontre des aliénistes et de la technostucture. Ce sont ces contacts entre la subjectivité et le social qu'il s'est agi d'examiner, sans créer de l'une à l'autre des liens mécanistes ou déterministes. La construction du médico-social n'a pas surgi du néant et le terme d'« *invention* » est à considérer avec circonspection. L'apport de Michel Foucault permet de relier cette construction à celle, deux siècles plus tôt, du grand renfermement asilaire et d'introduire une approche par la norme. La norme est un concept central dans cette recherche : écrire dans l'accompagnement de personnes en difficulté c'est écrire dans les plis de la déviance. L'intérêt de l'approche par la norme proposée par Michel Foucault et Georges Canguilhem est qu'elle permet de rejeter aussi bien l'immanence et que le déterminisme. La norme, le dispositif ne fonctionnent pas de manière univoque. Cette approche offre également un cadre pour penser la norme à l'heure de l'individualisation. Ainsi peut-on considérer le secteur médico-social comme un *dispositif*. Un ensemble « *résolument hétérogène* » (FOUCAULT 1977), fait de discours, d'établissements et de services, d'aménagements architecturaux, de règlements, de lois, d'énoncés scientifique, de propositions philosophiques que relie entre elles cette nécessité de traiter la déviance. C'est cette nécessité qui fait le lien au sein de ce dispositif et c'est dans cette nécessité même que git la difficulté à l'expression scripturaire des professionnels de la filière éducative. Ce *dispositif* fonctionne comme une « *institution* » (FOUCAULT 1977), un système de contraintes, un ensemble non discursif que je me suis efforcé de mettre en évidence. Cette institution est, plus que jamais, en mouvement, en recomposition à l'heure où la norme se redéfinit aux confins de la science, du social, du positionnement du sujet. Demeurent des invariants : comment ne pas penser l'actualité du *panoptisme* (FOUCAULT 1975, p. 228) à l'heure de la « *traçabilité* », du « *dossier unique de l'utilisateur* », du « *dossier médical du patient* » qui parachèvent la mise en place d'« *un système de documentation individualisant et permanent* » (FOUCAULT 1975, p. 291) ?

Ayant interrogé le dispositif, j'ai fait ensuite retour vers les individus, professionnels et usagers de la filière éducative. J'ai montré que le moment où l'écriture professionnelle fonctionne de la manière la plus efficace est celui où elle prend le genre du *récit*. L'œuvre de Paul Ricœur m'a été

particulièrement utile s'agissant des concepts de la narration et de l'interprétation. Il s'agit de comprendre à propos de qui on écrit. L'identité du sujet qui est au cœur de l'écrit, c'est l'identité de l'*ipse*, non celle de l'*idem*. L'*idem* c'est l'identité numérique ou catégoriale, permanente et invariable dans le temps, l'*ipse* c'est un mode d'identité non substantielle qui s'approche de la question du « *qui* » de l'homme.

A la question : qui a fait cela ? Il peut être répondu soit en mentionnant un nom propre, soit en usant d'un démonstratif (lui, elle, celui-ci, celle-là), soit en donnant une description (le tel et tel). Ces réponses font du quelque chose en général un quelqu'un. Cela n'est pas rien (RICOEUR 1990, p. 77).

La question « *qui suis-je en vérité ?* » reste sans réponse. Dès lors une articulation vient jouer entre les notions de *personne* et de *narration*. On écrit pour et avec celui qu'on accompagne, dans une démarche où la dimension éthique est capitale. Il s'agit de réfléchir à la façon dont les éducateurs sont, en permanence, pris entre le *muthos* et la *mimésis*. Cette articulation introduit la nécessité de l'*herméneutique* et de l'interprétation. « *Comprendre n'est plus alors un mode de connaissance mais un mode d'être, le mode de cet être qui existe en comprenant* » (RICOEUR 1969, p. 28).

Lorsqu'il s'est agi de comprendre la place de l'écrit dans le dispositif en général et dans l'accompagnement de la personne en particulier, j'ai recouru à la sémio-pragmatique. La place de l'écrit dans le dispositif ne peut s'envisager qu'à partir du réseau de contraintes dans lequel il s'insère :

- contrainte du *dispositif*, résultant d'une histoire qui atomise le secteur médico-social,
- contrainte de la *norme* qui se décline en mots de la stigmatisation,
- contrainte de l'*institution*, ses dits et non-dits théoriques,
- contrainte du *savoir* qui ne se dit, ni ne se sait, ni n'est reconnu,
- contrainte du *genre* et du *mode* des écrits : circulants, non circulants qui impactent le vie des personnes,
- contrainte des *outils techniques* de traitement de l'information,
- contrainte de la *loi* qui dispose le contrat,
- contrainte du *corps social* qui tend vers l'individualisation.

*

* *

LE PARCOURS

La première partie, après l'exposé au chapitre 1 de ce qui constitue les fondements herméneutiques de ma démarche, a eu pour ambition de dresser le cadre conceptuel permettant de « *faire parler* »¹⁴ le terrain. Ainsi ont été abordés, en quatre chapitres (du chapitre 2 au chapitre 5), l'histoire, les mots, le savoir et le langage du travail éducatif.

Le chapitre 2 a rendu compte de la mise en place d'un dispositif original : un ensemble laïc, succédant aux initiatives congréganistes des siècles précédents. L'État délègue à cet ensemble la mission d'accompagner des personnes repérées en raison de leur déviance à la norme. Le contrôle étatique s'exerce à posteriori par le biais des financements et de la tutelle administrative. A la fin du XIX^e siècle l'avènement du système technique mécanisé et son corollaire, la nécessité de former en masse des agents de production, a mis en évidence l'existence dans la société des individus, aux origines ce sont essentiellement des enfants, dont l'école révèle la déviance. Ils ne correspondent pas aux normes qu'elles soient *sociales* ou *organiques* (CANGUILHEM 1966, p. 194). Livrés à eux-mêmes, ces individus inquiètent autant qu'ils suscitent la compassion, dans une société travaillée par le solidarisme. Ils sont susceptibles de représenter un danger pour l'ordre établi, ils sont aussi un manque à gagner. Dans une période où l'État fonctionne selon les lois de la « *bureaucratie moderne* », telle que la définit Max Weber, il s'agit de repérer ces individus (de les « *dépister* »), de les ranger dans des catégories et de mettre en place les réponses prétendument adaptées à leurs besoins. Pour ce faire un dispositif *médico-psycho-pédagogique* est institué. Ce dispositif s'organise en réunissant et en développant des compétences cliniques, psychométriques, didactiques qui ont pour objet de détecter, de soigner, de former. Mais, parce qu'il faut bien meubler les interstices entre les interventions de ces différents techniciens et parce qu'il faut soustraire les enfants « *dépistés* » à l'influence pernicieuse de leurs parents, la fonction éducative est mise en place. Cette fonction, affectée aux tâches qui, d'ordinaire ne se voient pas, les tâches du quotidien qui sont le plus souvent dévolues aux mères et/ou à des personnes issue des classes sociales défavorisées, demeure elle-même longtemps invisible, confiée à ceux qu'on nomme des « *ré-éducateurs* » qui sont chargés de *re-prendre* l'éducation qui n'a pas, ou qui a mal, été donnée.

14. Selon le mot de Rémi Hess, Produire son œuvre, le moment de la thèse, Téraèdre, Paris, 2003, p. 106

Jusqu'au seuil de la seconde guerre ce dispositif, initié en 1909, vit davantage dans le discours que dans les faits. Entre 1940 et 1944 le régime de Vichy, menacé par la délinquance et l'« *armée du crime* », encourage des « *personnes morales privées* » à créer des structures et à former des personnels. Le mouvement se poursuit à la Libération. Les pouvoirs publics entérinent alors un modèle associatif, atomisé en de multiples micro-entreprises qui génèrent autant de micro-cultures, micro-pratiques et micro-particularismes. Sur ce modèle, à partir des années 1950, le secteur médico-social prend alors son essor. De 1950 aux années 1990, l'État tient table ouverte : quiconque se présente avec un projet est assuré de le voir financer. Le dispositif médico-psycho-social (la pédagogie « *officielle* », représentée par l'Éducation Nationale, étant écartée) s'auto-organise et s'auto-régule, ne s'autorisant que de lui-même. Les *personnes morales privées*, organisées sous le régime des associations sans but lucratif, développent une logique clientéliste où l'équipement résulte de l'offre plus que de la demande. A partir des années 1990 le dispositif entre en tension. Les difficultés économiques contractent les ressources quand, dans le même temps, la montée de l'individualisation conduit à rejeter des formes d'organisation collectives et ségrégatives ainsi que les scénarios explicatifs fondés sur l'exploration de l'inconscient et des rapports à l'histoire et à l'environnement personnel.

Le chapitre 3 a traité de la terminologie sous laquelle affleure la norme. La terminologie est au départ forgée par les aliénistes qui l'affinent, la précisent, la technicisent, non sans que cela suscite querelles et débats. La terminologie de la déviance donne naissance à des catégories structurantes qui guident l'édification du dispositif. Dans le dernier quart du XX^e siècle la norme tend à se fondre dans le concept de handicap, dans une approche de moins en moins médicale et de plus en plus anthropologique. Le handicap est posé comme susceptible d'affecter tout un chacun. Si la norme s'efface dans sa dimension *organique* c'est pour mieux ressurgir dans sa dimension *sociale* avec la montée des notions de *besoins spécifiques* et de *compensation*. Un processus d'individualisation est à l'œuvre qui impose de voir reconnaître la particularité des difficultés de chacun. Le cas de l'autisme l'illustre. La science médicale qui avait été sollicitée, aux origines, pour organiser la prise en charge autour de la clinique, autour d'éléments mesurables (la psychométrie) puis qui, avec la psychanalyse, avait trouvé son modèle explicatif dans le système familial et dans l'histoire du sujet, se voit substituer les neuro-sciences comme éléments de preuve de la spécificité des besoins.

Dans les deux cas fonctionne un scénario comprenant trois étapes dont l'ordre et le contenu varient suivant les époques.

Jusqu'à 1990 prévaut le modèle de la *prise en charge* :

1. on *diagnostique* : en application d'une nosographie, la psychologie expérimentale aide à la décision de classement,
2. on *prend en charge* : dans le cadre d'un dispositif collectif médico-psycho-socio-éducatif,
3. on *interprète* : en recourant à la neuro-psychiatrie puis, à partir des années 1960, à la théorie psychanalytique.

Dans ce modèle le médecin est partout présent : il élabore la nosographie, il valide les tests, il gère le dispositif collectif et la formation des personnels, il pose une théorie sur le symptôme.

A partir de 1990 l'ordre des étapes est modifié et s'instaure le modèle du *parcours* :

1. on *interprète* : en s'aidant des neurosciences,
2. on *diagnostique* très finement : le cas des troubles *dys* est exemplaire. Sous ce vocable sont réunies aujourd'hui six catégories au moins : dyslexie (le plus anciennement repéré puisque reconnu par l'OMS en 1991), dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, troubles d'attention avec ou sans hyperactivité, troubles spécifiques du développement des processus mnésiques, dyscalculie.
3. on *accompagne* : en apportant une réponse la plus individuelle et la plus proche possible de l'ordinaire.

Si dans le modèle de la *prise en charge* l'acteur dominant est le médecin, dans celui du *parcours* l'éducateur joue un rôle majeur. La qualité du parcours ne vaut que par la fluidité dont l'éducateur devient le garant.

Le chapitre 4 a rendu compte de la lente constitution de la catégorie des éducateurs en métier, bientôt en profession. Dans le cadre de la division sociale du travail qui s'est instaurée dès les débuts du dispositif médico-psycho-socio-éducatif, l'éducateur se voit relégué en bout de chaîne, occupant un emploi qui ne se voit pas. Employé à tenir un « *métier de praticien, né de la pratique* » (RAMPOLDI 1965, p. 878), il est formé « *autour d'un pivot central - les stages* » (RAMPOLDI 1965, p. 886). Les savoirs qu'il développe demeurent, pour l'essentiel, des savoirs acquis sur le terrain. Savoirs « *de la*

place » (CHARASSE 1992, p. 66), savoirs « *discrets* » (MOLINIER 2005, p. 303), savoirs « *infus* » (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 21) ou « *en jachère* » (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 21), *savoirs informels* (LEVENE 2006, p. 3), *savoirs insus* (PAWLOFF 2010, p. 113), ces savoirs que j'ai choisi d'appeler « *non sus* » (cf. p. 143) ne peuvent se dire et, encore moins, s'écrire.

Aujourd'hui, dans un processus d'individualisation des parcours dont le point d'orgue est le contrat¹⁵, le dernier mot revient à la preuve donc à l'écrit. L'absence de savoir référencé est un obstacle, l'individualisation en est un autre. L'individualisation relève d'un processus socialement organisé (LAHIRE 2013, p. 41), la Nouvelle gestion publique n'efface pas les rapports de domination mais, participant de « *l'emprise croissante des entreprises de programmation qui culminent dans le projet de se programmer soi-même* » (CASTEL 1981, p. 211), elle postule que l'individu auto-produit sa norme. La question du *projet de vie*, rédaction obligée dans tout dossier déposé à la MDPH, en est l'emblème. À preuve cette accroche lue sur le site Internet d'une association : « *Vous remplissez un dossier de demande auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées et vous souhaitez être aidé à formuler votre projet de vie ? Appelez notre numéro vert* »¹⁶.

Dans l'histoire du dispositif médico-psycho-socio-éducatif l'individu vit trois époques :

- De 1909 à 1950 : l'individu est exclu, il s'efface derrière la catégorie dans laquelle on l'a rangé. On recherche le « *ton pur* » selon Marcel Mauss :

Le fait psychologique général apparaît dans toute sa netteté parce qu'il est social ; il est commun à tous ceux qui y participent, et parce qu'il est commun, il se dépouille des variantes individuelles. Vous avez dans les faits sociaux une sorte de naturelle expérience de laboratoire faisant disparaître les harmoniques, pour ne laisser, pour ainsi dire, que le ton pur¹⁷.

15. Olivier Poinsot relève de ce point de vue une jurisprudence constante, notamment un jugement en appel de la Cour administrative d'appel de NANTES, qui affirme que « *le contrat de séjour a le caractère d'une "convention de louage de services" c'est-à-dire, dans le langage du droit civil, d'un contrat de louage d'ouvrage ou contrat d'entreprise* » Olivier Poinsot, EHPAD : la chambre de l'usager n'est pas son domicile, en ligne, http://avocats.fr/space/olivier.poinsot/content/ehpad---la-chambre-de-l-usager-n-est-pas-son-domicile_DF9DDDC4-FB49-4D98-9AF1-4F9BFFA0D043, en ligne, consulté le 26 mars 2013

16. <http://www.parcours-handicap13.fr/>

17. Marcel Mauss, Sociologie et anthropologie. Cité par Bernard Lahire (LAHIRE 2013, p. 82).

- De 1950 à 1990 : l'individu revient en collectif organisé au sein des associations d'usagers, de parents, de tiers. « *Les années de croissance ont conduit à l'éclosion de ce que Martine Barthélemy appelle l'idéologie associative. Les associations se révèlent comme un moteur du changement non seulement par leur occupation des espaces sociaux, mais par l'indétermination qu'elles créent en instruisant la demande sociale privée auprès des pouvoirs publics.* » (BRIÉ 2007)
- Après 1990 : l'individu s'individualise mais c'est difficile tant « *il est [...] impossible de penser que le social pourrait être réductible à la somme des multiples actions ou intentions individuelles* » (LAHIRE 2013, p. 75). Tout appelle dès lors à refaire institution.

La filière éducative voit sa posture modifiée :

- Avant 1990 : elle gère *les interstices* et encadre dans ce qu'il faut bien appeler *un processus de relégation*, eut-il pour cadre les « *châteaux du social* ».
- Après 1990 : elle fait *interface* entre le spécifique et l'ordinaire. Le prototype de cette interface se matérialise par la création, en 2003, de la fonction d'*Auxiliaire de vie*. Un professionnel qui, dans le domaine scolaire par exemple : « *aide à la vie quotidienne dans l'établissement, l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) intervient pour permettre à l'enfant handicapé d'accomplir des gestes qu'il ne peut faire seul, travaille en collaboration avec l'enseignant, facilite le contact entre l'élève et ses camarades de classe, tout en veillant à l'encourager dans ses progrès en autonomie* »¹⁸.

Aux origines du secteur médico-social, l'expert est le médecin qui repère les individus hors norme et qui explique ce qui « *ne marche pas* » dans *l'individu*, aujourd'hui c'est à l'expert travailleur social qu'il revient d'expliquer ce qui « *ne marche pas* » dans *la société*. Cette assomption de la filière éducative génère une nouvelle division sociale du travail : à côté de l'éducateur spécialisé interviennent le moniteur-éducateur, l'aide médico-psychologique, l'auxiliaire de vie. Dans cet ensemble l'éducateur spécialisé est appelé à jouer le rôle d'*expert* (GOUVERNEMENT 2012). Il lui faut un langage pour tenir ce rôle, comme il en faut un à l'ensemble de la filière pour communiquer dans la situation de mobilité consécutive à l'individualisation des accompagnements.

¹⁸. ONISEP, <http://www.onisep.fr/Scolarite-et-handicap/Les-parcours-de-scolarite/Accompagnement-de-la-scolarite/L-auxiliaire-de-vie-scolaire-AVS>, en ligne, consulté le 26 mars 2013

Le chapitre 5 a été l'occasion de faire retour sur *l'Écrire et le Dire* pour montrer que, même si l'injonction scripturaire est aujourd'hui plus forte que par le passé, l'écriture a toujours été « *une composante majeure du travail effectué* » (RIFFAULT 2006, p. 30) et pour interroger la dualité *pratiques orales/pratiques écrites*. Ce chapitre a décrit avec Pierre Delcambre le travail social comme une « *activité discursive particulière* ». Dans les métiers du travail social le langage, en effet, EST le travail. Au travers de la description des effets performatifs de l'acte d'écrire dans l'accompagnement éducatif, j'ai montré que le langage ne cesse pas d'ÊTRE le travail lorsque l'éducateur devient scripteur. J'ai sollicité le concept de *genre discursif* pour indiquer qu'il y a, en situation de travail éducatif, un jeu sur ce genre à l'écrit comme à l'oral. Je suis donc conduit à postuler un *continuum langagier* au sein du travail éducatif qui s'exerce selon des *modes* différents et emprunte des *genres* différents selon les circonstances. Il n'existe ni locuteur, ni scripteur à style unique pour paraphraser William Labov¹⁹. Les dispositifs techniques de traitement de l'information contribuent largement à effacer cette frontière et il est permis de penser, avec Jack Goody, qu'ils produisent des effets qui s'incorporent à un « *capital littéraire* » (PRIVAT 2006, p. 125) objectivé et institutionnalisé. C'est précisément l'entretien et le développement de ce capital littéraire qui est susceptible de constituer une perspective de travail dans le champ médico-social, au travers notamment d'une dynamique de restauration de la créativité et de la narrativité des écrits. Cela s'avère d'autant plus nécessaire qu'il est apparu que, dans ce domaine, les approches et les attentes des éducateurs et celles de l'encadrement divergent. La qualité de l'écrit ne saurait être garantie si le scripteur dans l'accompagnement éducatif demeure « *un acteur social en danger* »²⁰.

Dans la deuxième partie il s'est agi de faire le récit du terrain. J'ai donné la parole aux scripteurs et aux documents qu'ils produisent en m'appuyant sur le terrain d'une association gestionnaire d'établissements et de services : l'association OVE.

Au chapitre 6 j'ai présenté ce terrain et mon objet d'étude :

– l'association OVE,

19. William Labov, *Sociolinguistique*, Minuit, Paris, 1976. Cité par Bernard Lahire (LAHIRE 2013, p. 106)

20. Michel Dabène, *L'adulte et l'écriture*, in Louis Chiss et al., *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987. Cité par Mireille Cifali (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 101)

- en son sein une population de 389 professionnels issus de la filière éducative.
- Des témoignages ont été sollicités au travers de
 - l'exploitation d'un questionnaire en ligne : 389 questionnaires et 263 répondants.
 - l'examen d'un corpus d'entretiens : 6 entretiens semi-ouverts d'une durée d'une heure avec des éducateurs.
 - l'examen d'un corpus d'entretiens avec des cadres : 4 entretiens.
- Les documents envisagés au travers de
 - 32 dossiers d'usagers sur la période 1970 - 2012,
 - 10 carnets de bord période 2003 - 2010,
 - 1 cahier d'entretien (liaison éducateurs - ouvriers d'entretien).

Le chapitre 7 a été consacré aux témoignages.

L'enquête a mis en évidence l'importance de l'*implication* des éducateurs dans le processus scripturaire. Les éducateurs se considèrent comme acteurs à part entière de ce processus. Ils sont tous, avec quelques variantes marginales selon la catégorie à laquelle ils appartiennent, producteurs d'écrits et présentent des profils de scripteurs relativement homogènes. Les résultats de l'enquête m'ont conduit à proposer de distribuer ces scripteurs selon quatre catégories muées par le souci de l'*expertise*, de l'*éthique*, de l'*engagement* ou de l'*empathie*. Tous les scripteurs considèrent que les écrits font partie intégrante de leur fonction, que leurs écrits sont utiles et utilisés. Très majoritairement le droit pour l'utilisateur d'accéder aux écrits le concernant est appréhendé de manière positive. Enfin près d'un éducateur sur deux, à côté des écrits obligés, écrit pour lui-même dans une démarche réflexive qui s'inscrit dans une recherche de sens autour de son action. Ce n'est pas pour autant que l'acte scripturaire soit considéré comme facile. La difficulté procède de l'importance accordée à l'écrit quant à ses conséquences sur le devenir de l'utilisateur. Elle procède aussi d'éléments plus matériels que sont les faiblesses constatées dans le cadre temporel, spatial ou matériel dans lequel s'inscrit l'acte scripturaire. Près des 3/4 des répondants indiquent écrire hors de leur temps ou de leur lieu de travail, 40% écrivent sans référence à une trame ou à un plan institutionnel et 15% produisent des écrits qui ne font jamais l'objet d'une validation. Enfin la réflexion institutionnelle autour de l'écrit dans les établissements et services se révèle très embryonnaire.

Les entretiens ne contredisent pas les éléments d'information apportés par le questionnaire. Ils confirment la part réservée à la réflexivité, essentiellement celle supportée par l'analyse des pratiques et, dans une moindre mesure par l'écrit. Les témoignages sur l'analyse des pratiques donnent à penser que cette activité constitue un vecteur important de formation et de transmission. Mais cette technique s'exerce en cercle fermé puisque les séances collectives et orales ne font jamais l'objet de restitution sous quelque forme que ce soit. Enquête et entretiens mettent en évidence trois opérateurs que l'écrit actionne dans l'espace de communication médico-social : la *conservation* (la « trace »), l'*analyse* (la « prise de recul ») et le *véhicule* (matérialisé par le « support »). Enquête et entretiens ont permis de dégager cinq modes discursifs : l'*intime*, l'*extime*, l'*institutionnel*, ces trois modes fonctionnant à l'intérieur de l'institution, le *territorial* (visant les partenaires et les prescripteurs) et le *contractuel* (visant essentiellement l'utilisateur) qui sont eux plutôt tournés vers l'extérieur. Enfin les témoignages des éducateurs et ceux de leur encadrement révèlent des approches sinon opposées, du moins clivées que j'ai qualifiées d'*immanentistes* (percevant l'écrit comme un donné) et de *pragmatiques* (percevant l'écrit comme la rencontre d'une personne accompagnée et de professionnels). Dans tous les cas enquête et entretiens buttent sur l'absence de cadre de référence théorique et sur l'état des représentations sociales du handicap.

Le chapitre 8 a permis d'interroger les documents eux-mêmes. Leur examen atteste l'existence de l'écrit dans la filière éducative. L'étude diachronique des dossiers de l'utilisateur a permis d'illustrer la rupture qui a suivi l'irruption du droit de consultation puis d'accès au dossier accordé aux personnes accompagnées. Effectif dès la fin des années 1980, ce droit vient rompre l'entre-soi orchestré par la figure tutélaire du médecin et/ou du psychologue, pour instituer l'utilisateur comme *sujet de droit*. A la sidération, marquée par un reflux de la production scripturaire, du moins celle qui se donne à voir dans les dossiers, succède une intégration des dispositions voulues par le corps social et le législateur. L'écrit existe, prend de l'épaisseur et de la qualité. Avec des degrés différents selon que l'écrit relève du mode *extime* (cas des *cahiers de liaison*) ou du mode *contractuel* (cas du *dossier de l'utilisateur*). Ce qui est donné à lire oscille entre la forme convenue des dossiers qui font usage d'une langue stéréotypée, voire jargonante, et la forme narrative des cahiers de liaison qui donnent à voir une représentation plus vivante de l'accompagnement.

*
* *

SYNTHÈSE

Un dispositif médico-psycho-pédagogique se construit à partir de 1909. Participent à l'édification des aliénistes (Bourneville), des *psychologues* (Binet), des *pédagogues* (Bagner), il n'est pas à ce stade question d'*éducateurs*. Ces fondateurs sont plutôt des militants que des créateurs. Dans l'entre-deux guerres domine la psychiatrie et les figures de Georges Heuyer et Henri Wallon. On élabore, on réalise peu. Vichy donne l'impulsion. Les initiatives hors-cadre sont favorisées, le climat s'y prête, il n'y a plus de cadre politique. Les mouvements de jeunesse jouent un rôle important. Les éducateurs apparaissent mais les médecins gardent le pouvoir. Pendant une longue période, qui se prolonge après la guerre, enfance déficiente et enfance coupable sont approchées conjointement. La Libération échoue dans son projet de mise en place d'un grand service public de l'enfance déficiente. L'initiative est laissée aux associations : aux côtés des associations d'usagers (APF, L'ADAPT) existant antérieurement se créent des associations de parents, puis des associations de tiers. Les rééducateurs de la période de Vichy restent en place, dans une posture plutôt vocationnelle. Les établissements sont à l'écart, la vie est communautaire, hors du monde. Les médecins sont très présents. A la fin des années 1960 : la profession d'éducateur se sécularise, un mouvement de remise en cause des institutions se développe : l'établissement communautaire, substitut familial est réinterrogé. La psychiatrie traditionnelle cède du terrain, en butte au mouvement de l'*anti-psychiatrie*, la fonction du psychologue clinicien émerge. La psychanalyse devient le modèle herméneutique dominant. Un mouvement d'individualisation se fait jour. L'enfant est au cœur du dispositif. S'instaure une dialectique de l'individuel et du collectif. Progressivement le modèle anthropologique gagne du terrain. Dans le modèle anthropologique l'éducateur vient sur le devant de la scène. On en fait un expert. Mais comment développer une expertise sans base théorique ? Qui plus est, dans un dispositif médico-psycho-éducatif, marqué par le déplacement de la norme du collectif à l'individuel, déplacement qui, s'il rend la norme moins visible, ne la fait pas pour autant disparaître. Si l'individualisation n'efface pas la norme elle conduit à ce que la norme s'auto-produise. In fine la norme résulte aujourd'hui de l'étiologie,

quand elle était jusque là dictée par la clinique. L'institution, au sens qu'en donne Michel Foucault, c'est à dire tout ce qui dans une société fonctionne comme un système de contrainte sans être énoncé, a tenu successivement trois discours, fortement empreints de non-dits, aux usagers ou à leurs parents :

1. discours 1 : « *votre enfant est taré* », non-dit « *votre lignée ou votre morale en sont responsables* », l'accueil se fait en internat,
2. discours 2 : « *votre enfant présente un trouble de la relation aux autres et au monde* », non-dit : « *vous, ou votre sexualité ou celle de votre enfant en sont la cause* » on va traiter la famille, une mise à distance serait bénéfique,
3. discours 3 : « *votre enfant présente un trouble neurobiologique* », non-dit : « *votre enfant est malade, il souffre d'un dysfonctionnement du cerveau* » on va venir sur le territoire en missionnant, par exemple, un *auxiliaire de vie*.

Poser le diagnostic n'évacue pas le syndrome. Que faire ? Le diagnostic posé à l'étape 3 postule un accompagnement individuel. Cet accompagnement met en jeu deux identités : l'identité de l'utilisateur et celle de l'éducateur. Il met en jeu également l'entreprise scripturaire dont la production augmente, de plus en plus normée et dont l'incidence est de plus en plus forte sur la vie des personnes. Comment fonder l'expertise éducative voulue par les textes ? Comment travailler l'écrit à distance du travail, l'écrit circulant, comment travailler l'écrit réflexif, l'écrit sédentaire ? Comment rapprocher les deux genres ?

*

* *

MODÈLE, GENRES, PROFILS

A plusieurs reprises au cours de cette recherche je me suis efforcé de dégager des catégories, typologies ou modèles qui permettraient de mieux appréhender l'objet qu'est l'écrit professionnel dans le secteur médico-social. Avant d'aborder les aspects prospectifs, je souhaite les rappeler ici.

Les profils de scripteurs

Le questionnaire et les entretiens ont permis de dégager des profils de scripteurs qui peuvent être sollicités pour considérer une population de professionnels.

On peut ainsi distinguer dans le public professionnel :

- des *experts*, plutôt jeunes éducateurs spécialisés, soucieux du jugement d'autrui, de l'aspect formel de leurs écrits, attentifs à ne pas porter de jugement, convaincus qu'écrire est un acte constitutif de leur métier mais qui leur est néanmoins difficile, dans les entretiens ce profil est associé avec les modes *moralisant* et *testimonial*,
- des *éthiques*, souvent plus expérimentés, moins formés quelquefois, très impliqués, confiants, vivant l'écriture professionnelle comme un passage obligé, soucieux d'expliquer, analyser, clarifier, convaincus que l'écriture en contexte professionnelle approfondit la réflexion individuelle et collective, dans les entretiens ce profil est associé avec le mode *idéologique*,
- des *engagés*, concentrés sur l'objet et l'objectif de leur écrit, convaincus que l'écrit donne du sens à leur action professionnelle, soucieux de repérer et transmettre, se projetant, au moment où ils écrivent, dans le résultat de leur action, dans les entretiens ce profil est associé avec les modes *fabulisant* et *documentarisant*,
- des *empathiques*, peu nombreux, inclassables, écrivant à la première personne, mettant l'accent sur la *subjectivité*.

Les genres d'écrits

Cette recherche a été l'occasion de dresser la liste des principales catégories d'écrits :

Les catégories d'écrits

- le projet décliné en

- projet d'établissement ou de service destiné principalement à l'autorité de contrôle (Agence régionale de santé ou Conseil général), rédigé de façon participative par tous les salariés et dont la finalité est de positionner l'offre de service et les perspectives d'une structure,
- projet individualisé destiné principalement à l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux dont on peut considérer qu'il est une pièce annexe du contrat de séjour et qu'il présente, à ce titre, un caractère contractuel, il est rédigé par l'ensemble des intervenants d'une équipe éducative généralement coordonnés par un acteur, éducateur référent éducatif, chef de service, etc.
- **le rapport**, destiné principalement à une autorité (incluant ici les magistrats) ou à un prescripteur, rédigé par un ou des intervenants éducatifs puis validé par la direction de la structure, le plus souvent décliné en :
 - rapport d'évaluation,
 - rapport d'évolution,
- **le compte rendu**, destiné principalement à une autorité (incluant ici les magistrats), un prescripteur ou un partenaire, lui aussi rédigé par un ou des intervenants éducatifs puis validé par la direction de la structure, le plus souvent décliné en :
 - note de situation,
 - note de synthèse,
- **les documents garantissant les droits et les devoirs des usagers :**
 - le livret d'accueil destiné principalement à l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux, rédigé par la direction et validé, généralement, par la direction générale de l'association,
 - le règlement de fonctionnement destiné principalement à l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux, rédigé par la direction et validé, généralement, par la direction générale de l'association, soumis, pour avis, aux usagers, via, notamment, le Conseil de la Vie Sociale,
 - le contrat de séjour ou document individuel conclu entre l'établissement ou le service et l'utilisateur et/ou à ses représentants légaux, rédigé par un ou des intervenants éducatifs puis validé par la direction de la structure qui en est signataire,
- **les documents de la démarche qualité**, destinés principalement à l'autorité de contrôle (Agence régionale de santé ou Conseil général), le plus souvent élaborés de façon participative,

- **le cahier de liaison**, support de la coordination d'une équipe restreinte de professionnels, renseigné par les membres de l'équipe concernée,
- **le dossier de l'utilisateur**, qui n'est pas en soi, un écrit mais plutôt un dispositif qui permet la collecte de documents écrits à propos de l'utilisateur. Son usage est, en principe, limité à l'établissement ou au service mais il peut être transmis, avec l'accord de l'utilisateur et/ou de ses représentants légaux à un établissement ou un service amené à accueillir la personne pour laquelle le dossier a été ouvert. L'ensemble des acteurs partie prenante à l'accompagnement contribuent à alimenter le dossier de l'utilisateur.

Les genres d'écrits

La description faite par les répondants de leur production scripturaire permet de dégager cinq genres discursifs que j'ai choisi de nommer ainsi : *l'intime*, *l'extime*, *l'institutionnel*, *le territorial* et *le contractuel*.

L'intime. L'intime c'est le genre de l'écrit pour soi, que plus de 40% des répondants disent pratiquer. Il peut s'agir de réflexions théoriques sur un usager, suite à des lectures, de brouillons, de notes mémorielles, etc. Son usage met en œuvre les opérateurs *analyseur* et *conservation*.

L'extime. Désigne un genre d'« écriture du dehors » (*cahier de liaison*) mais limité au cercle des collègues de travail proche : l'équipe restreinte, le groupe. Il s'agit essentiellement du carnet de bord mais ce peut être aussi une note sur un usager soumise à l'avis du collectif, un projet d'activité, etc. L'extime met en œuvre les opérateurs *analyseur* et *conservation*.

L'institutionnel. L'institutionnel désigne le genre de l'écrit qui sort du cercle de l'équipe restreinte pour circuler dans l'institution, l'établissement ou le service. Ce peut être un compte-rendu d'incident, un rapport relatif à une situation préoccupante, une réflexion sur une problématique insti-

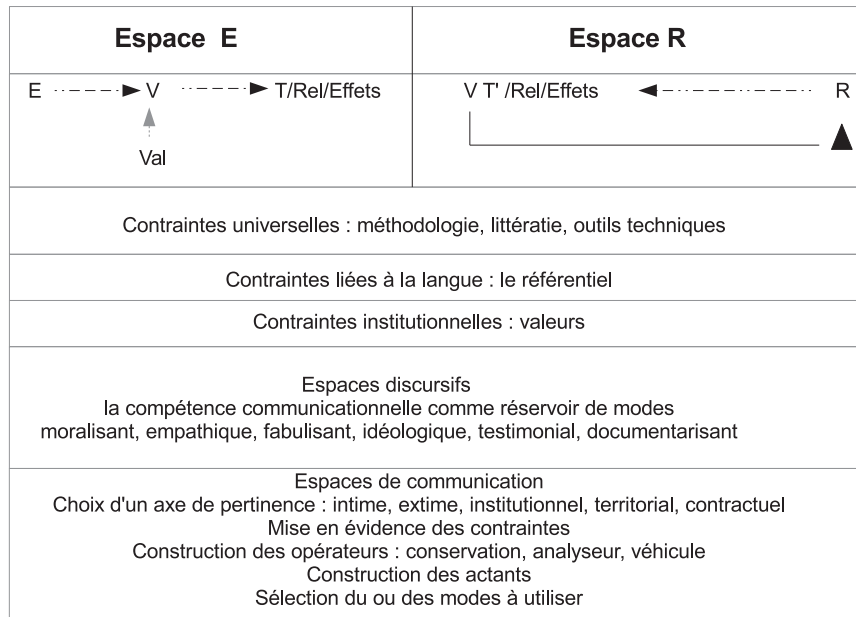
tutionnelle. Il met en œuvre les opérateurs *véhicule*, *conservation* et, dans une moindre mesure *analyseur*.

Le territorial. Le territorial c'est le genre de l'écrit qui sort de l'institution. Géographiquement cet espace peut se définir comme compris entre son élément le plus lointain l'Agence Régionale de Santé et ses éléments les plus proche les partenaires immédiats (incluant les usagers). Ce genre d'écrit est celui des comptes-rendus et bilans destinés à la Maison départementale des personnes handicapées dans le cadre de procédures d'ouverture de droits ou de prestations pour l'utilisateur, de rapports à destination de l'ARS, d'échanges avec des partenaires concourant à l'accompagnement, etc. Le genre *territorial* pose le principe d'une *frontière*. Les écrits, en principe, ne circulent pas librement entre le *dedans* et le *dehors*. Ils voyagent dans une sorte de « zone douanière » où ils feront l'objet de validation et d'application d'une couche formelle (chartes graphiques, feuilles de style, etc.). Le genre territorial met en œuvre les opérateurs *véhicule* et *analyseur*.

Le contractuel. Le contractuel c'est le genre de l'écrit que régit la théorie du contrat appliquée au secteur médico-social (« *contrat de séjour* » et « *projet d'accueil et d'accompagnement* »). Le contrat définit ce qui va être engagé avec l'utilisateur et ses représentants. La portée juridique de cet engagement donne à penser un genre d'écriture adapté à la situation. Les documents *contrat de séjour* et *projet d'accueil et d'accompagnement* sont, selon la loi, co-construits avec l'utilisateur et/ou ses représentants. Nous avons vu (cf. p. 161 et sq.) que la réalité s'écarte quelque peu du principe, en tout état de cause il s'agit d'un écrit produit collectivement, qui circule au dehors de l'établissement et produit des effets juridiques. Ce genre met en œuvre les opérateurs *véhicule* et *conservation*.

Le modèle sémio-pragmatique

Tout au long de la recherche j'ai fait appel au modèle sémio-pragmatique défini par Roger Odin (ODIN 2011). Ce modèle s'est enrichi au fil des étapes pour être complété au chapitre 7 (cf. p. 315). Ce modèle est disponible pour accompagner la réflexion des équipes des établissements et services.



T : production textuelle
 Rel : Relations
 Val : validation

FIGURE 8.16 – *modèle sémio-pragmatique médico-social*

*

* *

PROSPECTIVES

Je me propose enfin, dans une approche prospective définie selon Thierry Gaudin (GAUDIN ET FAROULT 2010, p. 381) comme les éléments de l'évolution d'un groupe permettant de dégager des prévisions, d'indiquer des axes de travail possibles pour des prolongements futurs d'une recherche :

Des axes pour une poursuite

Axe 1 : Explorer les rapports de l'écrit et de la professionnalité de la filière éducative

Fonder la professionnalité est chose complexe. Nous avons vu (p. 145) que le métier d'éducateur, d'origine récente, était aujourd'hui encore en phase de construction. Il est possible d'envisager cette construction dans la perspective du dispositif qui vient d'être défini. Cela, cependant, demeure une tâche difficile : comme l'indique Pascale Molinier « *le travail de care se voit avant tout quand il échoue* » (MOLINIER 2005, p. 303). Les compétences mobilisées dans le travail d'accompagnement peuvent être visibles mais non reconnues, c'est ce que montre l'analyse psychodynamique des situations de travail : « *pour être efficace, le travail de care doit s'effacer comme travail* » (MOLINIER 2005, p. 303). Pascale Molinier ajoute : « *Prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est même pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un certain travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre, c'est l'aider ou l'assister dans des besoins primordiaux comme manger, être propre, se reposer, dormir, se sentir en sécurité et pouvoir se consacrer à ses intérêts propres* » (MOLINIER 2005, p. 301). Pascale Molinier évoque ainsi les infirmières panseuses de bloc opératoire, capables de proposer au chirurgien l'instrument désiré avant qu'il ne leur demande, lui épargnant ainsi la charge mentale d'avoir à y penser, qui disent « *faire un travail bête, passer les instruments* » (MOLINIER 2005, p. 304), alors que cette action nécessite un profond savoir de la place, cette attitude est à rapprocher de ce que MB, dans l'entretien (cf. p. 302) disait, sans pouvoir l'explicitier plus avant, être le « *bon sens* ». Il convient de légitimer toutes les dimensions de l'intervention éducative, dimensions matérielles, dimensions psychologiques et, pour cela, les théoriser à partir du terrain et des pratiques. Pascale Molinier propose, à cette fin, une approche interdisciplinaire qui admette « *les tensions, les torsions et les contradictions de la subjectivité et de l'intersubjectivité, reconnaître les incidences de l'organisation du travail sur les possibilités de délivrer des prestations respectueuses, analyser la part maudite du « sale boulot » dans le travail de care [...] en saisir la complexité sur le plan psychologique [...] repérer le point aveugle du travail dans l'analyse politique* » (MOLINIER 2005, p. 305). A cette fin la profession d'éducateur convoque différentes conventions de professionnalité (RIBAUT 2008, p. 107) : vocationnelle, éthique, pragmatique, industrielle, marchande, poli-

tique, règlementaire, servicielle, etc. Dans cette perspective l'écriture doit être envisagée, au delà de sa fonction de communication visible et différée, comme un outil favorisant le développement de compétences ou la prise de conscience dans l'exercice de la profession (CROS ET COLLAB. 2009). La dimension réflexive doit être admise comme une composante de l'écriture en situation professionnelle au même titre que l'a été l'analyse de la pratique dans les années 1990, elle apporte de surcroît la permanence que confère l'écrit. Comme le montrent Martine Morisse et al. (CROS ET COLLAB. 2009, p. 9) d'une part « *l'écriture peut faire advenir des choses en les montrant à travers ses traces mêmes* » et d'autre part « *écrire sur sa pratique et à partir de sa pratique [...] développe la conscience de ce que l'on fait et permet d'envisager des possibles souvent abandonnés sans raison consciente et que l'on peut, à cette occasion, faire surgir et analyser. Cette révision induit alors un changement de pratiques* ». Selon Kaddouri cité par Louise Lafortune (LAFORTUNE 2009, p. 15) *l'écriture réflexive* peut prendre quatre formes :

1. l'écriture DANS la pratique professionnelle (par exemple la prise de notes en réunion),
2. l'écriture POUR la pratique professionnelle (par exemple l'élaboration de projets individualisés),
3. l'écriture SUR la pratique professionnelle (par exemple dans le cadre de la préparation d'une séance d'analyse de la pratique),
4. l'écriture A PARTIR DE la pratique professionnelle (par exemple dans le cadre d'une contribution à l'élaboration d'un projet d'établissement ou de service, d'une fiche action pour un contrat d'objectif, etc.).

Dans le contexte de l'accompagnement éducatif la plupart des modalités de l'écriture sont réflexives. C'est à partir de ce constat que l'on peut explorer avec les professionnels et l'encadrement la problématique de l'engagement dans l'écriture dont Louise Lafortune (LAFORTUNE 2009) indique qu'il repose sur cinq conditions :

1. la reconnaissance de *l'utilité* de l'écriture réflexive dans les projets d'établissement et de service,
2. l'institutionnalisation d'*espaces* dans le temps comme dans les lieux dédiés à l'écriture réflexive,
3. le travail avec les éducateurs autour du *sens* de l'écriture,

4. la transformation des questions du quotidien en *questions réflexives*, dans un mouvement de distanciation théorique,
5. la réflexion autour du concept de *trace* dont nous avons vu (cf. p. 176) qu'il est un concept à la fois majeur et polysémique dans l'accompagnement éducatif.

Ce positionnement institutionnel doit s'assortir d'un positionnement individuel questionnant directement le métier d'éducateur à quatre niveaux, en s'inspirant de ce que propose Bertrand Daunay (DAUNAY 2009) :

1. *l'image de soi* en tant que scripteur « *bricoleur* » de l'écrit autant qu'auteur,
2. les *transformations* effectuées telles qu'elles ressortent des états successifs des documents produits,
3. les *savoirs formels* et les *savoirs non sus* mobilisés dans la mise en œuvre des actions décrites dans les écrits,
4. les *effets* sur le rapport à l'écriture.

Axe 2 : Explorer le travail des formes écrites en exploitant la puissance du récit

« *C'est paradoxalement en s'éloignant de son vécu qu'on peut le mieux s'en rapprocher* » (CHAMPY-REMOUSSENARD 2009, p. 75). L'écrit est à la fois distance et présence à l'activité qui rendent possible l'accès au travail réel, entendu au sens proposé par Yves Clot²¹ comme rendant compte non seulement de ce qui a été réalisé mais de ce qui aurait pu l'être et, pour diverses raisons, en a été empêché. Patricia Champy-Remoussenard faisant référence à Yves Clot propose de « *revoir le film* » (CHAMPY-REMOUSSENARD 2009, p. 75), la trace en image des moments vécus et sollicite le récit comme moyen d'y parvenir. C'est, en effet, un élément qui fonde cette démarche que de reconnaître la place et le rôle du récit dans l'écrit professionnel. Bertrand Daunay (DAUNAY 2004) lorsqu'il réfléchit le lien entre narration et théorie, montre, à partir d'écrits produits par des enseignants, combien une « *simple narration* » peut être source d'une approche théorique « *soit*

21. Clot, Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie » in B. Maggi (dir), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 133-156

qu'elle la contienne sans l'exhiber, soit qu'elle la favorise dans un travail de maturation » (DAUNAY 2004, p. 202). Il convient de reconnaître *l'écrit qui raconte* plutôt que continuer à considérer que cela ne peut être que « *le mode par lequel les "gens de peu" - ceux qui n'ont pas de bagage théorique leur permettant de s'élever au-dessus de la petite histoire - témoignent de ce qui leur est arrivé avec tous leurs préjugés et illusions d'optique* » (CIFALI 2001, np). Il faut donc s'interdire d'adopter une position surplombante et normative. J'ai montré (cf. p. 351 et sq.) comment les récits que donnent à voir les cahiers de liaison constituent une part très riche de théorisation de l'expérience des éducateurs à travers, notamment, l'expression des savoirs non sus. Cette approche mérite d'être approfondie et théorisée.

Axe 3 : Explorer l'articulation entre la praxis et une clinique de l'accompagnement éducatif

Si l'on affirme, avec Mireille Cifali que les métiers du travail éducatif « *appartiennent à une praxis : c'est-à-dire un art de faire soutenu par un acteur ; où il y a de l'interaction - un acte avec d'autres ; de la singularité - ce qui s'y passe est unique* » (CIFALI ET ANDRÉ 2007, p. 84) il est possible de poser comme hypothèse que le récit constitue l'espace théorique des pratiques, un des modes d'intelligibilité des situations du vivant. Selon Michel de Certeau : « *une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition et en même temps que sa production* » (DE CERTEAU 1990a, p. 120). Il convient de travailler à dépasser le discrédit jeté sur l'histoire racontée. Plus que matériau brut issu de l'expérience, elle contient les éléments de la connaissance, elle est explication de ce qui s'est passé. Il faudra, certes, travailler à rendre intelligible l'action, choisir, ordonner, lier, reconstruire la réalité en ayant claire conscience que l'on donne à voir un fragment, jamais la totalité. L'écriture ne traduit pas le réel, elle le réinvente. Il faut donc s'abstraire de cette croyance que le langage devrait simplement traduire *au plus juste*. Il faut accepter aussi que quand on commence à écrire, on ne sait pas ce que cela va donner. On croit tenir ce qu'il faudrait écrire, et puis en écrivant on est surpris. L'histoire racontée permet effectivement de comprendre sans avoir besoin de mots spéciaux. Un travail est à mener pour comprendre comment écrire l'expérience pour que celle-ci puisse apporter des connaissances à celui qui en devient le lecteur. Même lorsqu'il est écrit sous et à partir d'émotions, un récit peut déclencher un travail de la pensée, un travail de la mémoire, une mise en lien, une intégration à l'histoire personnelle, avec rapprochement ou éloignement, prise de po-

sition et parfois rejet. « *La suite d'une histoire écoutée n'est jamais muette* » (CIFALI 1995, np). Les récits engagent chacun dans un travail de recoupe-ment, de liaison et de déliaison. La relation éducative transmet des savoirs, savoirs sur le monde, savoir-faire et savoir-être. L'éducateur ne peut se borner à être un technicien de la relation dans une froide distance vis à vis des personnes qu'il accompagne, il est confronté à des situations où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel. Il est porté par un enjeu et un projet : que l'autre accède aux savoirs, grandisse, dépasse une difficulté, gagne en indépendance.

Comment qualifier cette démarche à la rencontre entre la transmission et l'interprétation ? Il y a nécessité de la définir et, pour ce faire, de la nommer. Je reprendrai le terme *clinique* proposé par d'autres notamment Mireille Cifali (1994), Jacques Riffault (2000) et parlerai de *clinique de l'accompagnement éducatif*. Je recours au terme *clinique*, non par défaut, le terme est approprié, mais en étant conscient des contre-sens que son emploi est susceptible de provoquer. Peut-être serait-il bon d'en inventer un autre ? Le terme est, en effet, traditionnellement rattaché à la médecine : le médecin au chevet du malade (d'où *kliné*, le lit) observait les manifestations de la maladie, les réactions du malade, procédait à l'anamnèse et livrait son interprétation. L'usage du mot *clinique* s'est étendu à la psychologie. Il est, plus récemment, venu en usage en sociologie (De Gauléjac 1993) dans les sciences de l'éducation (CIFALI 2001), en psychologie du travail (CLOT 2001). Pour Mireille Cifali

La démarche clinique n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par : une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social. (CIFALI 2001, np)

Cela correspond aux situations que nous avons rencontrées. « *Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil, la sympathie* », ces qualités sont présentes dans le savoir de la place. La clinique cela s'apprend, cela ne s'oppose pas aux savoirs. Georges Canguilhem (CANGUILHEM 1966) illustre bien ces rapports entre le savoir de laboratoire et l'espace clinique. Les connaissances jouent

un grand rôle et instaurent une dialectique de la théorie et de l'action. « *Plus ces connaissances auront produit un décentrement, plus on sera capable d'inventer sur le moment, et d'y réfléchir après coup* » (Faingold cité par (CIFALI 2001)). La clinique s'élabore à partir des tensions qui existent entre la logique du savoir préalable et celle de la connaissance construite à partir de l'expérience. Le récit peut dès lors devenir « *l'espace théorique des pratiques* » (CIFALI 2001). L'émergence de la clinique de l'accompagnement éducatif passe par son écriture spécifique référée à un corpus théorique qui lui soit propre.

Un récit n'est ni une somme d'informations ni la scrupuleuse description d'un extérieur où l'auteur n'est pas engagé. La conception du récit renvoie forcément à notre conception du métier [...] Un professionnel éprouve des sentiments et s'engage à les réfléchir : cela revient à les parler et parfois les écrire. Les avouer, c'est faire place à l'autre et accepter d'être atteint par lui ; les écrire, c'est oser dire "je" et prendre sa place dans l'action (CIFALI 2001).

Sans arrêt, du matin au soir, l'histoire en effet se raconte. Elle privilégie ce qui ne va pas (l'événement est d'abord un accident, un malheur, une crise), parce qu'il faut d'urgence recoudre d'abord ces déchirures avec un langage de sens (Michel de Certeau cité par (CIFALI 2001)).

Paul Ricœur parle d'une fiction « *qu'on peut dire indivisément révélatrice et transformante à l'égard de la pratique quotidienne ; révélatrice, en ce sens qu'elle porte au jour des traits dissimulés, mais déjà dessinés au cœur de notre expérience pratique ; transformante, en ce sens qu'une vie ainsi examinée est une vie changée, une vie autre* » (RICŒUR 1985). L'analyse des pratiques joue un rôle dans cette formation. Cela suppose une reconnaissance institutionnelle. Il s'agit de trouver une place pour la clinique et le récit dans l'espace, dans le temps, dans les organisations mentales, dans les processus de management.

Axe 4 : explorer la voie des littéracies

La perspective est d'insérer la littéracie dans les formations initiales et continues et d'en faire un thème de réflexion institutionnelle. Cela de trois points de vue :

1. écrire *pour son public*,
2. écrire *selon le genre de l'écrit* dans une perspective multicritères et dynamique, prenant en compte les interactions entre nom de genre, dispositif énonciatif et visée pragmatique, qui « *ne se réduit pas à une approche techniciste des compétences rédactionnelles, car l'analyse de discours impose une contextualisation et appelle à travailler les compétences rédactionnelles à travers les genres effectivement produits dans le monde professionnel* » (RINCK ET SITRI 2012)
3. écrire *selon le dispositif de traitement support*,

en s'appuyant sur les techniques narratives et en ayant à l'esprit les trois visées de l'écriture professionnelle :

1. visée de *communication* dans le cadre du continuum langagier (cf. p. 178),
2. visée d'*institutionnalisation* : la production d'écrits institutionnels déclinés par les textes,
3. visée de *connaissance* : pour soi et pour les destinataires par l'institution du récit.

Il convient de travailler à interroger la dimension formative des pratiques d'écriture sur l'activité ou des pratiques d'écriture sur le travail, conférer au récit un rôle décisif pour construire une posture réflexive, reconnaître la valeur du travail réalisé, la valeur de son vécu singulier, et sa capacité à penser son travail, à accéder au plus près du travail réel, c'est-à-dire du travail tel qu'il est réalisé, et non du travail prescrit attendu, demandé, prévu, imaginé dans une dimension productive et une dimension constructive. Il faut conduire à éprouver comment le sujet se transforme lui-même en travaillant. On doit enfin envisager comment ces éléments peuvent, dans le cadre de dispositifs tels que les ateliers d'écriture, donner à expérimenter que l'on peut dans l'écrit professionnel libérer sa créativité dans l'aller-retour du *muthos* et de la *mimésis*.

Tout en n'ayant garde d'oublier que ces éléments prennent place sur un fond d'*incommunication*. Nous avons vu (chap. 7) le besoin d'un modèle permettant de penser la communication. Le modèle sémio-pragmatique de Roger Odin a été utilisé qui offre l'intérêt de poser, à priori, les situations de communication sous l'angle de la « *non-communication* » (ODIN

2011). Pascal Robert propose une autre approche, outil heuristique plus que modèle, qui, plus radicalement encore, pose, elle, en principe l'« *incommunication* » (ROBERT 2005). Postulant que « *penser l'homme comme l'absolu de la communication c'est souscrire à une proposition purement idéologique, alors même que l'on doit penser - et que l'on ne peut penser - qu'à partir de la difficulté qu'il y a - dans toute société - à communiquer et de la nécessité de la conjurer* » (ROBERT 2005), en opposition aux modèles classiques de communication qui sont ceux du télégraphe et de l'orchestre Pascal Robert propose de « *penser la communication à partir de l'autre bout de la lorgnette : autrement dit, partir du principe que la communication ça ne marche pas, que ça communique mal et que, parfois, ça marche. Au fondement il y a donc incommunication et tous les efforts que les sociétés sont obligées de faire pour la conjurer, la compenser, pour obtenir malgré tout, quelques résultats* ». L'Œdipe-roi de Sophocle témoigne de ce travail de l'incommunication : une communication truffée d'informations partielles, toujours pour la bonne cause : « *ça communique, mais toujours mal, ça dérape, ça se retourne, ça se croise, ça se délite, ça s'oublie, ça ne croit pas, etc. [...] il y a un orchestre, et personne ne joue sa partition [...] il y a du télégraphe : n'a-t-on pas compté pas moins de six messagers ? Mais ceux-ci n'assurent pas une transmission linéaire de l'information [...] Il ne suffit pas de bien transmettre l'information pour que tout s'éclaire* ». Ce processus d'incommunication ne constitue pas un dysfonctionnement, encore moins une pathologie, c'est un état premier qu'il convient de prendre comme une forme positive et qui ne s'oppose pas au « *on ne peut pas ne pas communiquer* » de Paul Watzlawick. L'incommunication « *doit être comprise comme un problème* » (ROBERT 2005), une question à laquelle les sociétés, au rang desquelles les organisations du secteur médico-social, doivent trouver une réponse. Poser au départ l'incommunication est un moyen d'embrayer l'accompagnement des acteurs de terrain et des équipes de direction. S'agissant plus particulièrement des écrits professionnels cela postule que tous les types et tous les genres d'écrits sont à prendre en considération.

Cette recherche a montré combien, en dépit des idées reçues, l'écriture professionnelle est au cœur des préoccupations des acteurs de la filière éducative. Les éducateurs sont fortement impliqués dans le processus scripturaire. L'émergence du droit des usagers, pas plus que celle des dispositifs techniques de traitement de l'information ne constituent des obstacles. La position de la filière éducative doit maintenant s'affirmer. Les conditions sont réunies pour fonder une politique globale de l'écriture professionnelle en accompagnement éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- AJZENBERG, A. 2012, *L'abandon à la mort ... de 76000 fous par Vichy*, L'Harmattan. (Cité page 75.)
- AUSTIN, J. L. 1991, *Quand dire, c'est faire*, 2^e éd., Seuil, Paris. (Cité page 177.)
- BARTON, D. ET M. HAMILTON. 2010, «La littératie : une pratique sociale», *Langage et société*, vol. 3, n^o 133. (Cité page 187.)
- BLOCH-LAINÉ, F. 1969, «Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées. rapport présenté au premier ministre décembre 1967», *La documentation française*. (Cité pages 84, 85, 108, 109 et 129.)
- BOUQUET, B. ET J. RIFFAULT. 2009, «Introduction», *Vie Sociale*, vol. 1, n^o 2, p. 5-10. (Cité page 167.)
- BOURDIEU, P. 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, de Minuit, Paris. (Cité page 122.)
- BOURGAIN, D. 1990, «Ecriture, représentations et formation préalables à un projet de formation à l'écriture pour adultes», *Education Permanente*, vol. 1, n^o 102, p. 41-50. (Cité page 181.)
- BOUSSION, S. 2007, *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : L'ANEJI de 1947 à 1967 - Naissance et construction d'une profession sociale*, thèse de doctorat, Université d'Angers. (Cité pages 29, 31, 147, 148, 150 et 163.)
- BOUTET, J. 1993, «Quelques propriétés des écrits au travail», *Langage et travail*, vol. 1, n^o 6. (Cité pages 173 et 179.)
- BOUTET, J. 1995, *Paroles au travail*, Langage et travail, L'Harmattan, Paris. Sous la direction de Josiane Boutet. (Cité pages 28, 170, 179, 183, 184 et 197.)
- BRIÉ, G. 2007, *La fin du modèle associatif dans les organisations de l'action sociale ?*, mémoire de maîtrise, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau. [en ligne], consulté le 3 avril 2013. (Cité page 382.)

- CALLET, S. 2005, «Paroles de nounous», interne, Villefranche sur Saône. (Cité page 198.)
- CALVET, L.-J. 1997, *La tradition orale*, Presses Universitaires de France, Paris. (Cité page 167.)
- CAMBON, L. 2006, *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*, thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne. (Cité pages 157, 164 et 183.)
- CAMPION, B. 2012, *Discours narratif, récit non linéaire et communication des connaissances*, Presses universitaires de Louvain, Louvain, 470 pages p.. (Cité pages 367, 368 et 371.)
- CANGUILHEM, G. 1966, *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, Paris, 224 p.. (Cité pages 45, 50, 378 et 397.)
- CANGUILHEM, G. 2013, *Ecrits philosophiques et politiques*, vol. 1, Vrin, Paris, 1034 p.. (Cité page 50.)
- CARITÉ, M. 1937, *Le sort de l'enfance arriérée*, Bloud et Gay. (Cité pages 71 et 101.)
- CASTEL, R. 1981, *La gestion des risques de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Editions de MInuit, Paris, 231 p.. (Cité page 381.)
- DE CERTEAU, M. 1990a, *L'invention du quotidien - Arts de faire*, vol. 1, Gallimard, Paris. (Cité pages 58, 138, 158, 178, 193, 353 et 396.)
- DE CERTEAU, M. 1990b, *L'invention du quotidien - Habiter, cuisiner*, vol. 2, Gallimard, Paris. (Cité pages 180 et 193.)
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. 2009, *Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle*, chap. 3, Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 87-110. (Cité page 395.)
- CHAPIREAU, F., J. CONSTANT ET B. DURAND. 1997, *Le handicap mental chez l'enfant. Une synthèse neuve pour comprendre, agir, décider*, ESF. (Cité page 85.)
- CHAPUT, C. 2005, «Un atelier d'écriture en irts ou la réussite d'une pédagogie du détour», *Le sociographe*, vol. 1, n° 18. (Cité page 198.)
- CHARASSE, D. 1992, «L'usine, l'écriture et la place. savoirs techniques dans les transports sidérurgiques (1954-1989)», *Genèses*, vol. 1, n° 7, p. 63-93. (Cité pages 31, 133, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 158, 296 et 381.)

- CHARMASSON, T., S. MÉCHINE ET F. PAROT. 2001, «Les archives d'henri wallon», *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. 2, n° 2, p. 117-142. (Cité page 77.)
- CHARRIER, F. 2013, «Développement affectif et construction des représentations des différences», *Journal des psychologues*, , n° 304. (Cité page 315.)
- CHAUVIÈRE, M. 2006, «Que reste-t-il de la ligne jaune entre l'utilisateur et le client?», *Politique et Management Public*, vol. 24, n° 3, p. 93-108. (Cité page 43.)
- CHAUVIÈRE, M. 1987, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, 1987^e éd., Éditions ouvrières. (Cité pages 29, 71, 75, 152 et 163.)
- CHÉRONNET, H. 2009, «Être cadre dans le secteur de l'éducation spécialisée : Quelle (s) professionnalité (s) dans un contexte de rationalisation de l'action publique?», *Sociétés et jeunesses en difficulté*, vol. 1, n° 7. URL <http://sejed.revues.org/index6132.html>. (Cité page 93.)
- CIFALI, M. 1995, «Transmission de l'expérience entre parole et écriture», <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/Parole.html>. [consulté le 30 mars 2013]. (Cité pages 58 et 397.)
- CIFALI, M. 2001, *Démarche clinique, formation et écriture*, chap. 6, De Broeck, Bruxelles, p. 121-135. (Cité pages 58, 396, 397 et 398.)
- CIFALI, M. 2004, *Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Écrire et raconter des histoires*, chap. 3, de Boeck, Bruxelles, p. 69-91. (Cité page 21.)
- CIFALI, M. 2006, «Bibliographie à usages multiples», http://www.mireillecifali.ch/Bibliographies_files/bibliomultiple.pdf. [consulté le 30 mars 2013]. (Cité page 58.)
- CIFALI, M. ET A. ANDRÉ. 2007, *Ecrire l'expérience - Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Presses Universitaires de France, Paris. (Cité pages 140, 166, 198, 201, 381, 383 et 396.)
- CLOT, Y. 2001, «Bakhtine, vygotski et le travail», *Travailler*, vol. 2, n° 6. (Cité pages 184 et 397.)
- CLOT, Y. 2005, *Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail*, chap. 8, La Découverte. (Cité pages 142 et 163.)
- CLOT, Y., K. KOSTULSKI, M. LITIM ET S. PLATEAU. 2011, «L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée», *Activité*, vol. 8, n° 1. (Cité pages 150, 151, 163 et 164.)

- CREAI-RA. 2005, «Ecrire pour être lu par l'utilisateur», interne, Lyon. (Cité page 167.)
- CROS, F., L. LAFORTUNE ET M. MORISSE. 2009, *Les écritures en situation professionnelle*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 274 p.. (Cité page 394.)
- DABENE, M. 1990, «Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation», *Education Permanente*, vol. 1, n° 102, p. 13-19. (Cité pages 177 et 187.)
- DABÈNE, M. 1987, *L'Adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck Université, Bruxelles. (Cité page 197.)
- DARNTON, R. 2009, *Apologie du livre*, Gallimard, Paris. (Cité page 193.)
- DAUNAY, B. 2004, *Les mémoires professionnels entre récit et théorie*, vol. 1, chap. 5, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, p. 195-212. (Cité pages 395 et 396.)
- DAUNAY, B. 2009, *Les écrits professionnels des enseignants*, chap. 2, Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 54-86. (Cité page 395.)
- DEFORGE, Y. 1991, «La transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques», *Mission du patrimoine ethnologique*, n° 6. (Cité page 142.)
- DEJOURS, C. 2009, *Travail Vivant*, vol. 1, Payot et Rivages, Paris. (Cité pages 142 et 180.)
- DELBOS, G. ET P. JORION. 1984, *La transmission des savoirs*, Maison des sciences de l'homme, Paris. (Cité page 143.)
- DELCAMBRE, I. ET D. LAHANIER-REUTER. 2012, «Littéracies universitaires : nouvelles perspectives», *Pratiques*, vol. 1, n° 153-154, p. 3-19. (Cité pages 185, 186 et 198.)
- DELCAMBRE, P. 1993, «Ecriture/écrits professionnels : quelles interactions au travail?», *Langage et travail*, vol. 1, n° 6. (Cité pages 170, 171, 172, 174, 179, 200, 311, 342 et 351.)
- DELCAMBRE, P. 1994, «Ecrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion», *Education Permanente*, vol. 3, n° 120, p. 73-93. (Cité pages 166, 209 et 318.)
- DELCAMBRE, P. 1997, *Ecriture et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, ISBN 2-85939-537-7. (Cité pages 20, 173, 174, 175, 179, 318, 348 et 351.)

- DELCAMBRE, P. 2007, «Pour une théorie de la communication en contexte de travail appuyée sur des théories de l'action et de l'expression», *Communication et Organisation*, vol. 1, n° 31, p. 42–63. (Cité pages 171 et 172.)
- DELCAMBRE, P. 2009, «L'activité d'évaluation et les systèmes d'information. l'évaluation est aussi un travail langagier, assisté, organisé», *Etudes de communication*, vol. 1, n° 33, p. 79–100. (Cité page 172.)
- DESMÉE, G. 2009, «De la nature d'un atelier d'écriture en milieu professionnel», *Vie Sociale*, vol. 1, n° 2. (Cité page 198.)
- DEVAUCHELLE, B. 2012, *Comment le numérique transforme les lieux de savoir*, Fyp, Limoges. (Cité page 193.)
- DOSDA, P. 2004, «Petit retour historique sur l'analyse de la pratique», *Canal psy*, n° 64, p. 2. [en ligne : http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/Canal_Psy_no64.pdf]. (Cité page 299.)
- DUBAR, C. 2010, *La socialisation*, 4^e éd., Armand Colin, Paris. (Cité pages 145, 146, 150, 151 et 155.)
- DUCROT, O. ET J.-M. SCHAEFFER. 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris, 821 pages p.. (Cité pages 110, 169, 350 et 361.)
- EJZENBERG, E. 2012, *Les écrits professionnels*, Vuibert, Paris. (Cité pages 145, 157, 158, 159, 174 et 197.)
- FAU, R., B. ANDREY, J. LE MEN ET H. DEHAUDT. 1972, *Psychothérapie des débiles mentaux*, Presses Universitaires de France, Paris. (Cité pages 105, 106 et 207.)
- FAYOL, M. 1990, «La production de textes écrits : introduction à l'approche cognitive», *Education Permanente*, vol. 1, n° 102, p. 21–30. (Cité pages 32 et 181.)
- FENELON, J.-P. 1981, *Qu'est-ce que l'Analyse des Données*, Lefonen, Paris. (Cité page 247.)
- FOUCAULT, M. 1961, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris. (Cité pages 46, 60 et 100.)
- FOUCAULT, M. 1963, *Naissance de la clinique*, 8^e éd., Presses Universitaires de France, Paris, 287 p.. (Cité pages 60, 97 et 114.)
- FOUCAULT, M. 1969, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, 287 p.. édition 1996. (Cité page 375.)

- FOUCAULT, M. 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 362 p.. (Cité pages 45, 46, 48, 49, 53, 54, 60, 374 et 376.)
- FOUCAULT, M. 1977, «Le jeu de michel foucault, dits et écrits tome iii texte n° 206», *Ornicar*, , n° 10, p. 62–93. [en ligne], consulté le 3 avril 2013. (Cité pages 51, 52, 53 et 376.)
- FOUCAULT, M. 1999, *Les anormaux Cours au Collège de France, 1974-1975*, Seuil/Gallimard, Paris, 356 p.. (Cité pages 46, 47 et 60.)
- FRANÇOIS, M. 1938, «Les enfants inadaptés», *L'année psychologique*, vol. 39, p. 33–88. (Cité page 107.)
- FREUD, S. 1912, *Totem et tabou*, Les classiques des sciences sociales, Québec. Traduit en français en 1923 par S. Jankelevitch. (Cité page 183.)
- FUSTIER, P. 2009, *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Dunod, Paris. Nouvelle édition du titre publié en 1972 aux Éditions universitaires. (Cité pages 30 et 148.)
- GABERAN, P. 2005, «L'écart entre théorie et pratique : un entre deux favorable au passage des savoir-faire vers les savoir-être», dans *Educateur spécialisé entre métier et formation*, n° 72 dans 1, Labiso. (Cité page 143.)
- GADREY, D. 2008, *écrire, calculer, classer comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, La Découverte, Paris. (Cité pages 167, 319 et 339.)
- GARCETTE, C. 2006, «Une expérience d'atelier d'écriture au clicoss», *Le sociographe*, vol. 1, n° 19. (Cité page 198.)
- GARDET, M. 2009, «Présentation du dossier», *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, , n° 11, p. 2–5. [en ligne]. (Cité page 321.)
- GARDOU, C. ET E. PLAISANCE. 2000, «Présentation», *Handicap*. (Cité page 124.)
- GAUDIN, T. ET E. FAROULT. 2010, *L'empreinte de la technique - Ethnotechnologie prospective*, L'Harmattan, Paris, 393 p.. (Cité page 392.)
- GOFFMAN, E. 1996, *Stigmate*, Editions de Minuit, Paris. (Cité pages 109, 122 et 125.)
- GOODY, J. 1979, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Les Editions de Minuit, Paris. (Cité pages 138, 186 et 194.)
- GOODY, J. 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, Paris. (Cité pages 26, 186 et 187.)

- GOODY, J. 2012, *Le rapport au passé dans les cultures orales et écrites*, chap. 2, Presses de l'ENSSIB, Villeurbanne. (Cité page 186.)
- GOUVERNEMENT. 2012, «Métiers du secteur social», URL <http://www.social-sante.gouv.fr>, ministère des Affaires Sociales]. (Cité pages 154 et 382.)
- GRANJON, F. ET J. DENOUEL. 2011, *Communiquer à l'ère numérique - Regards croisés sur la sociologie des usages*, Presses des Mines, Paris. (Cité page 193.)
- GREENAN, N., S. HAMON-CHOLET, F. MOATTY ET J. ROSANVAL-LON. 2012, «Tic et conditions de travail. les enseignements de l'enquête coi», cahier de recherche 77, Centre d'étude de l'emploi, Noisy-le-grand. [en ligne] <http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/77-tic-conditions-travail-enseignements-enquete-coi.pdf>. (Cité page 191.)
- GROS, F. 2004, *Philosophie. Anthologie*, chap. Préface, Gallimard, Paris, p. 11–25. (Cité page 41.)
- GUICHARD, E. 2012, *L'internet et l'informatique comme révélateurs de la technicité de la pensée*, chap. 9, Jacques André, Lyon, p. 125–140. (Cité pages 20 et 25.)
- HAMONET, C. 2006, *Les personnes handicapées*, Presses Universitaires de France, Paris. (Cité page 113.)
- HERRENSCHMIDT, C. 2007, *Les Trois Écritures, Langue, nombre, code*, Gallimard, Paris. (Cité page 188.)
- HEUYER, G. 1949, «Débilité mentale et débilité intellectuelle», *L'année psychologique*, vol. 50, n° 1, p. 655–669. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1949_hos_50_1_8483. (Cité pages 105 et 107.)
- HOCHMANN, J. 2009, *Histoire de l'autisme*, Odile Jacob, Paris. (Cité pages 100 et 115.)
- ITARD, J. 1801, *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens du jeune sauvage de l'Aveyron*, Goujon. [Page consultée le 10 novembre 2012]. Disponible sur le web à partir de la bibliothèque numérique Gallica <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8626267t/f9.image.r=itard.langFR>. (Cité page 67.)
- JAEGER, M. 2012, «Façons de parler, façons de dire», *Le sociographe*, vol. 1, n° 37, p. 45–52. (Cité pages 24, 33 et 138.)

- JEANNERET, Y. 2007, *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq. (Cité pages 187 et 189.)
- JODELET, D. 1989, *Folies et représentations sociales*, PUF, Paris, 310 p.. [en ligne], consulté le 6 avril 2013. (Cité pages 41 et 309.)
- KAEMPFER, J. ET F. ZANGHI. 2003, « *La voix narrative* », *Méthodes et problèmes*, [en ligne] éd., Département de français moderne, Genève. <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/vnarrative/>. (Cité pages 361, 362 et 371.)
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. ET V. TRAVERSO. 2004, «Types d'interactions et genres de l'oral», *Langages*, vol. 38. (Cité page 182.)
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris. (Cité page 179.)
- LACOSTE, M. 1995, *Parole, action, situation*, chap. 1, L'Harmattan, Paris. (Cité pages 32 et 180.)
- LAFORTUNE, L. 2009, *Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante*, chap. 1, Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 13-39. (Cité page 394.)
- LAFOUGE, T. ET S. POUCHOT. 2012, *Statistiques de l'intellect - Lois puissances inverses en sciences humaines et sociales*, Publibook, Paris, 236 pages p.. (Cité page 247.)
- LAHIRE, B. 2013, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, La Découverte, Paris, 174 p.. (Cité pages 122, 123, 182, 381, 382 et 383.)
- LAINÉ, A. 2005, *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, ERES, Ramonville Sainte-Agne. (Cité page 198.)
- LAPRIE, B. ET B. MINANA. 2011, *Encadrer et former aux écrits professionnels en travail social*, 1^{re} éd., ESF, Paris. (Cité pages 166 et 174.)
- LATOUR, B. 2012, *Enquête sur les modes d'existence - Une anthropologie des modernes*, La Découverte, Paris. (Cité page 193.)
- LAUGIER, S. ET P. PAPERMAN. 2005, *Le souci des autres - Ethique et politique du care*, EHESS, Paris, 352 p.. (Cité page 49.)
- LE GAL, E. 1943, *L'Enfance moralement déficiente et coupable*, Les Publications sociales agricoles, 37 p.. (Cité pages 73 et 74.)

- LE MAGUET, K. 2003, «La place des usagers : la loi et l'évolution des pratiques», *Les Cahiers Technè*, vol. 1, n° 5. (Cité page 162.)
- LE MAREC, J. 2002, *Ce que le « terrain » fait aux concepts : Vers une théorie des composites*, Hdr, Université Paris 7 Cinéma, communication et information, Paris. [en ligne]. (Cité pages 193 et 194.)
- LENOIR, R. 1974, *Les exclus un Français sur dix*, Le Seuil, Paris. (Cité pages 84, 85 et 208.)
- LEVENE, T. 2006, «Savoirs formels-savoirs informels en éducation spécialisée», dans *Expérience(s), savoir(s), sujet(s)*, n° 90 dans 1, INRP. (Cité pages 21, 143 et 381.)
- LEY, A. 1911, «Les enfants anormaux», *L'année psychologique*, vol. 18, n° 18, p. 503-519. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1911_num_18_1_3867. (Cité pages 104, 124 et 207.)
- LILLIS, T. ET L. RAI. 2012, «Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel? une étude de cas dans le domaine du travail social», *Pratiques*, , n° 153-154, p. 51-70. (Cité page 159.)
- LÉGLISE, I. 2004, *PRATIQUES, LANGUES ET DISCOURS DANS LE TRAVAIL SOCIAL Ecrits formatés, oral débridé*, L'Harmattan, Paris. (Cité pages 32, 180, 194 et 318.)
- MACHEREY, P. 2009, *De Canguilhem à Foucault la force des normes*, La Fabrique, Paris, 144 pages p.. (Cité pages 49 et 51.)
- MARCOCCIA, M. ET N. GAUDUCHEAU. 2007, «L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques», *Glottopol*, vol. 1, n° 10. [en ligne]. (Cité page 179.)
- MAYÈRE, A. ET A. ROUX. 2009, «Ecritures individuelles et collectives. déclarer, ne pas déclarer, savoir dire et savoir jouer avec le dispositif», *Etudes de communication*, vol. 1, n° 33, p. 57-78. (Cité pages 25, 137 et 138.)
- BARRÉ-DE MINIAC, C. 2003, «Savoir lire et écrire dans une société donnée», *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 8. (Cité pages 185 et 187.)
- MOLINIER, P. 2005, *Le care à l'épreuve du travail - Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets*, chap. 14, EHESS, Paris, p. 299-316. (Cité pages 381 et 393.)
- MORINET, C. 2012, *Du parlé à l'écrit dans les études*, L'Harmattan, Paris. (Cité page 185.)

- MOUTEL, G. 2004, «Evolution du dossier medical, nouveaux enjeux de la relation médecins-soignants patients approche historique, medicale, médicolegale et ethique», cahier de recherche, INSERM, Paris. [en ligne]. (Cité page 320.)
- NUNBERG, H. 2012, «Principes de psychanalyse», <http://www.psychanalyse.lu/articles/NunbergPrincipes.htm>. (Cité page 183.)
- OCDE. 2000, «La littératie à l'ère de l'information», cahier de recherche, OCDE. [en ligne], <http://www.oecd.org/fr/education/educationeconomieetsociete/39438013.pdf>. (Cité page 185.)
- ODIN, R. 2011, *Les espaces de communication*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 159 pages p.. (Cité pages 34, 35, 209, 214, 227, 230, 244, 256, 293, 309, 373, 391 et 399.)
- OLSON, D. 1998, *L'univers de l'écrit Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, Paris. (Cité page 184.)
- OSTY, F. 2010, *Le désir de métier - Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes. (Cité pages 142, 147, 150, 155 et 157.)
- OVE. 2004, «Ove 60 ans d'action, le même engagement», interne, Lyon. (Cité pages 80, 217 et 306.)
- PAWLOFF, S. 2010, *Savoir insu et usages de soi en éducation spécialisée*, chap. ?, ERES. (Cité pages 21 et 381.)
- PERRIAULT, J. 1989, *La logique de l'usage - Essai sur les machines à communiquer*, L'Harmattan, Paris. (Cité pages 193 et 194.)
- PERRON, R. 1972, *Les enfants inadaptés*, Presses Universitaires de France, Paris. (Cité page 105.)
- PEYRELONG, M.-F. 2009, «L'activité du bibliothécaire entre ombre et lumière», *Communication et organisation*, vol. 1, n° 36. (Cité page 142.)
- PEYTARD, J. 1970, «Oral et scriptural : deux ordres de situations et de description linguistiques», *Langue française*, vol. 6, p. 35-47. (Cité pages 178 et 179.)
- PLAISANCE, E. 1992, «Vial (monique) les enfants anormaux à l'école. aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909», *Revue française de pédagogie*, vol. 100, n° 1, p. 140-143. (Cité page 29.)

- POINSOT, O. 2012a, «Dix ans après : retour sur les raisons de l'introduction du contrat de séjour dans le droit des institutions sociales et médico-sociales», *Revue Générale de Droit Médical*, , n° 43, p. 545-561. (Cité pages 24, 25, 30, 44, 312 et 314.)
- POINSOT, O. 2012b, «Pour une théorie du contrat de séjour (deuxième partie)», *Revue Générale de Droit Médical*, , n° 45, p. 358-371. (Cité page 24.)
- POINSOT, O. 2012c, «Pour une théorie du contrat de séjour (première partie)», *Revue Générale de Droit Médical*, , n° 44, p. 523-537. (Cité page 24.)
- PRIVAT, J.-M. 2006, «Un habitus littéraire?», *Pratiques*, vol. 1, n° 131-132, p. 125-130. (Cité pages 189 et 383.)
- PRUDHOMMEAU, M. 1949, *L'Enfance anormale : le problème pédagogique et social*, Presses Universitaires de France, 169 p.. (Cité page 71.)
- PÈNE, S. 1995, *Trace de mains sur les écrits gris*, chap. 1, L'Harmattan, Paris. (Cité pages 161, 170, 171, 179, 180, 197 et 199.)
- RAMPOLDI, P. 1965, «Les éducateurs et leur formation», *Esprit*, p. 875-887. (Cité pages 155 et 380.)
- REIX, R. 2007, *Systèmes d'information et management des organisations*, Vuibert, Paris. (Cité page 190.)
- REUTER, Y. 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris. <http://crpe.free.fr/contfran9.htm>[en ligne], consulté le 31 mars 2013. (Cité pages 184 et 198.)
- REUTER, Y. 2012, «Les didactiques et la question des littéracies universitaires», *Pratiques*, vol. 1, n° 153-154, p. 161-176. (Cité page 199.)
- REY, A. 2001, *Le grand Robert de la langue française*, Dictionnaires Le Robert. (Cité pages 45, 293, 314 et 353.)
- REY, A. 2006, *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris. (Cité pages 103, 105, 106, 107 et 260.)
- RIBAULT, T. 2008, «Aide à domicile : de l'idoéologie de la professionnalisation à la pluralité des professionalités», *Revue française de socio-économie*, vol. 02, p. 99-118. (Cité page 393.)
- RICOEUR, P. 1969, *Le conflit des interprétations - Essais d'herméneutique*, [ed .2013] éd., Seuil, Paris. (Cité pages 23, 27, 59 et 377.)
- RICOEUR, P. 1983, *Temps et récit - 1. L'intrigue et le récit historique*, vol. 1, Seuil, Paris, 404 pages p.. édition de poche. (Cité pages 60 et 367.)

- RICŒUR, P. 1984, *Temps et récit - 2. La configuration dans le récit de fiction*, vol. 2, Seuil, Paris, 298 pages p.. édition de poche. (Cité page 60.)
- RICŒUR, P. 1985, *Temps et récit - 3. Le temps raconté*, vol. 3, Seuil, Paris, 298 pages p.. édition de poche. (Cité pages 56, 57, 60 et 398.)
- RICŒUR, P. 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 428 p.. (Cité page 377.)
- RICŒUR, P. 1998, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris, 452 p.. (Cité pages 59 et 60.)
- RICŒUR, P. 2004, *Parcours de la Reconnaissance - Trois Etudes*, Stock, Paris. (Cité page 128.)
- RIFFAULT, J. 2006, *Penser l'écrit professionnel en travail social Contexte, pratiques, significations*, 2^e éd., Dunod, Paris. (Cité pages 20, 158, 167, 176, 180, 205, 231, 348 et 383.)
- RINCK, F. ET F. SITRI. 2012, «Pour une formation linguistique aux écrits professionnels», *Pratiques*, , n° 153-154, p. 71-84. (Cité pages 159, 196 et 399.)
- ROBERT, P. 2005, «De la communication à l'incommunication?», *Communication et langages*, , n° 146, p. 3-18. 4^e trimestre. (Cité page 400.)
- ROBERT, P. 2010, *Mnémotechnologies, une théorie générale critique des technologies intellectuelles*, Lavoisier, Paris, 400 pages p.. (Cité pages 317 et 319.)
- ROCHE, D. 2003, *Les pratiques de l'écrit dans les villes françaises du XVIII^e siècle*, chap. Les pratiques de l'écrit dans les villes françaises du XVIII^e siècle, Payot, Paris. (Cité page 167.)
- ROLLAND, G. 2022, «Une écriture en transit. de mémoire d'ateliers dans la géographie sociale : quels espaces permis?», *Le sociographe*, vol. 1, n° 6. (Cité page 198.)
- ROSSIGNOL, C. 2007, «Guide du handicap», HAL. En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00150251>. (Cité pages 109, 130, 131 et 303.)
- SALVAT, H. 1969, *L'intelligence : mythes et réalités*, Editions sociales, Paris. (Cité page 218.)
- SARFATI, G.-E. 2004, «La sémantique de l'énonciation au sens commun», http://www.revue-texto.net/lnedits/Sarfati/Sarfati_Semantique.html. Texto! [en ligne]. (Cité page 180.)

- SCHALOCK, R. L., R. A. LUCKASSON ET K. A. SHOGREN. 2007, «The renaming of mental retardation : understanding the change to the term intellectual disability», *Intellectual and development disabilities*, vol. 45, n° 2, p. 116–124. (Cité page 127.)
- SEGUIN, E. 1895, *Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux ; traduit de l'anglais par A. Boutillier ; préface par Bourneville*, Alcan. [Page consultée le 10 novembre 2012]. Disponible sur le web à partir de la bibliothèque numérique Gallica [shttp ://gallica.bnf.fr/](http://gallica.bnf.fr/). (Cité page 67.)
- SIMONDON, G. 1958, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris. Réédition 2012. (Cité page 193.)
- SIVADON, P. 1965, «L'arriéré dans le monde moderne», *Esprit*, p. 632–641. (Cité page 103.)
- SONTAG, S. 2005, *La maladie comme métaphore*, Bourgois, Paris. (Cité page 121.)
- VACHEY, L., A. JEANNET, F. VARNIER ET J. AUBURTIN. 2012, «Etablissements et services pour personnes handicapées offre et besoins, modalité de financement», cahier de recherche, Rapport IGF et IGAS. [en ligne]. (Cité pages 124 et 125.)
- VALET, R. D. 1942, *Contribution à l'étude du traitement et de l'assistance de l'enfance anormale, le problème de l'adaptation sociale des enfants irréguliers*, Bosc frères. (Cité pages 73 et 74.)
- VANDENDORDE, C. 1999, *Du papyrus à l'hypertexte Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, La Découverte. (Cité page 188.)
- VANEY, V. 1911, «Les classes pour enfants arriérés», *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*. (Cité page 69.)
- VANHOOLAND, M. 2004, *Actions de formation dans le travail social :des pratiques langagières à la parole authentique*, chap. 4, L'Harmattan, Paris. (Cité page 197.)
- VEIL, C. 1968, *Handicap et société*, Flammarion, Paris. (Cité page 122.)
- VERRON, C. 2011a, «Analyse du métier de formateur permanent en travail social», cahier de recherche, Observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale privée à but non lucratif. (Cité page 156.)
- VERRON, C. 2011b, «Qui sont les formateurs en travail social?», *Lien social*, vol. 3, n° 1008. (Cité page 156.)

- VILLARET, M.-J., V. JABOULAY ET J.-M. GROFF. 2013, *Gestusa, un système d'information pour accompagner le changement*, mémoire de maîtrise, IFROSS Université Jean-Moulin Lyon 3, Lyon. (Cité pages 166, 195, 196 et 305.)
- VOISIN, J. 1893, *L'idiotie, hérédité et dégénérescence mentale, psychologie et éducation de l'idiot Leçons professées à l'hôpital de La Salpêtrière*, Alcan, Paris. (Cité page 105.)
- VOLLE, M. 2006, *De l'informatique, Savoir vivre avec l'automate*, Economica, Paris. (Cité pages 190 et 218.)
- WINKIN, Y. 2001, *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*, Seuil, Paris, 332 pages p.. (Cité page 356.)

SIGLES

AIEJI	Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés
ADSEA	Association Départementale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence
AFCM	Analyse Factorielle des Correspondances Multiples
AMP	Aide Médico-Psychologique
ANAP	Agence Nationale d'Appui à la Performance
ANCE	Association Nationale des Communautés Educatives
ANAS	Association Nationale des Assistantes Sociales
ANEJI	Association Nationale d'Educateurs de Jeunes Inadaptés
ANESM	Agence Nationale de l'Evaluation Sociale et Médico-Sociale
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi
AP	Analyse de la Pratique
APF	Association des Paralysés de France
APIPA	Association de Parents pour l'Intégration des Personnes atteintes du syndrome d'Asperger
ARS	Agence Régionale de Santé
ARSEA	Association Régionale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence
ASIP	Agence des Systèmes d'Information Partagés en Santé
CAEA	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés
CAEI	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Inadaptés
CASF	Code de l'Action Sociale et de la Famille
CCNT	Convention Collective Nationale de Travail
CDES	Commission Départementale de l'Education Spéciale
CFTC	Confédération Française des Travailleurs Chrétiens
CFTMEA	Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent

CG	Conseil Général
CGT	Confédération Générale du Travail
CIF	Classification internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
CIH	Classification internationale des handicaps
CIM	Classification Internationale des Maladies
CNAHES	Conservatoire Nationale des Archives et de l'Histoire de l'Education Spécialisée
CNIL	Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
COTOREP	Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel
COVIRISQ	Comité des Vigilances des Risques et de la Qualité
CPOM	Contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens
CREAI	Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée
CRISMS	Commission régionale des institutions sociales et médico-sociales
CROSMS	Comité Régional de l'Organisation Sanitaire et Médico-Sociale
CROSS	Centre régional pour l'organisation sanitaire et sociale
CSTS	Conseil Supérieur du Travail Social
DDASS	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
DG	Directeur Général
DGAS	Direction Générale de l'Action Sociale
DGRH	Direction Générale des Ressources Humaines
DIPEC	Document Individuel de Prise en Charge
DP	Demi-pensionnaire
DSI	Département Système d'Information
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DUHEPS	Diplôme Universitaire des Hautes Études de la Pratique Sociale
ENSSIB	École Nationale des Sciences de l'Information et des Bibliothèques
EHPAD	Établissement D'hébergement Pour Les Personnes Âgées Dépendantes
ERP	Enterprise Resource Planning
ES	Éducateur Spécialisé

ESEN	École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
ESSMS	Établissement ou Service Social ou Médico-Social
FO	Force Ouvrière
GESTUSA	Gestion des Usagers (dossier informatisé)
GEVA	Guide de l'Évaluation
GMSIH	Groupement pour la modernisation du système d'information hospitalier
HAS	Haute Autorité en Santé
HCPC	
HPST	Hôpital, Patients, Santé, Territoires
ICIDH	International classification of impairments, disabilities, and handicaps
IGAS	Inspection Générale des Affaires Sociales
IGF	Inspection Générale des Finances
IME	Institut Médico Educatif
IMP	Institut Médico Pédagogique
INED	Institut National d'Etude Démographique
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
INSA	Institut National des Sciences Appliquées
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSERM	Institut National Scientifique d'Etudes et de Recherches Médicales
ISO	Organisation internationale de normalisation
ITEP	Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique
JORF	Journal Officiel de la République Française
L'ADAPT	Ligue pour l'Adaptation des Diminués Physiques au Travail
LOLF	Loi Organique relative aux Lois de Finances
MAINH	Mission nationale d'appui à l'investissement hospitalier
MAP	Modernisation de l'Action Publique
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
ME	Moniteur Educateur
MEAH	Mission nationale d'Expertise et d'Audit Hospitaliers
NEMI	Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence
NGP	Nouvelle Gestion Publique
OCDE	Organisation de Coopération et de développement Économique

OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONDAM	Objectif National des Dépenses d'Assurance Maladie
ONISEP	Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
PE	Projet d'Etablissement
PEP	Pupilles de l'Enseignement Public
PRIAC	PRogramme Interdépartemental d'ACcompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie
QI	Quotient Intellectuel
RGPP	Révision générale des politiques publiques
ROME	Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
RQTH	Reconnaissance de la Qualité de Personne Handicapée
SAAAIS	Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire (pour déficients visuels)
SAFEP	Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce
SAVS	Service d'Accompagnement à la Vie Sociale
SEES	Service d'Éducation Et D'enseignement Spécialisé
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SESSAD	Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile
SSEFIS	Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire
SI	Système d'Information
SIMH	Système d'Identification et de Mesure du Handicap
SMS	Short Message System
SNAIEI	Syndicat National Autonome Interprofessionnel de l'Enfance Inadaptée
SNI	Syndicat National des Instituteurs
SSIG	services sociaux d'intérêt général
TED	Troubles Envahissants du Développement
TFC	Trouble des Fonctions Cognitives
TFM	Trouble des Fonctions Motrices
TFV	Trouble des Fonctions Visuelles
TSA	Trouble Spécifique des Apprentissage
UE	Unité d'Enseignement
UE	Union Européenne
ULIS	Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire
UNAPEDA	Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficients Auditifs

UNAPEI	Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales
UNAR	Union Nationale des Associations de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIOPSS	Union nationale interfédérale des oeuvres et organismes privés sanitaires et sociaux
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration
URAPEI	Union régionale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales
URL	Uniform Resource Locator
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

INDEX

- aliénistes, 48, 67–69, 96, 124, 206
analyse des pratiques, 28, 137
classification, 113–115, 131
contraintes, 23, 28, 35, 36
contrat, 24, 44, 209
discipline, 46
dispositif, 42, 51–53
droits des usagers, 24, 25, 166
enfants anormaux, 46, 63–97, 99–127
herméneutique, 23, 58
institution (au sens de Michel Foucault), 53
langage, 32, 44, 55, 57, 59, 136, 180, 181, 183, 310, 355, 366, 375, 378, 381–383, 396
langagier, 175
littéracie, 26, 27, 185–191, 318, 375
narration, 56
norme, 23, 41–51, 55, 116, 121, 126, 152
nosographie, 68
Nouvelle Gestion Publique, 29, 135, 138, 206
panoptique, 53–55
profession, 150
psychanalyse, 23, 117
récit, 42, 58
savoir non su, 21
sémio-pragmatique, 227, 256, 313, 315, 377, 399
système d'information, 91, 190, 194, 218, 305, 306, 308, 371
taxonomie, 30, 65, 101, 130, 131, 196, 303
terminologie, 129, 131, 152
tracer, 139–140

Ce document a été préparé à l'aide de l'éditeur de texte Texmaker et du logiciel de composition typographique L^AT_EX 2_ε.

ANNEXES



SOMMAIRE

A.1	ANNEXES	425
A.1.1	Définition des métiers du champ de l'éducation spécialisée	425
A.1.2	Enquête ARS	431
A.1.3	Questionnaire version imprimable	460
A.1.4	Questionnaire AFCM	477
A.1.5	Entretiens éducateurs guide	518
A.1.6	Entretiens éducateurs transcription	522
A.1.7	Document OVE dossier	611
A.1.8	Entretiens encadrement	657

A.1 ANNEXES

A.1.1 Définition des métiers du champ de l'éducation spécialisée

Annexe 1 – Les métiers de la filière éducative

Synthèse sur les métiers de la filière éducative

Cette synthèse est réalisée à partir des indications extraites de la rubrique « *Métiers et diplômes de travail social* » du site du Ministère des Affaires sociales et de la Santé (<http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/affaires-sociales,793/dossiers,794/travail-social,1962/metiers-et-diplomes-de-travail,2008/informations-pratiques,89/metiers-du-social,92/metiers-et-diplomes-de-travail,989/> Consulté le 15 décembre 2012)

Pour chaque emploi il sera précisé également le cadre réglementaire en référence au dernier texte en vigueur relatif à la certification de l'emploi concerné ainsi que la place faite à l'écrit dans la formation et la certification.

1 Éducateur spécialisé

L'éducateur spécialisé concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant un handicap, des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion. Par le soutien qu'il apporte et par les projets qu'il élabore, il aide les personnes en difficulté à restaurer ou à préserver leur autonomie, à développer leurs capacités de socialisation, d'intégration et d'insertion. Il favorise également les actions de prévention. Son intervention se situe aussi bien dans le champ du handicap, de la protection de l'enfance, de l'insertion sociale et professionnelle, de la prévention spécialisée. Il est également de plus en plus appelé à intervenir dans le cadre de projets de développement local.

1.1 Cadre réglementaire

L'emploi est régi par l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

1.2 Place de l'écrit dans la formation et la certification

L'écrit est plus particulièrement présent dans les domaines de compétences suivants :

- le domaine de compétences 2. - Conception et conduite de projet éducatif spécialisé au travers des items : établir un diagnostic socio-éducatif, concevoir un projet éducatif, évaluer le projet éducatif,
- Domaine de compétences 3. - Communication professionnelle au travers des items : élaborer, gérer et transmettre de l'information, élaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs,
- Domaine de compétences 4. - Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles au travers des items : établir une relation professionnelle avec les partenaires, Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques.

De manière plus explicite encore sont évoqués les compétences suivantes : « *savoir rendre compte de l'évolution du projet* », « *savoir construire et rédiger des analyses* », « *savoir écrire la synthèse d'une situation* », « *savoir utiliser les nouvelles technologies* », « *savoir élaborer des courriers et des textes synthétiques et analytiques* », « *savoir produire des documents transmissibles à des tiers (juges, autorités de contrôle etc.)* », « *savoir adapter son mode de communication aux partenaires* »

2 Moniteur éducateur

Le moniteur-éducateur exerce sa fonction auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté, handicapés ou en situation de dépendance. À travers un accompagnement particulier, le moniteur-éducateur aide quotidiennement à instaurer, restaurer ou préserver l'adaptation sociale et l'autonomie de ces personnes. Il participe ainsi à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne en liaison avec les autres professionnels de l'éducation spécialisée. Soutien et attention Les personnes confrontées à des problèmes sociaux, familiaux, comportementaux ou en situation de handicap physique ou mental bénéficient de l'attention et du soutien du moniteur-éducateur. Il veille à leur épanouissement, développe leurs capacités d'adaptation et les aide à accomplir les gestes de la vie quotidienne.

2.1 Cadre réglementaire

L'emploi est régi par l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat de moniteur-éducateur.

2.2 Place de l'écrit dans la formation et la certification

L'écrit est plus particulièrement présent dans les domaines de compétences suivants :

- Domaine de compétence 2. - participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé au travers des items observer, rendre compte et contribuer à l'évaluation des situations éducatives, participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif
- Domaine de compétence 3. - travail en équipe pluri-professionnelle au travers des items élaborer, gérer et transmettre de l'information,
- Domaine de compétence 4. - implication dans les dynamiques institutionnelles au travers des items : veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques.

De manière plus explicite encore sont évoqués les compétences suivantes : « *savoir transmettre ses propres observations* », « *savoir traiter et conserver des informations* », « *savoir donner du sens aux informations pour une aide à la décision* », « *savoir utiliser les nouvelles technologies* », « *savoir rédiger les comptes rendus des situations éducatives* »

3 Aide médico psychologique

L'aide médico-psychologique (AMP) accompagne au quotidien les personnes âgées ou handicapées. Il réalise à leurs côtés les gestes de la vie quotidienne (coucher, lever, toilette, habillage, repas, déplacements). Il peut ainsi aider une personne tétraplégique à faire sa toilette, stimuler la mémoire d'une personne âgée ou encourager un enfant handicapé à s'exprimer. À travers l'aide concrète qu'il apporte, l'AMP doit établir une relation de qualité pour répondre à l'isolement des personnes handicapées ou dépendantes et essayer d'appréhender leurs besoins et leurs désirs afin de leur apporter une réponse adaptée. Il a un rôle d'éveil, d'encouragement et de soutien de la communication et de l'expression verbale ou non. Un travail d'équipe L'aide médico-psychologique

agit au sein d'une équipe pluriprofessionnelle sous la responsabilité d'un travailleur social ou paramédical. Il intervient partout où des personnes ont besoin d'une présence et d'un accompagnement individualisé du fait de la gravité de leur handicap ou de leur état de dépendance.

3.1 Cadre réglementaire

L'emploi est régi par l'arrêté du 11 avril 2006 relatif au diplôme d'Etat d'aide médico-psychologique.

3.2 Place de l'écrit dans la formation et la certification

L'écrit est plus particulièrement présent dans les domaines de compétences suivants :

- Domaine de Compétence 5 : participation à la mise en place et au suivi du projet personnalisé
- Domaine de Compétence 6 : communication professionnelle et vie institutionnelle, au travers des items déterminer et transmettre les informations utiles aux membres de l'équipe

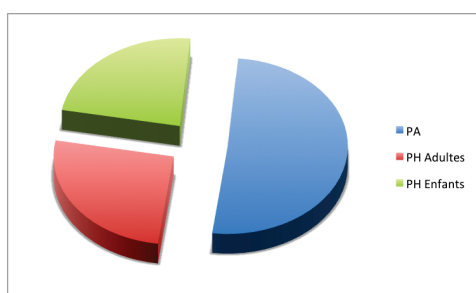
A.1.2 Enquête ARS

Annexe 2 – Enquête ARS Rhône-Alpes

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Le cadre de l'enquête

- Enquête conduite à l'initiative de l'ARS Rhône Alpes,
- du 28 novembre 2011 au 8 janvier 2012,
- 1866 ESMS interrogés dans les secteurs Personnes âgées et Personnes handicapées,
- 1672 réponses soit un taux de retour de 89,60%,
- 46 ESMS OVE ont répondu.



Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Les champs investigués

- Le livret d'accueil.
- Le contrat de séjour.
- Le dossier unique de l'utilisateur.
- Le Conseil de la Vie Sociale et les autres formes de participation
- Le Règlement de Fonctionnement.
- Le Projet d'Etablissement.
- L'évaluation interne.
- L'évaluation externe

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
 Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du Livret d'Accueil
 Mise à jour du Livret d'Accueil
 Remise du Livret d'Accueil
 Les documents annexés au Livret d'Accueil
 Les modalités de recours

Existe-t'il un livret d'accueil au sens de la circulaire n° 138 DGAS du 24 mars 2004 ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1446	86,48%	45	97,83%
Non	153	9,15%	1	2,17%
Sans réponse	73	4,37%	0	0,00%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
 Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Etablissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du Livret d'Accueil
 Mise à jour du Livret d'Accueil
 Remise du Livret d'Accueil
 Les documents annexés au Livret d'Accueil
 Les modalités de recours

Date de la dernière mise à jour

	total		ove	
2002	20	1,20%		
2003	4	0,24%		
2004	20	1,20%		
2005	51	3,05%		
2006	48	2,87%	1	2,17%
2007	87	5,20%	1	2,17%
2008	111	6,64%	2	4,35%
2009	180	10,77%	1	2,17%
2010	291	17,40%	8	17,39%
2011	619	37,02%	32	69,57%
sans réponse	241	14,41%	1	2,17%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Existence du Livret d'Accueil
Mise à jour du Livret d'Accueil
Remise du Livret d'Accueil
Les documents annexés au Livret d'Accueil
Les modalités de recours

Quand le livret d'accueil est-il remis ?

	Tous	%	OVE	%
Lors de la première visite	561	33,55%	13	28,26%
Lors de l'entrée en ESMS	772	46,17%	29	63,04%
Sans réponse	339	20,28%	4	8,70%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
 Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du Livret d'Accueil
 Mise à jour du Livret d'Accueil
 Remise du Livret d'Accueil
Les documents annexés au Livret d'Accueil
 Les modalités de recours

Quels sont les documents annexés au livret d'accueil ?

	Tous	%	OVE	%
Charte des droits et libertés	1001	59,87%	32	69,57%
Règlement fonctionnement	976	58,37%	25	54,35%
Aucun	245	14,65%	13	28,26%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du Livret d'Accueil
Mise à jour du Livret d'Accueil
Remise du Livret d'Accueil
Les documents annexés au Livret d'Accueil
Les modalités de recours

Les modalités de recours sont-elles présentées dans le livret d'accueil ? (article L311-5 du code de l'action sociale et des familles)

	Tous	%	OVE	%
Oui	648	38,76%	43	93,48%
Non	772	46,17%	2	4,35%
NA	252	15,07%	1	2,17%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
 Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence
 Place de la famille ou de l'utilisateur

Il existe, pour chaque personne accueillie :

	Tous	%	OVE	%
Contrat de séjour ou DIPEC	1585	94,80%	44	95,65%
Ni contrat de séjour ni DIPEC	65	3,89%	2	4,35%
Sans réponse	22	1,32%	0	0,00%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
 Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence
 Place de la famille ou de l'utilisateur

L'intéressé (et/ou la famille) est-il associé à l'élaboration de ce document ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1052	62,92%	39	84,78%
Non	533	31,88%	5	10,87%
Sans réponse	87	5,20%	2	4,35%
<i>NB : seulement DIPEC</i>	416		7	

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du dossier unique
 Modalités d'accès
 Participation au projet
 Mise en œuvre du projet
 Évaluation du projet

Existe-t'il un dossier unique pour chaque usager ?

OUI pour	Tous	%	OVE	%
moins de 25% des usagers	114	6,82%	0	0,00%
25 à 50% des usagers	28	1,67%	0	0,00%
50 à 75% des usagers	34	2,03%	2	4,35%
plus de 75% des usagers	1471	87,98%	44	95,65%
Sans réponse	25	1,50%		0,00%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du dossier unique
Modalités d'accès
Participation au projet
Mise en œuvre du projet
Évaluation du projet

Les modalités d'accès à son dossier sont-elles communiquées par écrit à l'utilisateur ou son représentant ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	815	48,74%	42	91,30%
Non	829	49,58%	4	8,70%
Sans réponse	28	1,67%	0	0,00%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du dossier unique
 Modalités d'accès
Participation au projet
 Mise en œuvre du projet
 Évaluation du projet

L'utilisateur participe-t-il directement ou avec l'aide de son représentant à la conception de son projet d'accueil et d'accompagnement ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1394	83,37%	43	93,48%
Non	251	15,01%	3	6,52%
Sans réponse	27	1,61%	0	0,00%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du dossier unique
 Modalités d'accès
 Participation au projet
 Mise en œuvre du projet
 Évaluation du projet

L'utilisateur participe-t-il directement ou avec l'aide de son représentant à la mise en œuvre de son projet d'accueil et d'accompagnement ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1431	85,59%	44	95,65%
Non	214	12,80%	2	4,35%
Sans réponse	27	1,61%	0	0,00%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
Dossier unique
 CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du dossier unique
 Modalités d'accès
 Participation au projet
 Mise en œuvre du projet
 Évaluation du projet

L'utilisateur participe-t-il directement ou avec l'aide de son représentant à l'évaluation de son projet d'accueil et d'accompagnement ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1192	71,29%	39	84,78%
Non	453	27,09%	7	15,22%
Sans réponse	27	1,61%	0	0,00%

Votre établissement ou service est-il tenu de mettre en place un conseil de la vie sociale (CVS) ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1226	73,33%	19	41,30%
Non	414	24,76%	27	58,70%
Sans réponse	32	1,91%	0	0,00%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Obligation de mettre en place un CVS
Modes de participation des usagers
Présidence du CVS

Quels modes de participation des usagers ont été mis en place ?

Conseil de la vie sociale	1145	68,48%	17	36,96%
Groupe d'expression	480	28,71%	13	28,26%
Consultation ensemble usagers	377	22,55%	3	6,52%
Enquête de satisfaction	981	58,67%	31	67,39%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
 Dossier unique
CVS
 Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Obligation de mettre en place un CVS
 Modes de participation des usagers
Présidence du CVS

Qui assure la présidence du CVS, ou de toute autre forme de participation ?

Personne accueillie	463	41,34%	4	25,00%
Représentant des familles	447	39,91%	9	56,25%
Représentant légal	63	5,63%	0	0,00%
Représentant du personnel	10	0,89%	0	0,00%
Représentant direction	107	9,55%	3	18,75%
Représentant organisme gestionnaire	30	2,68%	0	0,00%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du RF
Modalités de diffusion
Consultation des usagers

Existe-t'il un règlement de fonctionnement ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1537	91,93%	44	95,65%
Non	98	5,86%	2	4,35%
Sans réponse	37	2,21%	0	0,00%

Livret d'accueil
 Contrat de séjour
 Dossier unique
 CVS
Règlement de fonctionnement
 Projet d'Établissement
 Évaluation
 Bilan

Existence du RF
Modalités de diffusion
 Consultation des usagers

Modalités de diffusion des règles énoncées dans le règlement de fonctionnement ?

Affichage dans les locaux	760	45,45%	11	23,91%
Remis lors de l'admission	1440	86,12%	44	95,65%
Information orale	747	44,68%	21	45,65%
Remis à chaque salarié	645	38,58%	28	60,87%
Remis au praticien libéral	141	8,43%	1	2,17%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du RF
Modalités de diffusion
Consultation des usagers

Le règlement de fonctionnement de l'établissement a-t'il été établi après consultation des usagers et/ou de leurs représentants ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	829	49,58%	14	30,43%
Non	704	42,11%	30	65,22%
Sans réponse	139	8,31%	2	4,35%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du PE
Mise en œuvre du PE
Date prévisionnelle d'actualisation
Consultation des usagers
Évaluation du projet

Existe-t'il un projet d'établissement ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1385	82,83%	38	82,61%
Non	243	14,53%	8	17,39%
Sans réponse	44	2,63%	0	0,00%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du PE
Mise en œuvre du PE
Date prévisionnelle d'actualisation
Consultation des usagers
Évaluation du projet

Date de mise en œuvre du projet d'établissement

Avant 2000	53	3,17%	1	2,17%
Entre 2000 et 2005	300	17,94%	10	21,74%
Entre 2006 et 2011	1031	61,66%	27	58,70%
Sans réponse	288	17,22%	8	17,39%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Établissement
Évaluation
Bilan

Existence du PE
Mise en œuvre du PE
Date prévisionnelle d'actualisation
Consultation des usagers
Évaluation du projet

Date prévisionnelle d'actualisation du projet d'établissement OVE seulement

2011	8
2012	15
2013	3
2014	8
2015	3
2016	1
Sans réponse	8

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Existence du PE
Mise en œuvre du PE
Date prévisionnelle d'actualisation
Consultation des usagers
Évaluation du projet

Le projet d'établissement a-t'il fait l'objet d'une consultation des usagers et/ou de leurs représentants légaux ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	752	44,98%	19	41,30%
Non	632	37,80%	19	41,30%
Sans réponse	288	17,22%	8	17,39%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Existence du PE
Mise en œuvre du PE
Date prévisionnelle d'actualisation
Consultation des usagers
Évaluation du projet

Avez-vous prévu l'évaluation du projet d'établissement ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	1129	67,52%	36	78,26%
Non	255	15,25%	2	4,35%
Sans réponse	288	17,22%	8	17,39%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Évaluation interne
Évaluation externe

L'évaluation interne est-elle réalisée ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	608	36,36%	21	45,65%
En cours	398	23,80%	9	19,57%
Non réalisée	618	36,96%	16	34,78%
Sans réponse	48	2,87%	0	0,00%

Livret d'accueil
Contrat de séjour
Dossier unique
CVS
Règlement de fonctionnement
Projet d'Etablissement
Évaluation
Bilan

Évaluation interne
Évaluation externe

L'évaluation externe est-elle réalisée ?

	Tous	%	OVE	%
Oui	36	2,15%	0	0,00%
En cours	45	2,69%	1	2,17%
Non réalisée	1536	91,87%	45	97,83%
Sans réponse	55	3,29%	0	0,00%

A.1.3 Questionnaire version imprimable

Annexe 3 – Questionnaire version imprimable

Enquête sur les écrits professionnels à OVE

Cette enquête, adressée à l'ensemble des professionnels intervenant au sein de la filière éducation et insertion à OVE (380 personnes), est très importante pour notre association. Les résultats de cette enquête sont destinés à :

- mieux positionner la question des écrits professionnels dans l'organisation des établissements et services,
- nourrir les échanges autour de la question des écrits au sein des ESMS,
- intégrer la question des écrits dans la démarche pour l'amélioration de la qualité des prestations,
- ajuster l'offre de formation,
- améliorer les outils techniques.

Votre opinion permettant de connaître votre approche des écrits professionnels est donc précieuse.

Cette enquête est totalement anonyme aucun élément de son traitement ne permet d'identifier les répondants pas plus que l'établissement ou le service dans lequel ils travaillent.

Renseigner ce questionnaire prend entre 20 à 30 minutes. Le processus de renseignement peut être interrompu pour être repris plus tard. En fin de questionnaire la possibilité vous est donnée d'imprimer vos réponses.

Les résultats de ce questionnaire feront l'objet d'une publication dont serez informé(e).

Merci de votre concours.

Il y a 52 questions dans ce questionnaire

L'écrit et vous

1 [ecrire_est]

Complétez la phrase suivante avec 3 mots (verbes, adjectifs, etc.) à votre convenance.

Pour vous écrire c'est ...

*

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

option 1	<input type="text"/>
option 2	<input type="text"/>
option 3	<input type="text"/>

2 [classe_eprouve]

Que ressentez-vous quand vous écrivez dans le cadre professionnel ?

Cliquez sur un terme de la colonne de gauche pour le sélectionner et le faire figurer dans la colonne de droite. L'ordre (1, 2, 3) est préférentiel.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

Veuillez cocher au moins 3 élément(s)

Veuillez cocher au plus 3 élément(s)

<input type="checkbox"/>	Confiance
<input type="checkbox"/>	Contrainte
<input type="checkbox"/>	Difficulté
<input type="checkbox"/>	Emotion
<input type="checkbox"/>	Implication
<input type="checkbox"/>	Obligation
<input type="checkbox"/>	Peur du jugement d'autrui
<input type="checkbox"/>	Satisfaction
<input type="checkbox"/>	Réticence

3 [classe_attendu]

Quelles sont les principales qualités que vous pensez être attendues de vos écrits professionnels ?

Cliquez sur un terme de la colonne de gauche pour le sélectionner et le faire figurer dans la colonne de droite. L'ordre (1, 2, 3) est préférentiel.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 10

Veuillez cocher au moins 3 élément(s)

Veuillez cocher au plus 3 élément(s)

<input type="checkbox"/>	Collaboration
<input type="checkbox"/>	Expertise

- Explication
- Justification
- Objectivité
- Prise de position
- Prospective
- Réflexion
- Respect
- Subjectivité

Cliquer pour sélectionner

4 [classe_cadre]

Qu'est-ce qui formellement importe le plus pour un écrit professionnel ?

Cliquez sur un terme de la colonne de gauche pour le sélectionner et le faire figurer dans la colonne de droite. L'ordre (1, 2, 3) est préférentiel.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 9

Veuillez cocher au moins 3 élément(s)

Veuillez cocher au plus 3 élément(s)

- Charte graphique
- Conjugaison
- Conservation
- Grammaire
- Mémoire
- Orthographe
- Syntaxe
- Trame
- Traçabilité

Cliquer pour sélectionner

La production d'écrits

5 [prod_plus_moins]Par rapport à votre début de carrière ... *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

...diriez-vous que vous produisez

Beaucoup plus d'écrits	Plutôt plus d'écrits	La même quantité d'écrits	Plutôt moins d'écrits	Nettement moins d'écrits
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 [prod_explicit]Vous pouvez expliciter votre réponse si vous le souhaitez ...

Veuillez écrire votre réponse ici :

7 [qui_produit]Dans votre établissement ou votre service qui concourt à la production d'écrits professionnels ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
vous-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnes de la filière éducative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnels de la filière logistique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnels de la filière administration-gestion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnels de la filière soin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les personnels de la filière management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 [validation]Qui valide vos écrits professionnels ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

choisissez la situation la plus fréquente

Vous-même	Un membre de votre équipe	L'équipe dans son ensemble	Un cadre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 [utilite_ecrit]Avec lesquelles de ces affirmations vous sentez-vous le plus en accord ? Les écrits professionnels ...

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 10

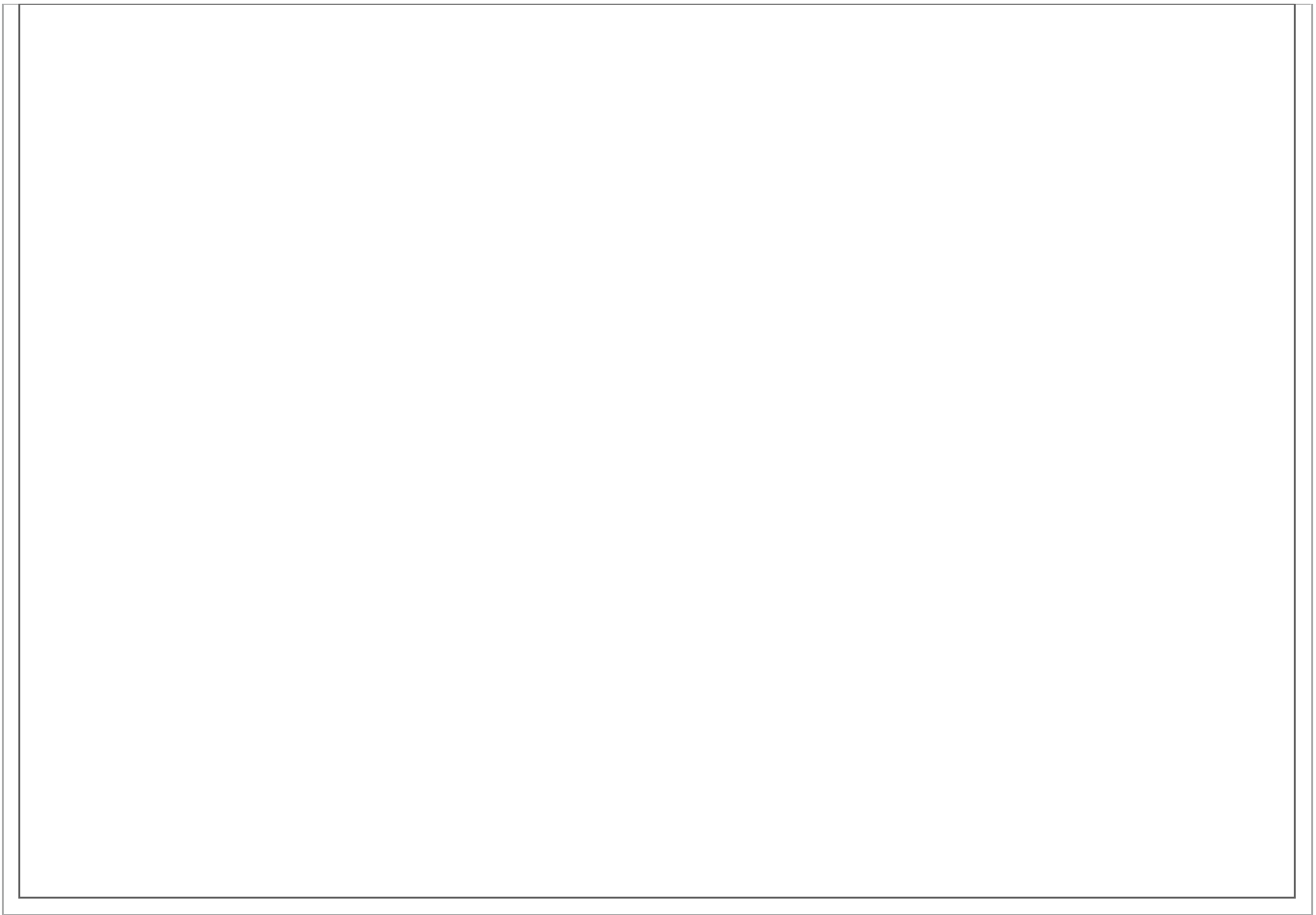
Veuillez cocher au plus 3 élément(s)

- ... font partie intégrante de la fonction éducative
- ... donnent du sens à l'accompagnement de l'utilisateur
- ... approfondissent la réflexion individuelle et collective
- ... ne sont souvent pas pris en compte par leurs destinataires
- ... permettent à l'utilisateur de s'exprimer
- ... engagent l'image de l'établissement ou du service
- ... sont sources de conflits
- ... ne sont pas suffisamment valorisés
- ... ne sont pas produits dans de bonnes conditions
- ... accroissent la charge de travail

Retenir au maximum 3 affirmations

10 [penser]A qui (ou à quoi) pensez-vous lorsque vous rédigez un écrit professionnel ?

Veuillez écrire votre réponse ici :



Typologie des écrits

11 [type_écrit_produit]Quels écrits produisez-vous et à quelle fréquence ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Plus d'une fois par mois	Une fois par mois	Moins d'une fois par mois	Jamais
bilan d'accompagnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilan d'observation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilan de projet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilan de projet d'activité éducative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilan de stage pour un professionnel en formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilan de stage pour un usager	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cahier de liaison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compte-rendu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
contrat de séjour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
courrier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrit de synthèse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
note d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
note ou rapport d'incident	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
note personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projet d'activité éducative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projet personnalisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rapport de situation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Certaines dénomination peuvent vous paraître désigner le même type d'écrit, choisissez celle qui correspond le plus à votre façon de nommer l'écrit en question

12 [autres_écrits]Pouvez-vous préciser quels autres écrits vous produisez (1 type d'écrit par champ) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((type_écrit_produit_18.NAOK == "occas" or type_écrit_produit_18.NAOK == "regul" or type_écrit_produit_18.NAOK == "souve"))

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Type d'écrit 1

Type d'écrit 2

Type d'écrit 3

Type d'écrit 4

Type d'écrit 5

13 [ecrit_pour_soi]

Vous arrive-t-il d'écrire, pour vous même, des documents (autres que des notes personnelles) relatifs à votre activité professionnelle et que vous ne communiquez pas ?

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Régulièrement	Souvent	Occasionnellement	Jamais
précisez ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 [ecrit_pour_soi_what]Pouvez-vous en dire plus sur ces écrits ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((ecrit_pour_soi_perso.NAOK == "occas" or ecrit_pour_soi_perso.NAOK == "regul" or ecrit_pour_soi_perso.NAOK == "souve"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Les lieux de l'écrit

15 [ou_ecrivez_vous]Où écrivez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Régulièrement	Souvent	Occasionnellement	Jamais
dans votre local de travail habituel en présence des usagers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans votre local de travail habituel hors la présence des usagers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans un local dédié à l'écriture dans l'établissement ou le service	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dans la salle du personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à votre domicile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre lieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 [autre_lieu]Pouvez-vous préciser quel autre lieu ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((ou_ecrivez_vous_7.NAOK == "occas" or ou_ecrivez_vous_7.NAOK == "regul" or ou_ecrivez_vous_7.NAOK == "souve"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Les temps de l'écrit

17 [quand] Quand écrivez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Régulièrement	Souvent	Occasionnellement	Jamais
Pendant votre temps de travail en présence des usagers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pendant votre temps de travail hors la présence des usagers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hors de votre temps de travail dans l'établissement ou le service	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hors de votre temps de travail et hors de l'établissement ou du service	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 [délais] Diriez-vous que vous finalisez vos écrits

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	avant le délai requis	juste dans le délai	au-delà du délai requis
... le plus souvent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 [delai_stress] Le respect des délais est-il pour vous source de stress ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

20 [temps_suffisant] Pensez-vous disposer d'un temps suffisant pour produire vos écrits professionnels ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

21 [precisions_temps] Pouvez-vous préciser ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((temps_suffisant.NAOK == "N"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Les modalités de l'écrit

22 [formalisation] Comment organisez-vous le plus souvent le contenu de vos écrits ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

précisez ...	Selon un plan qui vous est personnel <input type="radio"/>	Selon un plan qui est commun à votre équipe <input type="radio"/>	Selon une trame qui est commune à votre établissement ou service <input type="radio"/>	Selon une trame associative <input type="radio"/>	Selon une trame imposée par un organisme prescripteur (MDPH) ou de contrôle (ARS, CG) <input type="radio"/>	Sans organisation préalable <input type="radio"/>
--------------	---	--	---	--	--	--

23 [support] Avec quel outil technique produisez-vous le plus souvent vos écrits ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

... le plus souvent	papier + crayon <input type="radio"/>	traitement de texte puis impression <input type="radio"/>	traitement de texte joint à un courrier électronique <input type="radio"/>	Gestusa 2 <input type="radio"/>	courrier électronique (Zimbra) <input type="radio"/>	autre <input type="radio"/>
---------------------	--	--	---	------------------------------------	---	--------------------------------

24 [precisions_support] Pouvez-vous préciser ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((88434X586X7577SQ001.NAOK) == "6"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

25 [trait_modif] Pensez-vous que le traitement de texte a modifié votre façon d'écrire (au sens large : contenu, conditions de production, délai, etc.) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((support_outil.NAOK == "2" or support_outil.NAOK == "3"))

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

26 [trait_modif_what] Pouvez-vous dire en quoi le traitement de texte a modifié votre façon d'écrire ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((support_outil.NAOK == "2" or support_outil.NAOK == "3") and (trait_modif.NAOK == "Y"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

27 [num_modif]Pensez-vous que le passage par le numérique (Gestusa 2, courrier électronique) a modifié votre façon d'écrire ? *

Répondez à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((support_outil.NAOK == "4" or support_outil.NAOK == "5"))

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

28 [num_modif_what]Pouvez-vous dire en quoi le numérique a modifié votre façon d'écrire ?

Répondez à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((support_outil.NAOK == "5" or support_outil.NAOK == "Y"))

Veillez écrire votre réponse ici :

29 [courriel_combien]En moyenne combien écrivez-vous de courriers électroniques professionnels chaque jour ouvré ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

précisez ... moins de 5 entre 5 et 10 entre 10 et 15 plus de 15

30 [courriel_combien_R]En moyenne combien recevez-vous de courriers électroniques professionnels chaque jour ouvré ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

précisez ... moins de 5 entre 5 et 10 entre 10 et 15 plus de 15

31 [quand]Quand traitez-vous le plus souvent votre courrier électronique ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

précisez ... Pendant votre temps de travail en présence des usagers Pendant votre temps de travail hors la présence des usagers Hors de votre temps de travail dans l'établissement ou le service Hors de votre temps de travail et hors de l'établissement ou du service

32 [trait_cour_elec_hors]Vous arrive-t-il de traiter votre courrier électronique hors du temps de travail et hors de votre établissement ou service ?

Répondez à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((88434X586X7585SQ001.NAOK == "2" or 88434X586X7585SQ001.NAOK == "3" or 88434X586X7585SQ001.NAOK == "4"))

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

précisez ... Souvent (1 fois par semaine ou plus) Parfois (moins d'1 fois par semaine) Jamais

33 [num_formations]Avez-vous participé à des formations (internes ou externes) concernant l'écrit sur support numérique (au sens large) ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

34 [num_ formations_util]Ces formations vous ont-elles été utiles ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° ((num_ formations.NAOK == "Y"))

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

35 [num_ formations_utilw]Pouvez-vous dire pourquoi ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° ((num_ formations_util.NAOK == "N"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

36 [num_ formations_sou]Souhaiteriez-vous bénéficier de formations à l'écrit sur support numérique ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° ((num_ formations.NAOK == "N"))

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

La destination des écrits

37 [destinataire]Le destinataire de vos écrits professionnels est le plus souvent... *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

précisez ...	Un cadre de direction de votre ESMS	Une autorité de contrôle (ARS, CG)	Un prescripteur (ex : MDPH)	Un partenaire (santé, Education Nationale, loisir, etc.	Un collègue de travail	Un usager
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38 [reconnaissance]Pensez-vous que les écrits professionnels que vous produisez sont utilisés par leurs destinataires ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

39 [reconnaissance_what]Pouvez-vous préciser ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
 ° ((reconnaissance.NAOK == "N"))

Veillez écrire votre réponse ici :

40 [comm_usager]Choisissez parmi les 5 expressions suivantes les 3 qui vous paraissent le mieux compléter l'affirmation :/le droit de l'usager à consulter les écrits le concernant est ...

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 5

Veillez cocher au moins 3 élément(s)

Veillez cocher au plus 3 élément(s)

- un frein à l'expression des points de vue professionnels
 un risque de conflit avec l'usager ou sa famille
 un risque de voir les professionnels mis en cause
 une condition du partenariat avec l'usager ou sa famille
 une évolution positive des modalités de l'accompagnement

Cliquez sur une expression pour la sélectionner

41 [comm_usager_prec]Vous pouvez préciser si vous le souhaitez ...

Veillez écrire votre réponse ici :

42 [persac]Connaissez-vous le document de la DGAS "Dossier de la personne accueillie ou accompagnée" (éventuellement voir [ce lien](#)) ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

43 [persac_how]Comment l'avez-vous connu ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((persac.NAOK == "Y"))

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Par une communication au sein de l'établissement
- Par une communication au sein de l'association
- Lors d'une formation, congrès, colloque
- Par votre veille personnelle
- Autre:

Vous**44 [qualif]Vous êtes ... ***

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Educateur(trice) spécialisé(e)	Moniteur(trice) éducateur(trice)	Aide Médico- Psychologique	Educateur(trice) accompagnement socio- professionnel	Educateur(trice) sportif	Educateur(trice) de jeunes enfants	Educateur(trice) technique	Educateur(trice) technique spécialisé(e)
précisez ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45 [lieu_travail]Vous travaillez en ... *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Etablissement	Service
précisez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous travaillez à la fois en établissement ET en service indiquez le type de structure dans laquelle vous passez le maximum de votre temps de travail.

46 [public]Vous accompagnez des ... *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	enfants et adolescents (jusqu'à 20 ans)	adultes (plus de 20 ans)
précisez ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous accompagnez à la fois des enfants ET des adultes (plus de 20 ans) indiquez le public avec lequel vous effectuez le maximum de votre temps de travail.

47 [age]Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	moins de 20 ans	de 20 à 29 ans	de 30 à 39 ans	de 40 à 49 ans	de 50 à 60 ans	plus de 60 ans
précisez ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48 [anciennete]Quelle est votre ancienneté dans la profession (tous ESMS, associations et conditions de diplômes confondus) ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	moins de 5 ans	de 5 à 9 ans	de 10 à 14 ans	de 15 à 19 ans	de 20 à 24 ans	de 25 à 29 ans	de 30 à 35 ans	plus de 35 ans
précisez ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49 [taille_esms]Quelle est le nombre des personnels (toutes catégories confondues) de l'établissement ou du service dans lequel vous travaillez ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Moins de 10 personnes	Entre 10 et 19 personnes	Entre 20 et 29 personnes	Entre 30 et 39 personnes	plus de 40 personnes
précisez ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50 [prolonger]Accepteriez-vous de prolonger cette enquête par un entretien oral sur ces mêmes questions (durée entre 30 et 60 minutes) ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

51 [adresse_courriel]Dans ce cas pouvez-vous nous indiquer votre adresse de courrier électronique (mail professionnel)

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° ((prolonger.NAOK == "Y"))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Compléments

52 [complements]Vous pouvez, si vous le souhaitez, compléter vos réponses ...

Veuillez écrire votre réponse ici :

Merci de votre participation.
Veuillez répondre avant le 30.06.2012 – 00:00

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

A.1.4 Questionnaire AFCM

Annexe 4 – Questionnaire compléments

A courriel d'invitation

Bonjour,

Dans le double cadre de l'offre de formation OVE sur les écrits professionnels, notamment afin de préparer la session du 15 juin 2012 (inscriptions sur Gestform en cours), et d'une recherche universitaire menée par le laboratoire ELICO de Lyon 1 nous avons souhaité connaître l'approche qu'ont les intervenants en service éducatif des écrits professionnels, des conditions et modalités de leur production. Cette enquête est totalement anonyme aucun élément de son traitement ne permet d'identifier les répondants pas plus que l'établissement ou le service dans lequel ils travaillent.

Ce questionnaire intitulé "SURVEYNAME" est adressé sur invitation (le lien ci-dessous est unique) aux éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, AMP, éducateurs techniques, éducateurs techniques spécialisés, éducateurs sportifs, éducateurs de jeunes enfants. Renseigner le questionnaire prend entre 20 à 30 minutes. Le processus de renseignement peut être interrompu pour être repris plus tard. En fin de questionnaire la possibilité est donnée d'imprimer les réponses.

Cliquez ici pour remplir ce questionnaire : SURVEYURL

Si vous connaissez des personnes qui n'auraient pas été destinataires d'une invitation à renseigner le questionnaire en ligne et qui souhaiteraient y accéder, invitez-les à en faire la demande au Support DSI. Une version en pdf de l'enquête est disponible en page d'accueil de DSIdirect.

Les résultats de ce questionnaire feront l'objet d'une publication.

Je reste à votre disposition pour plus de renseignements.

Cordialement,

ADMINNAME (ADMINEMAIL)..

B courriels de rappel

SURVEYURL correspond à une URL personnelle et non cessible donnant la possibilité aux répondants d'interrompre leurs réponses pour reprendre plus tard. L'URL personnelle interdit qu'une même personne soumette plus d'une fois ses réponses. L'enquête a été conduite entre le 19 mai 2012 et le 10 juin 2012. Trois rappels ont été adressés aux non-répondants ou aux répondant n'ayant pas complété le questionnaire. Ces rappels étaient sur le modèle suivant :

Bonjour,

Ce mercredi soir près de 70% des intervenants de la filière éducation et insertion à OVE (380 personnes) ont répondu à l'enquête intitulée "SURVEYNAME". C'est un chiffre très important. Il est permis d'ores et déjà d'affirmer que les résultats de cette enquête vont renouveler l'approche de la question des écrits professionnels à OVE. Ils permettront de mieux positionner la question des écrits professionnels dans l'organisation des établissements et services, nourrir les échanges autour de la question des écrits au sein des ESMS, intégrer la question des écrits dans la démarche pour l'amélioration de la qualité des prestations, ajuster l'offre de formation, à améliorer les outils techniques.

Pour autant il ne semble pas que vous ayez pu donner votre avis en répondant à l'enquête (ou en complétant vos réponses). Votre avis est précieux. L'enquête sera close le 10 juin 2012 à 0h. Elle est accessible en ligne en suivant ce lien [SURVEYURL](#).

Renseigner ce questionnaire prend entre 20 à 30 minutes. Il a été demandé aux cadres de direction des établissements et services d'OVE de prendre des dispositions pour que des facilités soient données aux destinataires de ce questionnaire pour pouvoir le renseigner. N'hésitez pas à faire des demandes dans ce sens.

Si vous avez commencé à renseigner ce questionnaire et que vous avez souhaité le reprendre plus tard vous pouvez, évidemment, le faire avant le 10 juin.

Deux précisions encore :

ce questionnaire est anonyme les résultats complets seront communiqués personnellement à tous les répondants.

Je reste à votre disposition pour plus de renseignements.

Cordialement,

C Code R profil

```

"id", "classe_eprouve_1", "classe_eprouve_2", "classe_eprouve_3",
"classe_attendu_1", "classe_attendu_2", "classe_attendu_3",
"classe_cadre_1", "classe_cadre_2", "classe_cadre_3",
"ecrit_pour_soi_perso", "delai_stress", "temps_suffisant", "reconnaissance",
"qualif_quali", "lieu_travail_preci", "public_preci", "age_age",
"anciennete_ancie", "taille_esms_taille"

```

D Code R AFCM

```

an.MCA<-an[, c("classe_eprouve_1", "classe_eprouve_2", "classe_eprouve_3",
"classe_attendu_1", "classe_attendu_2", "classe_attendu_3", "classe_cadre_1",
"classe_cadre_2", "classe_cadre_3", "ecrit_pour_soi_perso", "delai_stress",
"temps_suffisant", "reconnaissance", "id", "qualif_quali", "lieu_travail_preci",
"public_preci", "age_age", "anciennete_ancie", "taille_esms_taille")]
resan28<-MCA(an.MCA, ncp=5, ind.sup=NULL, quanti.sup=14: 14,
quali.sup=15: 20, graph = FALSE)
plot.MCA(resan28, axes=c(1, 2), col.ind="black", col.ind.sup="blue",
col.var="darkred", col.quali.sup="darkgreen", label=c("ind", "ind.sup",
"quali.sup", "var",
"quanti.sup"), invisible=c(""), new.plot=TRUE)
plot.MCA(resan28, axes=c(1, 2), choix="var", col.var="darkred",
col.quali.sup="darkgreen", label=c("var", "quali.sup"), invisible=c(""),
new.plot=TRUE)
plot.MCA(resan28, axes=c(1, 2), choix="quanti.sup", col.quali.sup="blue",

```

```
label=c("quanti.sup"), new.plot=TRUE)
```

E Corrélation HCPC

```

> results$desc.var
$test.chi2
      p.value df
classe_attendu_3 1.537517e-35 27
classe_eprouve_1 1.613556e-27 21
classe_eprouve_2 1.031162e-14 24
classe_cadre_1  1.742508e-13 21
classe_eprouve_3 1.373545e-11 24
classe_cadre_2  1.665571e-03 24
classe_attendu_2 3.836699e-03 24
temps_suffisant 4.935519e-03  3
classe_cadre_3  1.157764e-02 24
classe_attendu_1 1.611890e-02 18
ecrit_pour_soi_perso 4.123605e-02  9

$category
$category$'1'
      Cla/Mod  Mod/Cla  Global  p.value  v.test
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Peur du jugement d'autrui 81.250000 35.135135 9.411765 2.530455e-07 5.155433
classe_cadre_1=classe_cadre_1_Orthographe 100.000000 18.918919 4.117647 2.866220e-05 4.183843
classe_attendu_1=classe_attendu_1_Respect 61.538462 21.621622 7.647059 2.838056e-03 2.984755
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Difficulté 61.538462 21.621622 7.647059 2.838056e-03 2.984755
classe_attendu_2=classe_attendu_2_Explication 56.250000 24.324324 9.411765 3.235832e-03 2.944398
classe_cadre_3=classe_cadre_3_Grammaire 83.333333 13.513514 3.529412 3.932962e-03 2.883489

```

```

classe_cadre_2=classe_cadre_2_Syntaxe 50.000000 27.027027 11.764706 5.551319e-03 2.773170
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Prise de position 50.000000 21.621622 9.411765 1.671195e-02 2.392984
delai_stress=delai_stress_Oui 29.032258 72.972973 54.705882 1.785688e-02 2.368572
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Réticence 100.000000 8.108108 1.764706 1.931779e-02 2.339341
classe_eprouve_2=classe_eprouve_2_Contrainte 62.500000 13.513514 4.705882 2.581013e-02 2.229057
classe_cadre_2=classe_cadre_2_Orthographe 44.444444 21.621622 10.588235 3.983116e-02 2.055496
ecrit_pour_soi_perso=Jamais 27.551020 72.972973 57.647059 4.892044e-02 1.969284
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Obligation 4.347826 2.702703 13.529412 3.863017e-02 -2.068105
classe_cadre_2=classe_cadre_2_Traçabilité 7.894737 8.108108 22.352941 2.427709e-02 -2.252716
classe_eprouve_2=classe_eprouve_2_Confiance 6.250000 5.405405 18.823529 2.270843e-02 -2.278305
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Confiance 0.000000 0.000000 10.588235 1.837436e-02 -2.357987
delai_stress=delai_stress_Non 12.987013 27.027027 45.294118 1.785688e-02 -2.368572
classe_attendu_1=classe_attendu_1_Objectivité 7.500000 8.108108 23.529412 1.536039e-02 -2.423769
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Satisfaction 6.818182 8.108108 25.882353 5.844844e-03 -2.756361
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Difficulté 2.941176 2.702703 20.000000 2.182236e-03 -3.064240
classe_cadre_2=classe_cadre_2_Conservation 0.000000 0.000000 16.470588 1.021575e-03 -3.284516
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Respect 2.702703 2.702703 21.764706 9.290084e-04 -3.311188

```

```

$category$'2'
  Cla/Mod  Mod/Cla  Global  p.value  v.test
75.221239 96.590909 66.470588 1.880074e-19 9.020048
88.235294 34.090909 20.000000 1.705981e-06 4.785458
84.375000 30.681818 18.823529 5.307240e-05 4.041668
76.190476 36.363636 24.705882 4.075210e-04 3.535165
62.500000 73.863636 61.176471 7.370329e-04 3.375419
84.210526 18.181818 11.176471 4.356838e-03 2.851099

```

```

classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Obligation      78.260870 20.454545 13.529412 1.041716e-02 2.561666
classe_cadre_2=classe_cadre_2_Conservation        75.000000 23.863636 16.470588 1.161854e-02 2.523523
classe_cadre_3=classe_cadre_3_Trame              73.076923 21.590909 15.294118 2.959151e-02 2.175516
classe_attendu_1=classe_attendu_1_Explication    100.000000 6.818182 3.529412 3.534706e-02 2.104360
classe_attendu_2=classe_attendu_2_Respect        75.000000 17.045455 11.764706 4.528162e-02 2.002029
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Contraainte    0.000000 0.000000 2.941176 4.894080e-02 -1.969107
classe_cadre_1=classe_cadre_1_Orthographe        0.000000 0.000000 4.117647 1.058395e-02 -2.556144
classe_attendu_2=classe_attendu_2_Explication    18.750000 3.409091 9.411765 1.038444e-02 -2.562758
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Peur du jugement d'autrui 18.750000 3.409091 9.411765 1.038444e-02 -2.562758
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Implication    8.333333 1.136364 7.058824 3.217172e-03 -2.946188
temps_suffisant=temps_suffisant_Oui             34.848485 26.136364 38.823529 7.370329e-04 -3.375419
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Difficulté     0.000000 0.000000 7.647059 8.979448e-05 -3.916632
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Obligation     5.555556 1.136364 10.588235 3.434622e-05 -4.142552
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Confiance     5.555556 1.136364 10.588235 3.434622e-05 -4.142552
classe_eprouve_2=classe_eprouve_2_Implication    3.030303 1.136364 19.411765 6.378202e-11 -6.534595

```

```

$category$'3'
classe_eprouve_2=classe_eprouve_2_Implication    84.848485 66.666667 19.411765 1.710702e-16 8.240795
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Confiance     88.888889 38.095238 10.588235 3.207548e-09 5.920607
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Obligation    72.222222 30.952381 10.588235 1.700642e-05 4.300954
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Propective    69.230769 21.428571 7.647059 1.065866e-03 3.272538
classe_cadre_1=classe_cadre_1_Mémoire           45.945946 40.476190 21.764706 2.273743e-03 3.051931
classe_cadre_2=classe_cadre_2_Traçabilité        44.736842 40.476190 22.352941 3.403741e-03 2.928708
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Satisfaction   40.909091 42.857143 25.882353 8.762099e-03 2.621199
ecrit_pour_soi_perso=Souvent                    57.142857 19.047619 8.235294 1.391706e-02 2.459397

```

classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Implication	58.333333	16.666667	7.058824	2.094455e-02	2.308983
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Respect	40.540541	35.714286	21.764706	2.471405e-02	2.245843
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Justification	100.000000	7.142857	1.764706	2.854159e-02	2.189761
classe_attendu_1=classe_attendu_1_Respect	0.000000	0.000000	7.647059	4.261381e-02	-2.027475
classe_eprouve_2=classe_eprouve_2_Confiance	9.375000	7.142857	18.823529	3.467403e-02	-2.112145
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Peur du jugement d'autrui	0.000000	0.000000	9.411765	1.662936e-02	-2.394802
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Collaboration	4.166667	2.380952	14.117647	1.285154e-02	-2.487857
classe_cadre_1=classe_cadre_1_Traçabilité	9.523810	9.523810	24.705882	1.061999e-02	-2.554960
classe_eprouve_3=classe_eprouve_3_Difficulté	5.882353	4.761905	20.000000	4.361214e-03	-2.850780
classe_eprouve_2=classe_eprouve_2_Obligation	3.225806	2.380952	18.235294	1.517573e-03	-3.171302
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Implication	5.309735	14.285714	66.470588	8.304039e-16	-8.049636

\$category\$'4'

	Clas/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
classe_attendu_3=classe_attendu_3_Subjectivité	100	100.00000	1.7647059	2.486202e-06	4.709258
classe_cadre_1=classe_cadre_1_Conjugaison	100	33.33333	0.5882353	3.529412e-02	2.104968
classe_eprouve_1=classe_eprouve_1_Satisfaction	100	33.33333	0.5882353	3.529412e-02	2.104968

F Explicitations sur la quantité d'écrits produits

42 fournies par niveau 3 1 J'ai eu mon diplôme d'éducatrice en 1981. Quand j'ai commencé à travailler, nous ne faisons pratiquement aucun écrit. Il n'y avait pas d'exigence et pas de créneau horaire prévu pour cela.

2 il n'est pas évident de savoir comment sont interprétés les écrits par notre direction et comment celle ci peut s'en servir contre les professionnels : impression que la forme est souvent plus reprise que le fond.

3 La place de l'écrit était importante, mais l'évolution du secteur, notamment en lien avec la loi de 2002, a donné une part plus importante à l'écrit comme moyen de rendre compte et d'explicitier notre pratique professionnelle.

4 - dispositif et projets innovant. - travail en réel partenariat (Conseil Régional, structures culturelles). - cadre législatif et évolution du travail social. - responsabilité supplémentaire (référent éducatif dans le cadre du DEV) - projets éducatifs et préventifs spécifiques (justice ; drogues, alcool et expériences adolescentes...).

5 Mes fonctions évolues donc les écrits sont plus nombreux pour laisser des traces.

6 Depuis un an je n'ai produit aucun écrit!!! (à titre expérimental personnel) et cela n'interroge personne... à part moi. Qu'en pensez vous ?

7 dans mon établissement précédent, l'écrit était davantage utilisé pour faire trace

8 En début de carrière, mes écrits étaient le plus de souvent sous la forme de notes personnelles, de cahier liaison. Il n'existait pas d'écrit officiel notamment de compte-rendu de synthèse. Aujourd'hui, nous faisons de nombreux écrits officiels (compte-rendu d'observation, éducatif, bilan de parcours pour la MDPH etc). Ce qui a le plus évolué, c'est l'effort de langage que nous faisons pour être le plus respectueux possible des personnes accompagnées et professionnels en ce qui concerne les attendus de ces écrits.

9 J'ai davantage de projets qui me sont confiés donc davantage d'écrit pour les actés.

10 inexistence de toute forme de projet auparavant, puis projet groupe, puis projet personnalisé

11 Je suis tuteur référent dans l'accompagnement d'étudiants en formation. Cela implique des écrits, des évaluations supplémentaires. Depuis l'obtention de mon diplôme en 2004, des écrits nouveaux concernant les commissions MDPH...apparaissent.

12 différents types écrits sont demandés

13 l'expérience acquise , les formations ,le changement de statut professionnel

14 J'ai eu mon diplôme il y a moins de 10 ans. Les écrits professionnels étaient déjà une exigence de la formation.

15 le poste que j'occupe demande des écrits importants et réguliers

16 davantage d'écrits demandés aujourd'hui par rapport à ... 30 ans en arrière !

17 En ce qui concerne les écrits "purs" (bilans, compte rendu, etc.) j'ai la même quantité. Cependant s'ajoute d'autres formes d'écrits : démarches qualités, projet de service, Regardes etc.

18 précédent travail , petit écrit de passage de relai à mes collègues et un compte rendu éducatif annuel sinon prise de note personnelle ; aujourd'hui plusieurs écrits au quotidien formel : contrat de séjour, projet individualisé, compte rendu éducatif au vu des équipes de suivi de scolarisation (partenaire une fois par an) bilan trimestriel ainsi que des notes personnelles et des demandes d'écrits par des partenaires extérieurs ponctuellement.

19 En début de carrière, j'ai travaillé dans un foyer de vie puis dans un I.M.E., actuellement, je travaille dans un SESSAD et le nombre d'écrit est

beaucoup plus important.

20 Les écrits sont plus une formalité, un moyen de contractualiser une prise en charge ou d'en faire un retour alors qu'ils étaient un véritable outil d'élaboration.

21 Changement de poste. Demande à ce que chaque rencontre hors du planning établi fasse l'objet d'un compte rendu ainsi que Les différents aspects de l'accompagnement.

22 1 écrit supplémentaire

23 le temps d'écrit a été réduit de manière considérable.

24 La production d'écrits varie en fonction du poste que l'on occupe et en fonction de l'instance qui nous régie. Dans le cadre de la protection de l'enfance, la demande et la commande est différente, souvent plus importante. Dans le cadre du médico-social, la demande est liée à la loi 2002-02 environ trois écrits par an (projet personnalisé, prolongation de prise en charge, bilan). J'ai travaillé dans ces deux cadres, les commandes sont différentes, l'expertise est bien plus poussée dans le cadre de la protection de l'enfance.

25 Je suis en début de carrière

26 Les exigences ont évoluées et continuent à évoluer ; de nouvelles procédures apparaissent (gestusa)

27 Référent de 6 jeunes en foyer de l'Enfance à Metz, 1 rapport de 3 à 4 pages sur chaque jeune tous les 3 mois !

28 La loi 2002(2) vient renforcer celle de juin 75 concernant les institutions sociales et médico-sociales. Celle de février 2005 donne une définition du Handicap. Ces 2 loi viennent clairement proposer ,entre autres , de garantir le droit des usagers par la création d'outils pour les amener à une dynamique avec une possibilité de choisir une prestation, avoir droit à l'information et être dans une participation citoyenne. Le contrat de séjour et le PIA en font partie, à cela s'ajoute les bilan réguliers , les rapport de situation, des fiches de liaisons, des documents écrits de présentation de la personne ... Pour permettre cette consultation aux usagers et permettre la

mise en place de prestations adaptés , ces écrits sont nécessaires à tous (usagers, partenaires,équipe interne..) dans un esprit de collaboration et de cohésion.

29 J'essaye de tenir à jour un chrono des évènements importants que je met au dossier.

30 Les missions et tâches deviennent multiples, les obligations de traçabilité sont normalisées, le travail de l'éducateur se complexifie et ses interlocuteurs sont multiples. Démarche qualité et sécurité sont un moteur de l'écrit.

31 Une modification de notre fonction peut impliquer une modification importante dans les exigences en terme de quantité d'écrits professionnels.

32 de plus en plus d'écrit sont demandé (rapport éducatif, bilan, résumé, autres) avec moins de temps pour les rédiger.

33 Le temps est restreint, davantage. Les écrits sont l'essence des éléments objectifs et professionnels qui nous permettent un recul : il est nécessaire de les soigner, de n'écrire que ce qui reflète une démarche professionnelle : pas n'écrire que pour écrire, mais écrire pour donner corps à un projet, une façon d'intervenir représenter l'implication de tout le service, pas seulement une démarche personnelle.

34 Beaucoup trop d'écrits « formatés » je perds peu à peu ma 'façon' d'écrire ,ma singularité et...petit à petit mon plaisir d'écrire.Je constate aussi une très nette augmentation d'écrits à lire, je sature.

35 La conjoncture actuelle et la fermeture temporaire de l'Internat ne nous permet plus de prendre du temps pour rédiger les écrits que nous souhaiterions.

36 Diplômée du DEES depuis 08, j'ai toujours eu à rédiger des écrits (références de jeunes, compte-rendus diverses, etc.), chose apprise lors de mes 3 ans de formation.

37 La même quantité mais pas de même nature : Ailleurs et avant :Rapports aux juges et partenaires et rapport d'activité. Écrits plus en directions des partenaires. Actuellement :Observations et bilans, préparation de réunion, projets individualisé d'accompagnement, quantification des actions...Écrits plus en direction des usagers et familles.

38 cahier journal du groupe, lien avec les différents collègues et partenaires de l'établissement.

39 les types d'écrit diffèrent. j'avais beaucoup plus d'écrit pour les juges et partenaires extérieur mais moins sur les synthèses, pia etc...

40 Les échanges informels tendent à se réduire ce qui génère plus d'utilisation du mail

41 Avant je travaillais pour la protection de l'enfance où j'avais des compte-rendus écrits à faire pour le juge, les autres partenaires et pour les collègues de mon équipe. Les écrits étaient très conséquents alors que dans mon emploi actuel les écrits se résument à la synthèse annuelle de l'enfant.

42 A mon début de carrière, je n' y avais pas de boite à lettres électronique. Avec Zimbra , je peux me débrouiller mieux et plus autonome.

20 fournies par niveau 4 1 l outil informatique à renforcer les écrits mais aussi simplifiés

2 Avec les lois 2002 etv 2005, les écrits destinés aux familles sont très présents, mais nécessaires.

3 Malgré les fiches de postes, la réalité du terrain implique de réaliser le même type d'écrit quelque soit le diplôme. De plus, les équipes éducatives sont confrontées à des situations d'accompagnement plus complexes avec des temps horaires de préparation écrite de plus en plus courts, ce qui met souvent en difficulté et oblige parfois à réaliser les écrits chez soi.

4 -compte-rendu téléphonique - échange informel - bilans

5 Changement de secteur. Je suis passée du secteur de l'inadaptation (MECS) au handicap. Les écrits étaient deux fois plus nombreux en MECS.

6 au début mes écrits étaient surtout des prises de notes journalières et étaient destinés au centre, actuellement il y a plus d'écrits pour les partenaires de réseaux et les parents.

7 J'ai plus de références de jeunes donc plus d'écrits à fournir

8 Plutôt plus d'écrit car : - utilisation des mails à l'interne - cahiers de liaison divers - notes d'information, notes d'incident, note de rencontre, note d'entretien...

9 plutôt plus dans le sens où d'autres responsabilités m'ont été confiées et qui induisent d'autres écrits (projets éducatifs, suivi de stagiaire....) et aussi en lien avec l'évolution de la loi et de notre travail (démarche qualité...)

10 Début de carrière diplômé depuis peu mais Moins décrit en foyer d'accueil d'urgence

11 -Projet individualisé -Projet d'activité -Compte rendu lors d'entretien téléphonique -Compte rendu lors de rencontre famille -Cahier de liaison avec les familles -Compte rendu d'activité -Observations pour les projets des enfants que nous avons en prise en charge Cela fait énormément d'écrit en trop peu de temps.

12 travail de référent

13 Je travail depuis seulement 6 ans dans ce domaine.

14 l'informatique permet de simplifier la communication écrite. Infos centralisées, données simplifiées.

15 écrit pour la synthèse du jeune, écrit pour son bilan de fin d'année, projet de temps de jour,

16 plus d'écrits en plus, avec des résumés de synthèses par exemple.

17 car a l'ove les moniteurs éducateurs n'ont pas le droit d'ecrire et ne savent pas le faire.

18 Surtout par rapport au travail d'équipe.

19 Avant, j'étais amené à écrire sur la situation de quelques jeunes plus en détail. Aujourd'hui, j'écris sur plusieurs jeunes mais de manière moins approfondie.

20 manque de formation de base pour faire des formulations

2 fournies par niveau 5 1 Plutôt plus d'écrits, mais de meilleur qualité (dans le contenu) malgré encore beaucoup de fautes d'orthographe.

2 avant il y avait :une synthèse du jeune par an,un écrit(raconter la semaine de l'enfant a l'ime) si on ne rencontrait pas les parents maintenant :fiches journalière des jeunes,note de réunions,fiches des accidents(erreur médicaments, accidents corporels)cahier de jour équipe,commandes cuisine,commandes produit entretien... les "amp" ne font pratiquement plus d'écrit a présent,c'est de l'oral que l'on retransmet a l'éducateur référent

G Autre type d'écrits

1 Rapport éducatif pour DEV à la MDPH

2 bilan d'observation

3 comptes-rendus éducatifs

4 feuille d'activités pour chaque usager

5 Cahier comportement

6 Cahier des usagers

7 Démarche qualité et référentiel qualité : Sécurité des personnes et des biens

8 classeur de liaison

9 préparation synthèse

10 rapports de stages

11 CR de réunion

12 Note concernant les réunion de concertation partenarial

13 Projet de médiations

14 cahier de transmission réunion

15 compte-rendu de réunions en tant que déléguée du personnel

16 pia

17 compte rendu réunion parteire

18 comptes mensuels

19 CR rendez-vous familles

20 cahier de liaison de l'usager pour remettre aux parents week end de sorties

21 courrier usager

22 en résumé ce sont des écrits pour communiquer

23 livret de fomation : suivi pour éduc spé, éducateur technique, maîtresse de maison, surveillant de nuit, moniteur éducateur.

24 missions éducatives (orientation, transports, achats) pour les grands (autonomie)

25 Bilans divers

26 cahier de transmission commission

27 chrono

28 compte-rendu Lois Auroux...

H Les écrits pour soi

Bilan annuel projet d'activité

recemment un livret2 validation des aquis

me servent de support, me liberent l esprit , me permettent de prendre du recul

souvent, c'est à partir de réflexions personnelles. Sur des questions éducatives qui selon moi méritent un travail d'élaboration institutionnel (ex : la sanction). Quelquefois sur des dysfonctionnements ou des actions qui sur un plan éducatif me paraissent inappropriées. Il n'y a bien souvent pas de lieu pour les exprimer. Par exemple une fois j'ai écrit au sujet des clés. Il me semblait que plus l'autorité du personnel tombait dans le discrédit, plus les trousseaux de clés s'épaississaient. Et ce qui me plaît, est la liberté que j'ai pour ces écrits. Là vraiment j'ai le sentiment de m'exprimer. Quelquefois je les donne à lire à des collègues qui ont ma confiance car leurs avis m'importent. Il m'est arrivée de les communiquer à des cadres et je crois que cela c'est terminé dans une corbeille à papier. il est vrai que quelquefois mes critiques sont sans indulgence. J'ajoute que je fais tous ces écrits à mon domicile et sur mon temps personnel.

Ce sont plus des tableaux pense bête. Mais aussi des notes à chaque une de mes actions d'insertion professionnel pour chaque jeune pour permettre un suivi et le cas échéant justifier de mon travail.

Un chrono sur les appels téléphoniques

J'écris pour moi tous les bilans (d'observation, de projet , de fin d'année etc ..). notes personnelles

Ce sont des notes personnelles sur l'évolution du suivi du jeune ou du travail que j'effectue avec la famille. Ces notes m'aideront à rédiger les bilans, ou synthèses.

Ce sont souvent des écrits préparatoires dans le cadre de groupes de travail de la démarche qualité ou des synthèses de documents recherchés sur internet. Des fiches de lecture aussi, des compte-rendu de conférence ou de formation auxquelles j'ai assisté. Je peux aussi écrire sur des situations professionnelles problématiques non en lien avec les usagers mais avec mon statut de professionnel

Je liste des objectifs précis et concrets de tâches à évaluer qui me permettent d'avoir du matériel et du crédit pour évaluer des objectifs généraux, qui eux sont communiqués.

Préparation de certains rendez-vous

suite à des incidents, pour me permettre de poser les faits et pouvoir mieux analyser

Je suis vacataire en centre de formation pour travailleurs sociaux. Il m'arrive fréquemment de prendre des notes personnelles dans le but de préparer mes interventions à l'extérieur. ces écrits ou pour but de m'aider à faire des synthèses

fiche de travail et d'évaluation pour des activités éducatives ,compte rendu de visite -projets d'ateliers -recherches personnelles sur syndrômes -bibliographie -tableaux pour aides usagers -notes sur les activités -notes sur les situations -bilans sur les médiations -notes sur lectures

écrits en lien avec les heures de prépa cela relève plus d'une organisation de travail et pour organiser une pensée et des objectifs pour les rendre cohérents sur du long terme Il s'agit de prise de notes dans un cahier personnel : par exemple des notes sur une rencontre famille ou par rapport à une réunion. des CR de réunion extérieure des tableaux récapitulatifs des rapports annuels sur mon travail...

je l'ai fait dans le cadre de formations, dans le cadre de formation continue ou de formation professionnelle qualifiante.

Des réflexions sur les problématiques que rencontrent les usagers basées sur des lectures que j'intègre à mes notes personnelles

réflexions personnelles sur l'évolution de ma pratique

prises de notes journalières

je prends des notes sur la situation des jeunes dont j'ai la référence afin de suivre leur évolution

rapports de comportements des usagers

Dans notre service, nous avons un temps hebdomadaire avec la psychologue pour faire un point sur les situations communes, nous fonctionnons avec certaines prises en charge en binôme (entretien famille, prise en charge de l'enfant en duo, atelier thérapeutique). Ce sont des annotations et ressentis personnels en attente d'être traités ou de trouver leur place dans le champ d'action ou de réflexion concernant un usager .

ce sont des écrits personnel qui racontent une situation,je fais parler le jeunes comme si lui me raconter ce qu'il voyait de la situation vécue(en général je ne garde pas les écrits ça fait du bien sur le moment c'est un exutoire

les premiers jets des écrits en général (projet de camp..., bilan d'une situation d'usager), Notes de réunion...

Documents relatifs au parcours de l'usager afin d'avoir un historique. ce document est fait avec lui afin de l'aider à construire une pensée et un espace temps. Pour m'aider à comprendre son parcours, son fonctionnement.

écrit relatif à des formations ou à des démarches techniques concernent les usagers il s'agit de perception et d'analyse personnelles.

Post it sur l'organisation de mon emploi du temps RDV Organisation des transports Des renseignements concernant d'éventuels partenaires (tel, mail, horaires, ...) évolution de l'usager au quotidien, plutôt à destination de l'équipe éducative.

Note des différents points de vues prof . Tableau d'organisation :présence, départ jeune collègue rdv pr soin jeunes etc

-écrits personnels sur des situations délicates (usagers, familles établissement)type "chrono d'événements" -pointage personnel de mes actions professionnelles notes personnelles qui me servent à faire mes écrits finals

il s'agit généralement de rappel d'éléments d'une situation à un moment donné, pour ensuite rédiger un compte rendu.

des ressentis par rapport à certaines situations rencontrées avec des usagers ou des collègues

Projets éducatifs éventuels en projet.

sur des situations que j'ai vécu

ECRIRE DES PROJETS EST PLUTOT AGREABLE

fiches de travail

Ecrits"pour mémoire", et qui me servent à rédiger d'autres écrits.

c'est très important, ils alimentent les documents officiels.

lors des séances de l'analyse de la pratique professionnelle, des réunions et des colloques, conférences mais aussi des notes personnelles. C'est plus une méthode pour imprimer l'information orale que pour une utilisation à retransmettre l'écrit tel quel

Ils me permettent de poser des idées, des réflexions. Ces écrits me sont utiles pour me souvenir de certains événements et les réutiliser au moment opportun.

ce sont plus des observations que je fais pour me souvenirs ensuite

des mails a ma directions sur le mal etre de certains jeunes pour pouvoir me et aussi nous couvrir si il se passe quoi que se soit de dramatique.

Préparation des séances d APA

notes prises lors des rendez vous avec les différents partenaires

I A qui (ou à quoi) pensez-vous lorsque vous rédigez un écrit professionnel ?

A l'usager en question et au travail d'équipe. Ecrire c'est partager une réflexion, transmettre des idées mais aussi se positionner.

La personne concernée par l'écrit, La ou les personnes qui vont lire mon écrit,

plusieurs questions oriente mon écrit :qui est destinataire de l'écrit ? dans quel but ? pour quel objectif ?

je pense toujours en premier lieu au cursus du jeune, comment etait il a son arrivée, comment est il aujourd'hui, quelle est son evolution ? Quelle relation j'ai avec lui ? les autres pro ont ils la meme relation que moi ? son histoire, son vécu ? J'ai souvent aussi des emotions liés a ce jeune ,des souvenirs partagés agréables ou non ! J'essaye aussi de donner un plan ,une trame a mon écrit mais c'est ce qui finalement me stoppe et m'empêche d'approfondir ma réflexion car je me sens contrainte et ma pensée va toujours beaucoup trop vite par rapport a une formulation acceptable de celle ci !

L'enfant, les parents qui le liront et les professionnelles

au jeune à sa famille a qui il est destiné qui va le lire

-S'il s'agit d'un écrit concernant une personne, je pense d'abord à celle ci bien avant de commencer à rédiger ; Plusieurs jours souvent pendant lesquels je cherche à m'imprégner du ressenti émotionnel que j'ai de cette personne. Autrement dit ma priorité n'est pas le travail de communication mais le recueil des éléments d'élaboration pour mon écrit. -Au destinataire ensuite et à la fonction de cet écrit, à mon objectif. A qui ? Pour quelle formalité ? Pour quelle orientation ? -Au respect de la personne concernée. A lui conserver un statut de sujet à travers ce que j'écris d'elle. -A la lisibilité. Je cherche à être la plus simple possible pour être facile à lire, que les gens n'aient pas d'effort à faire pour comprendre le sens de ce que je veux leur communiquer. J'écris

uniquement ce qui me paraît essentiel. S'il s'agit d'un autre écrit : rédaction de Projet, participation à une réflexion commune, analyse etc ..., alors je cherche d'abord à organiser ma pensée. Je procède à un travail d'élagage pour réduire les ramifications. Si l'on garde cette image de l'arbre, c'est une démarche qui va de l'automne au printemps, rarement jusqu'à l'été. Je laisse tomber les feuilles, je taille, je me recentre sur les racines, je remonte le tronc et les branches principales et je redonne naissance à de nouvelles ramifications. J'ai le souci d'une structure de texte bien organisée mais moins celui de l'accessibilité. C'est un travail d'écrit très différent du précédent. Je le trouve plus technique et pourtant plus libre. Son destin le mène souvent à la désuétude. Je pense personnellement qu'il y a des écrits de professionnels totalement inexploités. A qui je pense? A ceux qui voudront bien en faire une critique.

A l'utilisateur et sa famille.

A l'intérêt de la personne accompagnée. A la sécurité des travailleurs sociaux concernés. A la mise en place d'une réflexion collective.

Quand je rédige un écrit professionnel je dois penser à être objectif, sur les faits relatés et l'analyse que je peux en faire. Car bien souvent ce que nous écrivons peut avoir des conséquences pour le jeune ou l'adulte que nous accompagnons, dans l'évolution de son projet de vie. L'objectivité pour moi, signifie de ne pas induire par des observations personnelles ou l'expression d'affects des éléments qui puissent donner une coloration particulière à un écrit en lien avec le point de vue ou l'humeur de celui qui l'élabore. Je dois penser à celui, celle, ou ceux qui auront à le lire. Un écrit m'engage, je dois m'exprimer de façon claire. Mon objectif est d'avoir une approche professionnelle face à un écrit, La question pourrait être : Quel sont les éléments immuables nécessaires à l'élaboration d'un écrit professionnel, reconnu comme tel par tous?

But de l'écrit, globalité, finalité

Je pense à ce qui est important, ce que je dois transmettre, ce que je dois me garder de laisser apparaître, je pense surtout à qui est destiné cet écrit, qui le lira et dans quel but.

- à l'utilisateur et/ou au groupe. - au sens donné à l'action en essayant de lier observations de terrain, pratique et apports théoriques. - à mettre en place une évaluation concrète (critères et outils, évaluation participative...). - à l'éventuel destinataire et à "l'image" de l'établissement. - au lien avec ma volonté de progresser dans la réflexion théorique et ma pratique éducative.

J'avoue beaucoup à l'orthographe car j'ai pas mal de lacunes mais écrire me permet de moins en faire. Aussi au jugement des personnes qui vont lire

et enfin a bien retranscrire pour ne pas qu'il y est de confusion.

L'écrit professionnel est une photo, un instantané de l'utilisateur dont je parle à un moment de sa vie, de sa prise en charge. Le rapport éducatif doit pouvoir permettre au lecteur de se représenter l'utilisateur dans son quotidien. Il s'agit pour moi de limiter mon interprétation de ce que je ressens, de garder la plus grande objectivité dont je suis capable afin de ne pas enfermer la personne dans mes représentations.

Aux lecteurs potentiels

En général, je pense à l'utilisateur et à son parcours au sein du dispositif. Je pense aussi à ce qu'il souhaite, à son projet. Je reviens aussi sur la manière dont j'écris afin d'être comprise par tous les éventuels lecteurs.

A l'utilisateur et à son projet dont il est aussi acteur. A l'équipe et à la cohérence de notre travail avec les usagers.

aux personnes qui lisent mon écrit et qui ne sont pas forcément dans le milieu dans lequel je travaille

a la personne concernée par l'écrit. A ceux pour qui je les écris.

Lors de la rédaction d'écrits professionnels, il me semble indispensable de formuler mes propos et d'orienter ma réflexion en fonction du destinataire ou des personnes qui en prendront connaissance. J'adapte le vocabulaire en fonction du destinataire car l'utilisateur et sa famille peuvent prendre connaissance de certains écrits et le vocabulaire est trop peu souvent adapté. Le sujet aborder doit être clair et avoir été discuté en équipe avant toute validation par l'équipe de direction.

à l'utilisateur, au destinataire de l'écrit

Écrits rédigés selon le destinataire meilleure compréhension possible

au respect des propos qui ont été tenus lors de l'entretien

Au destinataire de l'écrit professionnel et à l'utilisateur

A être le plus claire possible. Rester objectif. aux fautes. à la qualité de ma production

A l'utilisateur. Je me dis que chaque mot a son importance. L'utilisateur et sa famille sont en droit de lire ce que j'ai écrit. Suite à un écrit des décisions peuvent être prises. Il donc important de prendre le temps de choisir les mots et de mettre toujours en hypothèse nos analyses qui nous accompagnent. L'écrit permet aussi de prendre du recul sur notre accompagnement au quotidien, d'évaluer notre travail, de réadapter si besoin les objectifs.

Lorsque je rédige un écrit professionnel, je pense : - à l'objet de cet écrit, de son contexte. Pourquoi ? Avec quels objectifs ? - au destinataire de cet écrit tout en respectant la notion d'informations nécessaires et suffisantes - à sa lisibilité pour l'utilisateur et/ou sa famille et dans le respect qui leur est dû. - à être la plus précise possible dans les faits que j'évoque et à ne pas être dans de l'interprétation - à repartir de l'écrit précédent s'il y en avait un, à préciser les objectifs précédents, expliciter ce qui a été mis en œuvre ou pas, à évaluer ce qui a été fait, à énoncer des hypothèses de travail si nécessaire etc - à partager une représentation la plus exacte possible de la personne accompagnée (son projet, les freins rencontrés et les ouvertures possibles) afin que les professionnels concernés puissent prendre les décisions qu'ils auraient éventuellement besoin de prendre.

Je pense à l'utilisateur : je dresse un écrit qui reflète de ses capacités au moment où j'écris, du parcours qu'il a eu, de ce qu'il a appris et de ce qu'il a encore à apprendre (je suis éducatrice technique spé). Des objectifs à inscrire à son projet qui sont réalistes et dans ses possibilités.

À l'utilisateur en question. À ce que je peux ou ne peux pas écrire. À ce que je suis censée écrire

Je repense à la séance éducative que j'ai menée. Je relis mon bilan pour être sûr de ne rien oublier. Concrètement ce sont les réactions des jeunes et mon analyse de la séance qui donnent la trame de mes écrits qui sont majoritairement des bilans éducatifs. À rester objective en évitant le jugement : partir d'un constat avec description des faits, puis élaborer une analyse en équipe pluri-pro et émettre des hypothèses d'action ; Importance de toujours penser que les écrits professionnels peuvent être lus par les usagers et parents donc rester compréhensible

L'écrit m'amène à réfléchir, à me questionner....J'essaie dans mes écrits professionnels d'apporter un sens à mon action éducative ou plutôt la réflexion autour de l'écrit m'amène à réfléchir à la pratique adéquate à avoir dans mon travail d'éducateur spécialisé. L'écrit doit être objectif. Il doit donc s'appuyer sur une évaluation précise. Lorsque je rédige un écrit, je sais que cet écrit circulera dans l'établissement, sera lu par d'autres professionnels, d'autres partenaires. Je m'efforce donc de produire un écrit de qualité, sans fautes d'orthographe, avec une syntaxe correcte. (bien que des erreurs apparaissent parfois..).

équipe pluridisciplinaire, aux familles, à l'institution

au destinataire (jeune, famille, partenaire...) à sa lisibilité,

-Au fait que la majorité des écrits peuvent et doivent être lus par l'utilisateur et sa famille. pensez à la déontologie ; ces écrits . -rapporter fidèlement

les faits ou observations, ne pas "trahir les paroles d'un collègue -au objectifs.(citez les réalisés et les réalisables (pas trop à la fois)

je pense à l'échéance de l'écrit qui est souvent proche par manque de temps mes écrits sont souvent en lien avec le projet du jeune et à une ouverture possible pour laisser de la place à un projet à plus long terme dans la fond j'essaie de neutraliser mon ressenti pour rester le plus objective possible et au cas contraire je mets en avant qu'il ne s'agit que de mon regard critique si réflexion personnelle le sujet lui-meme et a qui il s'adresse

LA PLUPART DU TEMPS , MON ÉCRIT CONCERNE L'USAGER QUE J'ACCOMPAGNE.

Je pense aux destinataires. J'ai peur des fois de choisir trop la diplomatie au détriment de la clarté et donc de la réalité de la situation. Souvent j'ai l'impression d'omettre des éléments importants. C'est une grande charge de travail, car cela me demande des relectures. Petite précision pour la question qui concourt à la production d'écrits. J'ai répondu parfois pour les filières logistiques et administrations, mais je ne sais pas du tout. Or, il nous est demandé obligatoirement une réponse.

je pense tout d'abord à l'évolution de l'utilisateur, son point de d'arrivée jusqu'au jour du projet. Ses objectifs, et à la manière la plus claire pour me faire comprendre.

A l'utilisateur Au destinataire de l'écrit A être le plus clair possible

L'écrit professionnel est rédigé essentiellement en fonction de la ou les personnes qui va le lire. Il doit être clair, synthétique, argumenté, accessible à la compréhension du destinataire.

Je pense surtout à la demande initiale de l'écrit afin de le respecter et ne pas partir hors thème. A qui je m'adresse : la famille, l'utilisateur, la MDPH ce qui changera le contenu de mon écrit ainsi que la manière dont je m'adresse. A la syntaxe, l'orthographe, le ton employé, être objectif... Être synthétique, concis le plus possible

à la personne dont je parle dans l'écrit (enfant ou jeune adulte dont j'ai la charge), au lecteur : en premier lieu les parents (informations, avis..) en deuxième, les collègues (accord...) en troisième, les cadres (information, soutien...)

aux points forts ,à la partie saine, à des objectifs réalisable mesurable et atteignable.

Respect de la vie privée de l'utilisateur

J'aimerais apporter un complément d'informations sur mes choix de réponses 2 2 : Je ne parlerai pas "engagent l'image" mais de "engagent de manière professionnelle" : je ne réalise pas un écrit en me souciant de l'image du service mais bien de la transmission et compréhension des informations que le service va donner sur l'utilisateur à un autre professionnel ou établissement.

en premier à l'utilisateur concerné par cet écrit, ensuite cela dépend au vu de qui est destiné cet écrit l'ordre peut alors changer mais de façon générale : l'utilisateur, sa famille, à une question : pourquoi suis je seule pour rédiger cet écrit ?, est ce que mon écrit reste objectif, est il compréhensible par l'utilisateur et sa famille et les destinataires. je dois être clair, concise, précise, poser des hypothèses.

A qui est destiné l'écrit A ce qu'il lui soit compréhensible "entendable"

Aux personnes qui sont susceptibles de le lire, donc clarté, lisibilité, simplicité au niveau des termes.

je pense au fait de concourir à la qualité d'accompagnement des jeunes que nous accompagnons dans le cadre de notre service.

Aux jeunes pour qui je met en place l'activité, au sens de cette activité et si elle rentre bien dans les objectifs du jeune. Dans un second temps, à la bonne compréhension des lecteurs.

aux destinataires : les partenaires, l'utilisateur, la famille, à l'équipe éducative

au résident à qui lira le document

Au destinataire et donc à la nécessité de faire attention aux mots employés.

A détailler le plus précisément possible la problématique de l'utilisateur, à son intérêt, et à ma fonction.

En premier quel est l'objectif à atteindre, puis quel est le type de l'écrit (prise de notes, compte rendu, projet...), à qui s'adresse-t-il ? Rassembler les informations personnelles, collègues, partenaires. extraire une ou plusieurs idées principales à développer puis rédiger. L'idéal serait de pouvoir écrire en deux temps 1° rédaction 2° relecture et réécriture si nécessaire mais ce luxe n'est pas possible actuellement par manque de temps

à la justesse de mes observations aux destinataires à la clarté de mon écrit

Aux destinataires.

à l'utilisateur et à ses parents ainsi qu'aux différentes structures socio-éducatives qui travaillent en direction de l'utilisateur

lors de la rédaction d'un écrit professionnel je m'efforce d'une part de penser aux destinataires de cet écrit (qui va le lire, partenaire, familles , établissements, collègues de travail ...) car cela oriente le contenu de cet écrit mais surtout à l'utilisateur et sa famille (enfants/adolescents dans mon service) qui est concerné par cet écrit

à son destinataire : la famille

à l'utilisateur

Lors d'un écrit, j'essaie de ne pas porter de jugement mais de faire des constats qui me permettent d'être dans une démarche de réflexion individuelle et/ou collective. Je pense avant tout à l'utilisateur (à ses attentes et à ses besoins) pour que mon accompagnement soit le plus fidèle à son projet.

je pense à la clarté de mes propos, à écrire avec un vocabulaire simple afin de pouvoir être lu par l'utilisateur et sa famille s'ils en font la demande.

Equipe éducative, jeune, groupe de jeunes, toutes les personnes concernées. a garder la bonne distance, a être suffisamment bien compris au niveau syntaxe, et vis à vis des termes et jargon du métier

Principalement à l'utilisateur et à ses désirs.

À l'utilisateur avant tout, au(x) destinataire(s) de l'écrit ensuite, à la commande, à être objectif, à ce que l'écrit concoure à son niveau à une meilleure compréhension de l'utilisateur, de la prise en charge, de notre travail.

Aux besoins de l'enfant ou bien de l'adolescent. La mise en oeuvre des objectifs d'accompagnement avec l'enfant et ses parents. Développement de ces objectifs, pourquoi ?, Comment ?, avec qui ? La mise en oeuvre du travail partenarial Les perspectives possibles

qui est le destinataire ? quelle utilisation peut être faite de l'écrit ? comment dire les choses de manière objective sans laisser de place à l'interprétation (si tant est que cela soit possible) ? à quoi va servir cet écrit pour l'utilisateur ?

Je pense à l'utilisateur et à son projet. Comment les professionnels de l'établissement vont l'accompagner, et pour quels objectifs... Je pense également à la restitution en présence de la famille, donc je fais attention à la façon de rédiger et aux mots choisis.

À la personne à qui il est destiné. En fonction de la personne qui va lire

mon écrit, je ne m'exprimerais pas de la même manière et n'utiliserais pas les mêmes termes.

Je pense à la traçabilité du parcours et de l'histoire d'un usager. Il passe par notre service et en sortira un jour avec la trace de son passage, des faits, des actes et des réflexions l'ayant accompagné un temps donné auprès de notre service.

A être compréhensible pour la famille, et à faire ressortir les progrès et potentiels plus que les difficultés et les problèmes

Je pense à l'activité que j'ai menée, à la synthèse que je peux faire, et à ce que je peux proposer la séance suivante, ou dans un avenir proche

A l'usager à sa famille à mes actions, interventions à ses côtés aux partenaires associés à l'équipe au fait que tout un chacun sera amené à lire cet écrit

Je pense à, ou aux personnes à qui cet écrit est destiné. Je veille à ce qu'il soit clair et précis.

je pense plutôt à faire attention à l'orthographe!!

d'abord a ne pas oublier mes lunettes (sinon ça devient vite une raison de s'énerver!!!!!!)(rire) a écrire le plus "vrai" possible a la relève qui doit comprendre mon écrit (j'écris parfois comme on parle dans le midi!) a ne pas blesser (diplomatie, sachant que tout le monde peut y avoir accès) si j'ai une contrariété a exprimer je la dis oralement ce que j'écris est important pour le jeune et le reste de sa journée (info sur sa santé par exemple)

je pense au sujet, aux usagers et aux destinataires (compréhension).

A la personne sur qui j'écris et à qui j'adresse cet écrit.

1 - A l'usager 2 - Au destinataire (famille, écrit interne, usager...) 3 - Au vocabulaire retenu pour rédiger l'écrit

En premier lieu à l'usager et à sa famille. Pour moi, l'accès de l'usager et de sa famille au dossier n'est pas un frein mais plutôt un atout dans le sens où cela permet d'éviter des dérives sur le jugement... Ensuite, à l'équipe, dans le sens où mes écrits vont permettre d'engager des discussions ou amener des pistes de réflexion, de travail nécessaires à la construction du projet d'accompagnement. Enfin, à faire en sorte que l'écrit produit soit le reflet de ma pratique...

- au destinataire - à l'intéressé

A qui cela s'adresse De qui parle t-on Pourquoi cet écrit

Je pense à l'utilisateur, ses besoins, le contexte qui l'entoure, son projet, sa famille... Je pense aussi au destinataire de l'écrit ce qui va modifier ma façon de m'exprimer, le type d'information qui va y figurer.

Je pense à la personne à qui je m'adresse, et bien sûr à la personne dont je parle.

à l'utilisateur, sa famille, ce que j'en perçois, à ma relation avec, à son évolution s'il s'agit d'un bilan. à ma pratique professionnelle, aux propositions que je vais faire s'il s'agit d'un projet.

Je pense à être objective et le plus claire possible.

à l'utilisateur, à son projet individualisé d'accompagnement.

A la personne à qui il s'adresse ainsi qu'à l'enfant concerné par cet écrit.

Je me mets à la place de la famille ou du jeune en train de lire ce que j'écris.

Je pense d'abord au destinataire c'est à dire très souvent à l'utilisateur qui est concerné par mon écrit et peut le consulter.

à l'utilisateur, ainsi qu'au destinataire.

A la personne ou les personnes qui vont lire cet écrit ou susceptible de le lire.

je pense en premier lieu à l'utilisateur sur lequel j'écris puis à sa famille,aux destinataires ainsi qu'aux lecteurs possibles.

utilisateur et son projet

A la famille de l'utilisateur, à ce dernier au respect que nous leur devons ; à l'engagement que je mets dans la prise en charge éducative que je propose. Je pense au cadre qui m'est confié et à la mission qui m'est attribuée. Je pense également au destinataire de cet écrit professionnel et au cadre synthétique et objectif que je souhaite apposer dans ce document. Je pense que je n'ai jamais assez de temps pour faire un écrit exhaustif ou plusieurs si nécessaire sur le temps de préparation qui m'est imparti. Je pense que travailler dans un bureau sera plus adapté que sur le groupe de vie.

À l'utilisateur, rester objectif, aux divers points de vues de l'équipe éducative , aux situations quotidiennes

A rester le plus objectif possible dans les faits relatés, tout en cherchant à proposer des pistes de réponse dans les actions à mener auprès des utilisateurs. A quel engagement je prends dans ce que j'écris car j'en serai redevable à

un niveau ou un autre. A laisser une trace exploitable pour les personnes susceptibles d'avoir à prendre le relais de l'action auprès de l'utilisateur (précision et clarté de l'écrit me paraissent fondamentales). Je pense aussi à écrire en fonction du ou des destinataires (pertinence de l'écrit en fonction du destinataire).

à l'utilisateur, à sa famille aux désirs, aux besoins de l'utilisateur prise en compte de sa situation et élaboration des objectifs en partenariat avec tous les intervenants.

a l'ensemble de l'équipe éducative, cadre de santé....

je pense à l'interlocuteur qui va lire l'écrit ainsi qu'aux jeunes concernés par l'écrit je pense au fait qu'ils peuvent être lus par les familles et je suis vigilant à être respectueux des utilisateurs et de leur famille

A ceux et celles qui vont lire l'écrit : les professionnels du soin ou de l'éducatif qui vont devoir récolter des éléments sur l'utilisateur ou le prendre en charge, aux parents.

A ce qu'il soit le plus explicite possible en évitant les interprétations tout en respectant "l'utilisateur"

Principalement au lecteur susceptible de lire l'écrit en question, ainsi qu'au sujet qui est l'objet de mon écrit.

A l'utilisateur, sa famille, les partenaires extérieurs. Au projet que nous avons collectivement retenu et que nous souhaitons mettre en œuvre.

je pense qu'un écrit qui s'adresse aux parents doit pouvoir être accessible ; donc accessibilité. à la prise de recul vis à vis de la situation de l'utilisateur pour être le plus objectif possible

Je pense à la fois à l'enfant et aux personnes qui seront amenées à lire mon écrit. Je pense à la fois à la richesse de cet outil comme support de mise à distance, de réflexions, d'élaboration, de transmissions, d'échanges, et je pense que j'en ai assez de passer des heures en dehors de mon temps de travail car je n'ai jamais assez de temps physique (manque d'heures) et pas assez de temps psychique. Écrire me demande une disponibilité psychique difficile à trouver entre 2 prises en charge de groupes d'enfants. Je pense aux cadres qui 'pensent et écrivent vite' car réunions et rédaction d'écrits sont leur quotidien alors que le personnel sur le terrain du quotidien des enfants accueillis ne sont pas dans le même rythme. Je pense aux cadres, qui par leur fonction, ne sont pas coincés dans la contradiction 'penser vite et faire avec des enfants qui ont besoin de temps', (beaucoup, énormément parfois), pour progresser ou tout simplement aller un peu moins mal. Les cadres 'pensent et écrivent avec 'un train d'avance'. Avec beaucoup trop d'avance parfois.

Je pense à mon souhait de pouvoir continuer à écrire avec MES mots MES émotions MES compétences professionnelles MA liberté d'expression dans le respect de chacun comme le l'ai toujours fait. Aujourd'hui il m'arrive parfois de craindre de perdre tout cela...

Je pense à qui il s'adresse, quel est son but, qu'est ce que je veux transmettre. Faire attention aux termes que j'emploie, à être objective, à être comprise par tous.

à la personne ou à la situation à laquelle s'adresse l'écrit professionnel.

aux parents de l'utilisateur à l'utilisateur au projet de l'utilisateur

aux collègues aux parents susceptibles de les lire, pour que ce soit compréhensible aux usagers (rester objectif)

Lorsque je rédige un écrit, je pense à celui qui le lira dans le futur. Je pense aussi à être le plus clair possible pour que tout le monde puisse le comprendre. Il faut aussi qu'il soit utile et dynamique.

J'essaie d'être la plus synthétique et objective possible, de prendre en compte la parole et l'avis des collègues issus des différentes formations éducatives. Je veille à prendre en compte la dimension sociale et familiale.

Je pense à préserver l'intimité de la personne. Je pense aux destinataires afin que celui-ci soit accessible, particulièrement s'il s'adresse à l'utilisateur et sa famille. Je pense que les écrits sont informatisés et qu'il faut rester vigilant. Je me pose toujours la question de l'objectif de l'écrit et de son destinataire. Je prends souvent en référence les écrits précédents.

à l'utilisateur et aux personnes à qui il s'adresse.

Je pense à l'utilisateur et aux personnes qui liront l'écrit professionnel

à l'utilisateur et aux limites de l'établissement c'est-à-dire comment concilier l'intérêt de l'utilisateur, ses besoins au niveau de l'accompagnement éducatif et la réalité du terrain, de ce que nous pouvons réellement lui proposer.

à la situation et à l'évolution de l'enfant AUX PARTAGES AVEC L'EQUIPE EDUCATIVE ET AU RESPECT DE L'ENFANT

je pense aux destinataires, à l'utilité, la justesse et la lisibilité.

à l'utilisateur dont on parle et au destinataire concerné

aux résidents, leurs capacités, leurs goûts et leurs envies.

Au réel objectif vise d'abord l'importance d'aller à l'essentiel, de synthétiser. Lors d'un écrit professionnel, je pense avant tout à ne pas oublier d'éléments

important de la prise en charge du jeune, ou faits marquants. Je suis attentif à ma formulation et à l'orthographe.

Je pense au lecteur : à être comprise, à être concise, claire, objective, agréable à lire. Je m'attache à ce que mon écrit soit le plus professionnel possible.

Cela dépend de l'écrit, surtout aux enfants que nous accompagnons.

deja je pense a l'usager cela le concerne et pour l'équipe normalement qui peut se servir comme outil

Je pense avant tout, de façon systématique à la famille de l'utilisateur et à l'utilisateur qui liront ces écrits ou sont susceptible de pouvoir les lire. Je pense aussi aux professionnels partenaires ou futurs. En ce sens il m'apparaît indispensable de prendre du temps pour ces écrits, de les réfléchir, et avoir conscience de ce qu'ils peuvent induire. Je pense aussi souvent au fait que la plus part des familles lisent des écrits du même genre depuis longtemps, je veille donc à essayer de ne pas lourdement insister sur les difficultés rencontrées par leurs enfants si celles ci sont déjà connues tout en essayant cependant de rester objective et juste. Un écrit professionnel n'est pas quelque chose de banal, d'anodin, de neutre.

à l'enfant qui est au centre de l'accompagnement éducatif et donc de l'écrit. à la personne à qui est adressé l'écrit

Je pense à la qualité et à l'objectivité de l'écrit pour l'utilisateur et son devenir.

aux enfants aux familles à l'équipe éducative et pluridisciplinaire partenaires sociaux

Je pense aux personnes auxquelles l'écrit est destiné : au jeune et à sa famille en priorité et aux professionnels.

à qui ? principalement à l'utilisateur, au coeur de ma pratique et de mes écrits à quoi ? L'écrit permet parfois de mettre du sens à ma pratique ou de prendre un peu de recul par rapport "au faire"

A donner une restitutions objective et analysées d'une situation en respectant les règles déontologiques, le respect de l'utilisateur. A donner une information concise, un message clair d'un constat ou d'un questionnement envers les destinataires. A permettre une traçabilité des informations recueillies, un support, une mémoire qui favorisera une meilleure considération du parcours et de l'évolution de l'utilisateur dans sa globalité. A ne porter aucun jugement de valeur mêmes si des critiques peuvent être émises engageant mon opinion personnel.

Lors de la rédaction, je pense à son utilité à la commande/au besoin qui le justifie et je cherche à m'y inscrire

A qui est-il destiné? Pourquoi? A quoi sert-il? Son objectif? (s il y en a un) A qui :A ceux qui vont le lire (équipe éducative, paramédicaux, cadre) A la famille A quoi : à une réflexion objective, un fil directeur, aux perspectives de prise en charge Je pense à l'évolution de l'utilisateur, aux points positifs et négatifs depuis le dernier écrit. J'ai conscience des conséquences de mon écrit pour l'enfant. Je pense aussi à l'avenir de l'utilisateur.

Je pense à la personne qui correspond à l'écrit

Je pense aux jeunes dont je m'occupe, à être le plus objectif possible, à être dans le respect du jeune et de sa famille, à avoir un regard professionnel sur la situation, à prendre en compte les aspects positifs comme les aspects négatifs de la situation, à être soucieux de proposer des pistes de travail pour être aidant c'est à dire des objectifs suffisamment réalisables.

A l'utilisateur et au pourquoi de sa présence au sein de l'établissement. L'évolution de sa situation. La commande de l'écrit et son destinataire.

Je pense surtout à la clarté de mon message quand je rédige un écrit, et je me demande toujours si je n'ai rien oublié avant d'envoyer et je dois donc relire plusieurs fois cet écrit...

à la personne concernée, à l'évolution de sa situation, à être clair dans mes propos, à noter tout ce qui peut faire avancer la réflexion, une situation.

A l'enfant, mon écrit doit pouvoir être compris par lui et être au plus près des éléments observés par l'équipe éducative.

à ceux qui vont le lire, au jeune et à sa famille, à être juste, neutre, à être compréhensive, claire,

je pense souvent que je peux être lu par des cadres ou même des familles si celles-ci le demandent. Mais aussi à faire attention à mon style d'écriture. (éviter le langage familier)

au contenu susceptible d'être lu par d'autres personnes étrangères à l'institution

à l'utilisateur et sa famille. au respect de la personne accompagnée. à mon engagement en tant que l'auteur.

A faire partager mes sentiments et mon analyse de la situation

Je pense à exposer les points positifs et négatifs et les éléments à travail pour la suite de l'accompagnement et les moyens que l'on va mettre en

oeuvre.

je ne sais pas

tout d'abord à mon sujet principal, puis à la manière dont je vais formuler mes phrases et enfin à être le plus objectif.

aux personnes à qui il est destinées , ainsi qu'à la personne qui est concernée, (citée) dans cet écrit

J Compléments

cette enquête repose une fois de plus sur la bonne volonté du temps perso accordé pour y répondre ,je souhaite effectivement que soit considéré le temps de travail sur les écrits car comme je l'ai précisé il me semble important et nécessaire dans la prise en charge éducative et fait partie intégrale du travail éducatif ,je suis tout a fais disponible pour en discuter tant sur la forme que sur le fond.

j ai peu d écrit ca je suis educatrice specialisee a mi-temps et je ne travaille qu en temps de jour ,je ne fais plus d internat donc pour les synthèses des jeunes ce sont davantage mes collegues, j écrit surtout sur des projets d activités.

J'aurai beaucoup de plaisir à vous rencontrer pour compléter mes réponses qui me paraissent bien succinctes et restrictives. J'ai beaucoup à dire sur les écrits à l'OVE, sur le manque d' écrits ou surtout le " semblant" d'écrits. Manque d'écrits : symptôme de quoi? absence de sens éducatif , de véritable projet collectif? Je m'interroge. Écrire quoi? quand notre travail résulte de plus en plus d'une gestion comptable du social . Nos écrits sont à hauteur ... J'espère un échange. Mais sérieusement je ne pense pas que cela se fera. Allez savoir pourquoi ?

certaines réponses sont difficiles à donner trop restrictif ce questionnaire 2 réponses pourraient être suffisantes pour certaines questions

Il me paraît important en ce qui concerne les écrits professionnels que nous n'arrivions pas à un "formatage". La nécessité d'une trame (ou d'éléments attendus) me paraît nécessaire mais une certaine liberté d'expression est souhaitable car ce que nous communiquons avec nos écrits est aussi du domaine de la subjectivité et de nos représentations. Et en ce qui me concerne, la rédaction d'écrits professionnels participe aussi au plaisir du travail que j'accomplis. Lorsque que j'écris, il s'agit d'une pause obligatoire, un acte de la pensée qui me permet une mise à distance et un réaménagement de mes représentations.

Je travaille avec des jeunes majeurs âgés de 18 à 20 ans, je n'ai pas trouvé la possibilité de l'inscrire dans le questionnaire car vous avez considéré les adultes à partir de 20 ans et non de 18 ans.

les écrits font partie de la fonction éducative pourtant on ne leur donne pas l'importance qu'il faudrait , que se soit dans la grille horaire ou dans leur rédaction en elle-meme.

Je n'ai pas très bien compris la question du travail en établissement ou service. Ma réponse n'est donc peut être pas tout à fait exacte.

Juste dire que j'ai eu un petit souci de compréhension sur la question N°4 : j'ai l'impression qu'il manquait un mot ?

Le fait de mettre en place des outils de la part d'une association peut être une bonne chose dont la principale à terme est l'efficacité mais peut comporter un risque si on n'y prête pas suffisamment attention ; le risque de rester focalisé sur cette trame et de laisser peut de place à d'autres façons de penser ou de réfléchir.

Quelle est la perception des familles de nos écrits : complaisants, difficiles à comprendre, trop techniques, intéressants..., ?

Les écrits professionnels sont au fil des années de plus en plus sujets à formation, à débat, avec une reconnaissance générale de leur utilité, de leur importance. Or, parallèlement le temps consacré à l'écrit n'a eu de cesse de diminuer alors que les exigences de rendus d'écrits n'a elle eu de cesse d'augmenter. On a jamais autant parlé d'écrit et on a jamais aussi peu écrit. Ainsi bon nombre de notes, d'observations, de comptes rendus, sur l'évolution de l'usager, ne sont plus faites, laissant sans traces, sans histoire, et donc sans mémoire sur laquelle s'appuyer le travail fait et à faire. Le travail éducatif est donc devenu de la prise en charge directe au maximum, se coupant de plus en plus de ces temps nécessaires de réflexion à partir des traces d'écrits qu'il ne faut jamais perdre pour ne pas s'égarer du chemin déjà tracé ... Le questionnaire est intéressant mais pas suffisamment ouvert pour certaines questions. Le "cochage" ou bien le soulignement des phrases proposées ne donne pas accès à d'autres possibilités. Certaines réponses sont alors erronées, pour ma part. Les écrits professionnels font parties intégrantes de notre métier, ils sont une trace clarifiée du travail de l'équipe pluridisciplinaire qui accompagne l'enfant ou l'adolescent. Il vient démontrer, détailler, étayer plusieurs facettes de l'accompagnement notamment l'implication des différentes parties, l'évolution de la prise en charge... C'est un outil primordial et nécessaire. Et encore bien d'autres choses à développer..... J'attache une grande importance à mes écrits professionnels. Je pense m'appliquer au maximum, désire être comprise de tous et avoir le sentiment que la traçabilité pour tous (et surtout l'usager) sera importante et que c'est partie intégrante de mon travail. Je regrette malgré tout que de plus en plus nous devons "tracer" tout...forcément des intérêts nous en échappent parfois au niveau du terrain et des éducateurs, mais ce qui nous est parfois imposé (rentrer des actes par exemple) peut être lourd surtout si le sens et les aboutissants sont non restitués à notre niveau. Les écrits professionnels sont très important dans ma pratique pour un meilleur accompagnement du résident. J'ai des difficultés dans l'orthographe et j'aimerais bien une mise à niveau. Il est difficile de se dégager du temps pour écrire en période de travail, j'aimerais bien que l'on trouve une solution. écrire échanger faire une relève est important et nécessaire pour accompagner les jeunes dans leur vie de tout les jours mais

a l'heure actuelle ,il m'est de plus en plus difficile de le faire dans de bonne condition :peur de trop en dire ,de mal l'écrire (peut ne pas être compris de la même façon) parfois peur de se répéter (chaque jour écrire que l'enfant est difficile qu'il tape ses camarades c'est dur pour les parents de lire cela le soir au retour du jeune) au niveau des écrits je me sent concerné pour la relève et les cahier de liaison en général je dis oralement comment je vois une situation ou je passe une info même si je prend parfois plaisir a faire les cahiers des jeunes ou la relève,je reconnais déléguer cette tache a mes collègues,justement parce qu'il faut peser les mots ça devient moins spontané pour écrire ;il faut se concentrer,les jeunes sont autour de nous je ne peux m'isoler pour écrire et laisser la collègue avec dix jeunes sur le groupe on pourrai en rire et c'est surement un faut problème, mais il faut courir après ses lunettes je prendrai connaissance du document de la "DGAS"(je l'ai parcouru rapidement c'est technique avec beaucoup de références a la loi) j'avais lu un guide édité par "L'APF"et consacré a la communication avec la personne handicapé écrire un journal de vie,avec des photos de différents événements qui jalonne la vie est une idée intéressante, ce serai comme une mémoire pour le jeune qui parfois change plusieurs fois d'établissement ça m'a demander de la concentration,de l'attention (répondre au plus vrai de mes ressentis ,correction des fautes d'orthographe) mais j'ai pris plaisir a répondre a ces questions cordialement Danielle Guiraud

pour ma part l'objectif principal des stages accompagnés est de permettre à certains jeunes ayant du mal à accéder à l'emploi directement, de passer par une étape intermédiaire. l'usager doit trouver sa place au sein de la structure qui sera adaptée a son handicap. intéressant de voir que les écrits et les conditions dans lesquels ils sont produits, sont interrogés. Dans l'attente de voir quelle répercussion sur nos pratiques d'écrits futurs.

Les trames proposées dans le cadre de Gestusa ainsi que les outils proposés sont mal adaptés. Par exemple il n'existe pas de répertoire pour enregistrer les coordonnées des jeunes, il n'existe pas non plus de fiche de liaison. Les projets personnalisés ne sont pas signés par les travailleurs sociaux accompagnants le jeune. Il existe des incohérences dans les nouveaux outils de gestusa.

- Je voulais vous précisez qu'il existe aussi des postes de conseillère en économie sociale familiale, poste qui n'apparait pas dans les métiers proposés. J'ai donc indiqué un autre métier... - Je souhaitais rajouter que suivant les documents je peux dans le cadre de mon poste, suivre mon plan personnel mais avec une trame et une charte associative. - Dans le cadre des écrits de Gestusa 2, je suis très souvent à mon grand regret dans l'impossibilité d'impliquer davantage l'usager. Par exemple dans le projet personnalisé, l'usager n'a plus véritablement un espace pour s'exprimer en son nom. Puis le professionnel accompagnant est également complètement inexistant et n'a plus

sa signature apposée à côté de l'utilisateur et du chef de service.

Je suis consciente de l'importance que nous devons accorder à la qualité de nos écrits professionnels. Ils sont aussi le reflet de l'établissement. Mais ils permettent également la réflexion individuelle et collective et sont un outil indispensable dans la formation des stagiaires et futurs professionnels que nous recevons et que j'accompagne régulièrement. Je fais partie cette année des Jurys des diplômes des moniteurs éducateurs, et de la certification des maîtresses de maison et surveillant(e)s de nuit. L'écrit est primordial car il est toujours évalué. L'écrit est aussi la traduction des préoccupations d'un professionnel vis-à-vis de l'intérêt et des besoins des personnes qu'il accompagne. Alors que rédiger une enquête sur les écrits professionnels c'est une autre histoire...

Le questionnaire est intéressant. Comme tout questionnaire, il est cependant parfois restrictif, il manque parfois la possibilité de donner plusieurs réponses à certaines questions. Merci à l'intérêt que vous portez à notre rapport à l'écrit qui peut-être parfois douloureux...

Désolée plus le temps, j'ai un RDV et j'ai déjà perdu une fois le questionnaire presque terminé ! Alors une autre fois

Pour moi il y a trois types d'écrits qui non pas le même but ni les mêmes destinataires : les notes du cahier de liaison, laisse trace et transmet au collègues. Les écrits de réunion aussi Alors que les écrits sur l'usagé sont transmis à la direction et sont écrits pour et sur l'usagé.

Je suis monitrice d'atelier à l'ESAT MYRIADE de Faverges, j'accompagne au quotidien des hommes et femmes de 18 à 60 ans dans leur parcours professionnel. la fonction de Moniteur d'atelier" ne figure dans vos choix professionnels ? Les écrits me semblent indispensables dans notre fonction, l'informatique permet de gagner en temps et en qualité d'écrits. Je reste à votre disposition Cordialement Monique Pouly

J'ai dû encore une fois vous répondre à toute vitesse pris dans le contexte spécifiquement chargé du mois de juin où s'accumulent beaucoup de charge de travail. Même si le mois offre des jours plus longs, ça ne reste pas pour autant extensible. Dommage il y aurait à prolonger sur ce contenu.

Il y a un certain nombre de formations, proposées par X prestataires qui permettent de faire évoluer les différents écrits des professionnels. Que se soit en terme de contenu et de critère d'observation que dans la forme afin de nourrir la qualité des supports. Des stages pourraient être proposés en tenant compte du secteur de chacun.

je voudrais comprendre pourquoi les moniteurs éducateurs ne sont pas

capable d'écrire des synthèses et faire des retours famille alors que notre diplôme d'état nous le permet.

Actuellement je suis en formation de Moniteur Educateur et justement, j'ai un domaine de compétence(DC3) à valider sur ce thème : les écrits professionnels (circulation et partage de l'information dans un contexte juridique et déontologique.) je serais ravie de participer à une journée de formation sur ce thème si c'est possible. MERCI Excellente initiative ce questionnaire... Bon courage pour l'analyser!!! A bientôt

A.1.5 Entretiens éducateurs guide

Annexe 5 – Guide d'entretien

Nom de l'interviewé

Etablissement :

Service :

Poste occupé

Ancienneté

Date de l'entretien :

1. Prise de fonction et passage de relais

- 1.1. Votre poste actuel est-il votre premier poste ? Avez-vous eu d'autres emplois à l'OVE auparavant ? (si oui lesquels) Avez-vous eu d'autres employeurs auparavant ? (si oui lesquels)
- 1.2. Avez-vous eu un contact avec la personne à laquelle vous succédez ? Comment s'est effectué le relais ? Avez-vous eu des difficultés ?
- 1.3. Quels souvenirs gardez-vous de votre prise de fonction dans votre poste actuel ?
- 1.4. Combien de temps vous a été nécessaire pour vous sentir « à l'aise » dans votre poste ?
- 1.5. Avec le recul, qu'est-ce qui vous a manqué à ce moment-là ? Qu'est-ce qui aurait pu, éventuellement, vous aider ?
- 1.6. Inversement, quels ont été les éléments les plus positifs de cette période là ?
- 1.7. La transmission ? A-t-elle plutôt consisté dans la transmission de documents écrits, a-t-elle été plutôt orale ? Diriez-vous qu'il s'est agi plutôt d'un simple contact ou, à l'inverse, d'un tutorat ?
- 1.8. Pensez-vous que vous avez plutôt du vous « couler dans le moule » mis en place par votre prédécesseur ou avez-vous eu le sentiment de pouvoir imposer votre style ?

2. Les connaissances professionnelles

- 2.1. Dans votre métier les connaissances les plus importantes sont acquises lors de :
 - a) la formation initiale,
 - b) les stages pratiques,
 - c) l'activité salariée.
- 2.2. Dans votre activité salariée vous acquerez des connaissances au moyen de :
 - a) l'expérience pratique au jour le jour ?
 - b) la formation permanente (formation interne, formation externe),
 - c) de la lecture d'ouvrages, de revues,
 - d) de la consultation de sites internet,
 - e) de la lecture des documents internes à l'entreprise (notes de service, compte-rendu,

etc...)

- f) des réunions institutionnelles (quel type de réunion plus particulièrement ?),
- g) des séances d'analyse de la pratique ou de supervision,
- h) de votre point de vue cette acquisition est plutôt personnelle ou résulte-t-elle d'une démarche collective ?

2.3. Vous acquerez des connaissances plutôt à votre initiative ? Plutôt sur la demande de votre hiérarchie ?

2.4. Pouvez-vous citer des connaissances non explicites (savoir-faire, « trucs », tour de main, etc.) auxquelles vous faites appel dans l'exercice de votre profession ?

2.5. Quand vous avez besoin d'information ou de connaissances vers quelle personne vous tournez-vous le plus souvent ? Cette personne est-elle interne ou externe à votre service ? A l'OVE ? Ou avez-vous le sentiment de devoir « vous débrouiller » seul(e) ?

3. La mémoire d'entreprise et la connaissance à l'OVE

3.1. Diriez-vous qu'à l'OVE la mémoire (c'est à dire la connaissance organisée) fait partie de la culture de l'entreprise ? De quelle manière ?

3.2. Est-ce une donnée conjoncturelle ou, au contraire, une composante forte ?

3.3. Quels sont les éléments qui vous paraissent composer cette mémoire ?

3.4. Diriez-vous qu'à l'OVE la connaissance (c'est à dire les éléments du savoir professionnel) fait partie de la culture de l'entreprise ? De quelle manière ?

3.5. Qu'est ce qui, pour vous, compose la connaissance professionnelle ?

3.6. En quoi la mémoire d'entreprise à l'OVE vous paraît-elle semblable - différente, de celle des autres associations ?

4. Transmission

4.1. En quoi vos connaissances actuelles vous paraissent-elles différentes de celles que vous possédiez au début de votre pratique ? Différence quantitative (vous possédez plus de connaissances), différence qualitative (vos connaissances sont d'une nature différente)...

4.2. Diriez-vous que votre formation initiale vous a plutôt bien – ou plutôt mal préparé à acquérir des connaissances nouvelles ? Pouvez-vous expliciter

4.3. Vous paraît-il important de transmettre vos connaissances à des salariés plus jeunes ou nouveaux venus à l'OVE ? Quelles ?

4.4. Quelle vous semblerait la forme la plus appropriée pour transmettre vos connaissances ?

A.1.6 Entretiens éducateurs transcription

Annexe 6 – Transcription des entretiens

Entretien avec A H Educateur spécialisé 29 avril 2008

vous êtes en poste ici depuis combien de temps

depuis 91 septembre 91

vous avez travaillé ailleurs avant

oui 1969 Saint Alban les eaux jusqu'en décembre 71 ensuite au retour de l'armée j'ai travaillé à Autrans pendant trois ans donc pour quitter l'OVE ce moment-là pour faire une formation de moniteur éducateur dans une autre association dans la

vous avez quitté Autrans quelle année

75

de 75 à 91 vous avaient travaillé

dans plusieurs associations chaque fois que j'ai fait une formation supplémentaire j'ai changé d'associations

s'avez fait votre formation en cours d'emploi

oui

on va s'intéresser plus particulièrement votre expérience ici quels souvenirs avez-vous de votre arrivée à Châtillon

comme si c'était hier j'avais été accueilli par le chef de service à la mémoire des noms ça été assez expéditif comme embauche à l'époque c'était les établissements qui embauchaient principalement donc j'avais vu la directrice de l'époque et voilà je me suis retrouvé dès le lendemain quasiment sur un groupe d'enfants sourds assez perdus c'était ma première expérience avec des enfants sous mais globalement ça m'a pas perturbé mais en fait on retrouvait un fonctionnement d'internat comme j'avais connu les années précédentes principalement avec des cas sociaux avec des petits de quatre ans je j'avais travaillé précédemment dans une association à l'arbre elle je t'ai venu à l'OVE par hasard parce qu'il y avait un poste parce que l'établissement où je travaillais avait fermé ça était relativement simple il y avait une équipe assez ancienne dans l'établissement est tout à la fois ça été une expérience bizarre dans le sens où on se retrouvait souvent seul pour travailler on était seul il fallait se débrouiller un peu comme de partout c'était l'époque où on nous proposait peu de choses il fallait faire avec notre expérience qu'on avait des enfants ça c'était les premiers jours progressivement on a une formation en langue des signes ça été mieux pour la communication avec ses enfants

en 91 qu'elle était le système théorique de l'établissement n'attire de communication
ah c'était LSF autorisé mais aussi l'oralisation il y avait la double communication alors que quelque temps auparavant mais c'était récent du coup j'ai profité de sa c'étais appréciable de pouvoir communiquer comme ça mais beaucoup d'enfant au rallye s'est il se il avait eu une rééducation importante de ce côté-là nous on avait une formation qui était dispensée par les monitrices de langue des signes qui travaillaient ici on s'entretenait dans cette formation par nous-mêmes la formation a été institutionnalisée dans l'établissement sous forme d'entretien c'est un débat en parler d'un sujet mais il fallait l'expo exploiter au maximum le langage des signes avec la monitrice de langue des signes

l'impression la solitude de devoir se débrouiller

sur le plan institutionnel en se retrouver sur nos groupes et il fallait faire avec et la deuxième solitude c'était la personne qui se retrouve devant les enfants sourds qui signent et c'est nous qui nous retrouvions dans une position de sourds comment n'avaient peu de contacts avec les autres collègues s'étaient pas évidents il fallait se débrouiller

qu'est-ce qui vous a manqué ce qui aurait pu être fait pour votre arrivée se passe mieux aussi bizarre que ça puisse paraître j'ai pas eu l'impression que ça se passait mal j'ai plutôt l'impression qu'on m'a dit pas écoute tu as de l'expérience tu fais avec et aussi c'est bizarre mais j'avais l'impression au contraire d'avoir une grande expérience au niveau éducatif que je pouvais mettre à profit ici et c'était plutôt l'impression qu'ici ça fonctionnait en vase clos comme s'il n'y avait pas d'ouverture sur l'extérieur j'avais l'impression que les éducateurs fonctionnaient en autarcie et d'ailleurs il n'y avait pas d'analyse de la pratique à l'époque et c'est à partir de ce moment-là dans l'année qui a suivi avec beaucoup de difficultés puisque dans un premier temps c'était une psychologue de l'établissement qui a conduit sa mais j'étais un peu à la base pour affirmer haut et fort qu'il fallait de l'analyse de la pratique j'avais l'impression qu'il fallait soulever un petit peu tout le monde en disant il faut y aller j'avais l'impression que tout le monde vise fait de façon un peu retranchée sur elle-même sauf pour les ados parce que les ados allaient au collège à Villefranche ils avaient plus d'ouverture les gens qui travaillent avec eux et c'est un peu l'impression que j'avais il fallait vraiment remuer remuer le cocotier pour que les gens se remettent dans l'idée qu'ils avaient un boulot d'éducateur à faire et que ça ne pouvait pas être aussi figé que ça donc voilà mais ça ne s'est pas si mal passé que ça ça s'est mal passé dans un certain sens mais dans un autre sens j'ai plutôt eu l'impression d'être d'avoir été un élément dynamisant et puis dans le fond une certaine liberté ?

Sur ce qu'il fallait faire non Madame étagère avait une position très tranchée Mais on avait le chef de service à je suis désolé de ne pas me souvenir de son nom qui soutenait énormément l'équipe éducative on avait le sentiment dans l'établissement d'avoir deux clans l'éducation nationale et les éducateurs et du coup j'ai trouvé auprès du chef de service beaucoup de soutien ce qui m'a permis de mener à bien des expériences deux ans après on mettait en place la SEHA c'était reconnaître que l'enfant n'avait pas obligatoirement sa place toute la journée dans une classe l'éducateur avec son groupe devenait le point central et non plus l'inverse et du coup le gamin pouvait aller en classe mais aussi aller en orthophonie dans toutes ses activités dans la journée mais en partant du groupe mais il m'arrivait avoir dans la journée les gamins de trois heures avec moi on ne faisait plus comme avant c'était plus la classe qui était le pivot mais ça devenait le groupe s'était nouveau halo, il y a eu des grincements de dents mais c'est une expérience qui a été mise en place grâce à la pédopsychiatre on a pu mettre nos expériences au service des enfants en enlever quelques-uns déjà repérés comme assez difficile. J'ai trouvé au contraire la possibilité ça se passait pas sur des roulettes tout le temps il fallait défendre notre position d'éducateur ce qui était relativement nouveau

à votre arrivée vous avez bénéficié de l'expérience des collègues déjà en place non j'ai trouvé que l'établissement était très fermé que les gens avaient plutôt tendance à ne pas livrer à vivre sur leurs acquis le ronronnement de l'établissement moi j'ai

toujours dit qu'il leur fallait des gens un peu nouveaux de l'extérieur qu'il fallait favoriser la venue de l'extérieur participer aux formations c'est ça qui dynamise l'ensemble mais ça été difficile j'étais vécu comme un emmerdeur « par mes collègues

l'arrivée de l'analyse de la pratique

on a réussi on était une petite équipe on a réussi à motiver tout le monde principalement aidé par les éducateurs en disant qu'il fallait absolument qu'on le fasse on ne pouvait pas continuer à travailler avec des enfants difficiles sans qu'on ait l'appui d'autres professionnels donc ça s'est mis en place justement en a pris de trois heures avec le psychologue puis avec la pédopsychiatre ils organisaient tous les deux des séances on s'était peut-être pas parfait mais c'était un début une grande chose pour l'avoir vécu ailleurs j'ai trouvé ça aberrant que ça n'existe pas

vous l'avez proposé parce que vous l'aviez connu dans d'autres établissements

ah oui voilà c'était allô C s'était pas très bien vécu au ove mais je dis à l'OVE mais pas non plus lui avais des gens qui pensaient que ça pouvait amener quelque chose y en a d'autres qui seraient qu'est-ce que vous allez dire

ça posait pas des problèmes que ce soin personnel interne à l'établissement qui soit l'animateur

si bien sûr mais à l'époque il n'y avait pas de crédit il n'en était pas question sa netteté même pas budget table en envoyer pas la nécessité ils ont accepté parce qu'il sentait bien que l'équipe avait besoin de sa que c'était peut-être ça qui allait permettre de réfléchir à ce qu'on faisait tous les jours avec ses enfants bien sûrs en accepter que ce soit comme ça parce que c'était ça ou rien il fallait commencer

quand le passage à un analyste extérieur s'est fait qu'est ce qui a déclenché

on a changé déjà directeur et puis OVE réfléchissait à sa c'était pas une inconnue pour la direction générale c'était pas une inconnue et je me souviens que c'était même venu en comité central d'entreprise ou effectivement le directeur général a commencé à dire que les équipes avaient besoin petit à petit ça s'est structuré comme ça

progressivement on peut dire ça et puis je pense aussi que les équipes de partout n'étaient pas partante c'était pas si évident même pour les éducateurs en place pour moi c'était une évidence toutes mes formations étaient basées là-dessus forcément j'avais fait une formation à rechercher promotion s'étais pas tribut très bien vu voilà

ce qui vous a apporté dans vos connaissances professionnelles au-delà des formations initiales c'est aussi la formation permanente vous avait eu beaucoup de situations de formation permanente

globalement les formations que j'ai faites rien n'a eu qui ont été organisé par l'OVE au fil des années je me souviens de formation menée les réunions ça c'était bien j'ai beaucoup apprécié et en a eu deux ou trois comme ça mais globalement j'ai suivi peu de formation permanente au contraire je poussais les autres enfers

Mais les formations pour le travail au contact d'enfants sourds comment les avez-vous acquises

Dans des congrès des choses comme ça les choses qui se passaient dans l'établissement il y a eu les journées de la dysphasie ça nous a pas mal aidé mais au-delà de ça pour les enfants sourds principalement c'est les échanges qu'on avait interprofessionnel ici dans l'établissement avec le pédopsychiatre le psychologue assez nourrie à l'intérieur de l'établissement et aussi de fête qu'avec la SEH a cette mise en

place des sections spécialisées ont visité aussi d'autres établissements ou alors on allait dans des journées organisées par les sourds par les organismes de sourds par des gens qui venaient ici nous faire de forme des formations parce qu'on a eu ici beaucoup de formation en interne des formations collectives un travail d'établissement et ça c'est vrai qu'on a eu des expériences qui étaient bien qui permettait de s'ouvrir plutôt interne à l'établissement ensuite la venue de Monsieur Bourg a fait autre chose ça ouvert ça permet de classifier dans quels domaines en exercer ça été pas mal oui l'ouverture au dispositif du positif c'était nécessaire c'est bien vu ça permet de bouger le vase clos ça permet que les établissements chaque établissement n'est pas n'importe quelle catégorie d'enfants on est obligé de se départager les enfants qui allaient venir dans les trois établissements ça nous faisait un peu bizarre on était passé d'enfant sourd à tout à fait autre chose un internat séquentiel avec des enfants relevant pour certains de la psychiatrie du coup on a évolué petit à petit vers le dispositif sourd il fallait absolument qu'on en arrive à sa ça c'est pas très bien passé partout beaucoup de mes collègues étaient très réticents salé confronté à des expériences dont il ne se souvenait plus vous savez quand vous avez quelqu'un qui a 35 ans de boîte c'est dur ça été dur pour eux qu'est-ce qui vous a apporté le plus pour acquérir des connaissances professionnelles mois par l'intermédiaire des cas d'enfants qu'on a pouvoir en débattre dans des synthèses ce qu'on appelait avant des synthèses maintenant le suivi dans le travail clinique dans le suivi direct des gamins depuis sept ans je m'occupe de la section 16 21 ans donc des gamins qu'on met en stage qu'on suit qu'on emmène qu'on suit intégralement ça aussi c'est très riche on va vers d'autres établissements les services d'insertion ça nous oblige constamment à faire de la prospection pour eux d'adapter nos vues à leurs propres difficultés c'est loin d'être évident le travail clinique m'a permis d'acquérir puis les échanges avec des spécialistes et puis le terrain pour moi c'est vraiment un axe de travail très important ça serait dommage de se couper du reste les congrès les journées d'étude faut surtout pas vivre en autarcie des gens les pas favorisés ici pour les communications on n'a pas intérêt et puis l'arrivée de l'informatique a fait quand on réagit beaucoup plus vite alors justement l'arrivée de ces techniques

Minitel on l'a vu arriver sur les groupes les militaires c'était principalement pour les gamins et des familles sourdes il y avait une communication qui existait réel mais tout ce qui est de l'informatique j'ai mis sans place tous les jours avec les gamins c'est un outil sensationnel pour les sourds c'est extraordinaire tout ce qui peut passer par sa cette incroyable même des fois on est obligé de les ralentir de leur dire de faire attention mais avec que je fais des trucs que je n'imaginais pas les autres collègues ils ont du mal à s'y mettre c'est un petit peu de difficultés avec les anciens petit à petit on n'y arrive on leur dit allez-y aussi si vous voulez partager sa par exemple pour tout ce qui est bureautique c'est une ouverture extraordinaire

est-ce que vous acquérez des connaissances sur la surdité par Internet les deux versants ça c'est plutôt personnel la recherche très souvent on n'a pas le temps de la faire dans l'établissement pour les gamins les recherches sont très importantes ça donne la possibilité immédiatement de mettre des images de mettre une explication de mettre un film tout ce qu'on veut sur les mots qu'on utilise sur qu'est-ce qui se passe qu'est-ce qui se passe dans le monde maintient on va aller voir et puis on

les accompagne là-dessus

pour la formation des professionnels

il y a le dispositif au very savent que ça existe et encore du travail à faire par contre pour tout ce qui recherche c'est sensationnel professionnellement parlant avant il fallait ouvrir des bouquins trouvés des bouquins allés dans des machins spécialisés maintenant on la je n'ai pas de site de référence je fais souvent des recherches sur Google après je décline jusqu'à ce que je trouve tout ce que j'ai besoin c'est pas si courant que ça il n'y a pas de si particulier ce vraiment je vais à la pêche c'est plutôt sur des termes techniques que je fais des recherches ça permet d'avoir immédiatement des explications des déclinaisons sur des choses sur ces choses-là mais ça va pas plus loin

sur les techniques de communication la MSF comment ces techniques se sont-elles imbriquées les unes au-dessus des autres

on a eu le langage parlé complété j'ai eu beaucoup de mal avec ça on en a fait un peu parce que ça était à la compréhension et à l'écriture pour les jeunes sous mais c'est vite tombé en désuétude puisqu'on a eu des gamins de plus en plus difficiles toucher du coup le L PC pour la communication le parler s'étendait en fait c'est tombé progressivement quand l'oralisation n'a plus été la seule dominante quand les gamins non plus utilisaient que la SF

qu'est-ce qui a fait qu'on laisse de côté Laura Lisa Sion

c'est un mouvement général c'est un mouvement qui nous est venu de l'extérieur c'est venu de l'extérieur on a dit pourquoi obliger ces enfants-là parlaient alors que pour eux l'essentiel de leur la communication se sera là elle laissait mais c'est venu de l'extérieur ça soulevait des discussions au sein des équipes des controverses

oh la la même entre éducateurs ce qui était pour ceux qui étaient contre moi j'étais plutôt à dire personnellement on utilise tout ce qu'il y a pourquoi se priver de quelque chose alors qu'on a tout un panel à notre disposition alors qu'il y en a d'autres les plus anciens qui disaient il faut strictement et souvent c'était des instituts qui étaient contre ils avaient une formation d'instituteur spécialisé sur la surdité très particulière c'était le PC il fallait ça a les mains dans le dos il y a même des gamins qui s'en souvenaient le vent est venu de l'extérieur et puis après les instits tournent beaucoup il reste peu de temps dans l'établissement donc c'est venu naturellement

le socle permanent de l'établissement cette équipe éducative

oui quasiment c'est le socle le plus important ça commence à se déliter les gens devenant de plus en plus vieux il y a beaucoup de jeunes qui arrivent

qu'est-ce qui reste de ces différentes techniques de ces discussions ces débats bien à plus il est plus débat quand est-ce que j'en ai entendu parler dans une réunion avec les parents un samedi un ou deux parlants en ont reparlé mais c'est tout j'en ai pas entendu plus que ça est-ce que ça pourrait pas aider nos enfants des parents qui ont dû entendre parler de ça mais c'est vraiment anecdotique

aujourd'hui c'est la SF

oui aujourd'hui c'est la MSF elle essaie elle SF les formations sont entièrement basées là-dessus tous les gens qui font des formations ces formations elle SF moi je suis très résistant je suis pas bons et très résistant toujours cru que j'arrivais à me débrouiller que j'arrivais à exercer mon métier d'éducateur en étant un peu sourd j'ai toujours trouvé ça pouvais fonctionner partout en on a des gamins qu'est-ce qui se passe à leur actuelle

c'est que les gamins sont de plus en plus touchés la laissa fa aussi tendance à déraper même les professionnels s'appauvrissent en elle est-ce F si en pratique par an à l'essai font parts très vite ça fout le camp mais ça c'est le contact avec la population actuelle on est descendu très très fortement en niveau on a les gamins qui s'il possédait déjà la SF d'un bon niveau il continue ou alors il possédait une aile SF qui est surtout du mime ou alors ils possèdent rien du tout des gamins qui n'ont aucun geste j'en ai un sur le groupe qui a quoi 45 gestes nous en regardant bien on saisit ce qu'il veut dire mais effectivement les professionnels signes un peu mais ils arrivent à perdre pas mal acquisition des connaissances professionnelles de votre propre initiative ou des initiatives de l'établissement plus généralement de est-ce que c'est individuel côté employeur

moi j'ai plutôt eu mes expériences ce sont des actions que j'ai mené moi-même j'ai mené ma carrière j'ai absolument voulu passer mes formations au départ je ne pouvais pas être éducateur spécialisé tout de suite je suis passé par moniteur éducateur puis éducateur spécialisé

mais cette formation n'était pas possible à l'OVE

ah non c'était verrouiller

pour quelles raisons

pas de budget non il n'en était pas question n'arrivé pas à se faire prendre en charge d'ailleurs je suis parti à cause de sa je suis allé dans la she je je lui avais une place j'ai téléphoné un homme ? Oui j'ai téléphoné on prend tout en charge rendez-vous dans un mois et ça ça n'était pas du tout possible à l'ovule c'était même à l'époque j'étais déjà dans les instances deux délégations c'était très dur c'était très difficile pas de financement pas de financement je sais pas trop pourquoi mais ça n'est pas tout à fait exact ce que je dis la première fois Monsieur Girard avait signé mon entrée à l'école éducateur mais sans aucune compensation follet il fallait que je prenne toutes les heures sur temps toutes les heures surmontant toutes les heures sur toutes les heures sur mon tempstoutes les heures sur mon temps alors j'ai dit écouter moi je m'en vais j'ai trouvé un organisme qui me prend entièrement en charge ça s'est passé comme ça mais il n'y avait aucune prise en charge toutes les heures de formation il fallait forcément que je vais rendre est déjà à l'époque je faisais trois week-ends sur quatre c'est plutôt vous qui avez construit votre carrière votre plan de formation

oui oui oui ça m'a jamais des plus il fallait

l'évolution de l'OVE ce qui a changé

j'ai encore tendance à entendre des choses comme ça des gens qui voudraient bien faire des formations mais ainsi à pas de poste vous êtes coincés mais c'est une question qui revient régulièrement sur le tapis la question de la prise en charge des formations j'ai le regret de le dire c'est encore d'actualité encore actualité ce thème plus vu de la même façon mais je l'ai encore entendu y'a pas longtemps c'est souvent le problème du poste à la disponible à la sortie mais dire qu'on art qu'on va former quelqu'un pour qu'il s'en aille c'est encore un état d'esprit moi j'ai toujours pensé que quelqu'un qui se formait c'est toujours une chance pour celui qui va l'avoir si on est encore un petit peu sectaire de ce côté-là

si vous vous aviez à former la personne qui va vous succéder qu'est-ce que vous préconiseriez est-ce que c'est nécessaire si oui comment

je n'ai pas l'impression que ce soit nécessaire je m'explique on reçoit des stagiaires on s'intéresse aux formations qu'ils font en se déplace dans les centres de formation puis maintenant avec les nouvelles dispositions sur les référents c'est quelque chose qui est très bien je pense qu'on participe à la formation des éducateurs au travers de notre expérience c'est en ça qu'on participe à la formation à l'intérieur de l'OVE pas forcément pour rester sectaire c'est très bien on reçoit des gens de l'extérieur des stagiaires qui font une formation ici qui pendant un certain temps vont côtoyer des professionnels ici qui vont leur faire passer leur expérience j'ai pas l'impression d'avoir à être remplacé par quelqu'un qui va rester ici

au moment où vous allez partir à la retraite est-ce que vous voyez la nécessité de transmettre quelque chose à quelqu'un qui va occuper le poste moi j'ai l'impression que j'ai toujours transmis quelque chose en permanence quand j'agis quand des gens travaillent auprès de moi il m'amène quelque chose mais moi je leur amène quelque chose aussi c'est vrai que c'est ça le métier d'éducateur je sais pas qui va venir me succéder moi j'aurais bien voulu par exemple que la section dans laquelle je suis perdure parce que je trouve que ça marche bien c'est quelque chose qui est riche j'aurais bien voulu le passé en tant qu'éducateur à quelqu'un d'autre qui prendra le flambeau mais à la limite c'est pas possible on peut pas être deux éducateurs sur la même section y aura pas deux éducateurs et un éducateur technique et un instituteur hier une orthophoniste mais un seul éducateur. Mais comment faire passer à quelqu'un qui n'est pas la je vais rien transmettre j'ai l'impression que la seule solution se sera que ceux qui sont en place à leur actuelle donnent à la personne qui va arriver bah écoute il faisait ça mes quoi on a un peu l'impression que ça va pftt je vais partir en février dans le meilleur des cas

si on raisonne dans l'idéal comment ça pourrait se faire y a pas de possibilité techniquement choix pas comment on peut faire sinon prêt retraite haver pu être possible ça aurait été bien si quelqu'un ici pouvait venir travailler avec moi en complémentarité oui j'aurais l'impression qui lui aurait une continuité quelque chose qui puisse se passer il y aurait un véritable passage j'aurais pas l'impression de partir un petit peu des fois j'ai un petit peu l'impression de partir sans rien laisser ça ça m'ennuie quelque part j'avais l'impression d'avoir des réussites à notre actif avec les jeunes dans tantôt s'occupe ça n'est pas qu'à moi c'est l'équipe qui a mis en place c'est un peu dommage d'ailleurs ils en souffrent en ce moment ce qui va être dit à mon successeur c'est que par l'intermédiaire de quelqu'un d'autre ça ne sera pas par moi c'est dommage on entend le gouvernement dire il faut travailler plus longtemps oui si ça servait à quelque chose si c'est pour continuer à faire la même chose ça ne m'apportera rien j'aurais bien vu travailler à temps partiel dans la dernière partie de ma carrière pour que quelqu'un puisse être à mes côtés pour transmettre ça me semblerait une bonne méthode ce que j'ai à transmettre il faut le transmettre sur une période leur relativement longue c'est pas seulement un passage de relais ça demanderait quelques mois si en termes de moi que ça se pose qu'il puisse y avoir un chevauchement ce que vous avez à transmettre se transmettez comment Laura à la pratique à la limite si la personne qui va me remplacer le fait pas d'informatique c'est pas grave elle aura ses propres outils mais c'est plutôt une façon d'être une façon d'être avec les

jeunes de parer de parer aux difficultés qu'ils ont de les aider de les accompagner c'est ça qui est à faire voir parce qu'on a eu de trois expériences avec des jeunes éducateurs c'est moi une connaissance théorique des principes de travail c'est la façon de travailler comment on y va comment on interroge les instances dans les réunions comment on s'interroge comment on n'en parle comment on amène un débat comment peut s'interroger tous les jours sur son propre travail avec tels gamins si on a fait ce qu'il fallait c'est cette dynamique-là qui est à continuer parce que les jeunes éducateurs quand on voit les stagiaires qui viennent travailler avec nous ils en ont besoin ça ne s'apprend pas à l'école même avec la meilleure volonté du monde il faut être sur le terrain pour que l'engrenage se fasse pour ce qu'elle ce qu'ils apprennent à l'école ce qu'ils apprennent dans les débats à droite à gauche concrètement comment on fait sur le terrain comment fait à table sans compter les difficultés qu'on a usées dernières années la valeur de notre travail elle est là peut écrire tant qu'on veut c'est bien décrire mais mais quand même

c'est une difficulté dans la transmission du métier tout ne peut pas se mettre noir sur blanc

non j'en parlais avec une collègue plus calés que moi sur les nouveaux dispositifs je lui dis je vois pas de quoi tu me parles c'est un peu ça le problème éducateur spécialisé s'est vu d'année en année en quartait on a précisé son métier fallait sûrement je dis pas que c'est mal mais finalement on voit arriver de nouveaux éducateurs qui ne sont remplies que de sa oui je dis oui mais tu fais quoi on continue à les interroger tous les jours sur la façon d'être avec les jeunes comment fait il y'a rien à faire ça ne peut pas le remplacer c'est bien qu'on puisse décrire mais j'ai peut-être trop l'impression qu'on va utiliser les éducateurs spécialisés comme des relais qui est moins d'éducateur spécialisé en valeur donner une place dans une hiérarchie place de cadres ça c'est déjà dans beaucoup d'endroits dans les maisons d'accueil spécialisé par exemple c'est souvent un éducateur spécialisé qui se chapeaute comme chef de service moi j'aurais eu du mal d'ailleurs j'ai fait une formation de chef de service j'ai jamais mis en pratique les jeunes éducateurs il vous semble différent de vous à vos débuts

moi mes débuts on a été à une école rude très rude moi j'avais 17 gamins m'occuper des 12 14 ans tout seuls toute la journée trois week-end sur 41 jours de congé par semaine on était une école bon c'était rude qui peut comme les instit à l'époque je dirais plutôt au contraire le métier a beaucoup évolué mais là où je les trouverais en difficulté c'est que finalement c'est presque trop facile je parle pas des maisons de cas sociaux ou là c'est pas sûr que je ferai la mail encore je les trouve plutôt bien remplie d'un tas de connaissance mais je suis pas sûr qu'ils arrivent à s'en servir je sais pas comment expliquer ça j'ai beaucoup de mal à les faire parler sur ce qu'ils vivent tous les jours dans leur travail ça c'est très difficile j'ai l'impression que c'est des gens qui se livrent plus leur manque sa je me trompe peut-être c'est difficile d'échanger avec j'ai une éduc spé est en ce moment j'ai trouvé ça dure il y a pas moyen d'échanger sur la journée sur ce qu'elle a vécu je trouve ça dur je sais pas quoi ça tient c'est peut-être la vie maintenant ces jeunes c'est je n'en vécu des années trop faciles chez eux c'est quoi ces gens qui sont encore à 26 ans chez leurs parents et qui disent qu'ils vont être éducateurs comment ils peuvent je sais pas comment ils font comment ils peuvent dire aux gamins soient autonomes lâches nous les baskets va au cinéma tout seul seul si

eux ils rentrent chez eux ils mettent les pieds sous la table leur lit et fait 26 ans j'exagère un peu mais 21 22 ans ça arrive souvent alors on parle pas de la même chose moi c'était un dogme à mon époque il fallait partir on est indépendant pas si ça fait avancer des choses

pour terminer est-ce que vous pourriez dire en quoi les connaissances que vous avez aujourd'hui sont différentes de celles que vous aviez au début

je connais plus de choses c'est normal mais je dirais comment je dire ça ma vie s'est bâtie sur mon métier je me suis marié très tard j'ai eu des enfants très tard j'en ai encore un de 5 ans alors je vais avoir 60 ans l'investissement dans ma propre famille est venu très tard mon travail c'était ma vie maintenant je suis plus posé je vois les choses différemment je les approche d'une façon oui plus posé du coup c'est peut-être plus facile à faire passer aux autres peut-être qu'on m'écoute plus parce que j'ai de l'expérience mais des fois il en faut pas trop parce qu'on devient vite emmerdante dans quel état d'esprit vous préparez vous à partir

c'est là toute la question j'ai absolument pas la peur de partir à la retraite j'ai des enfants jeunes j'ai pas m'ennuyé c'est pas le sujet par contre quand on dit qu'il faut travailler plus longtemps non franchement non je ne ressens pas la nécessité de continuer à travailler je laisse la place sans problème aux plus jeunes dans le métier c'est nécessaire on est quelque part usé par la proximité de ses enfants ils nous ont traversé durement j'ai vécu des choses très dures en particulier ces deux dernières années c'était extrêmement difficile pas parce que ces jeunes sont difficiles toute ma vie j'ai fait des choses difficiles toute ma vie j'ai fait des camps de jeunes handicapés pendant les vacances quand je sortais de la rencontre j'ai j'avais faire des camps donc c'est pas trop la question ça va me manquer qu'est-ce qui va manquer les débats ce qu'on discute depuis un métier qui est prenant je les approche d'une façon moi j'ai toujours trouvé ça extra ordinaire travailler avec des enfants c'est extraordinaire ça fait vivre je trouve que quelque part ils me font vivre ça m'évite de vieillir ça c'est extraordinaire ça j'en retire une expérience immense c'est immense travailler avec des humains ça n'est pas travaillé sur un tour et ça c'est une expérience que mon père m'avait passée d'autant plus qu'il connaissait l'OVE depuis le début il travaillait comme instituteur avec millet ex ici Jean long char est a été son inspecteur d'académie il y a une histoire familiale qui bâtit autour de sa voilà non je suis très bavard on pourrait discuter encore longtemps j'ai toujours été dans des actions qui peut délégués du personnel comité d'entreprise comité centrale d'entreprise les dernières histoires m'ont un peu touché j'ai toujours été quelqu'un qui pensait que les instances représentatives du personnel peut faire avancer les choses je pense que c'est un contre-pouvoir nécessaire du coup ça aussi ça m'a apporté en tout bien tout honneur un directeur fait son boulot directeur chacun à son travail mais chacun fait avancer les choses et vouloir minimiser ça c'est une erreur j'ai toujours pensé que c'était une erreur c'est une tendance dure actuelle une tendance générale est que l'OVE reprend à son compte et je trouve ça très difficile je suis pas habitué à ça le rire non plus je comprends pas je ne comprends pas qu'on resserre le filet comme ça je trouve pas ça normal c'est une note sur laquelle je vais partir que je trouve difficile j'ai pas été habitué à ça avec eux nouvelle jeunesse nouveau jeune nouveau directeur je ne sais pas je trouve ça un peu difficile mais faut pas être trop pessimiste

est-ce que vous pouvez évoquer au début votre première journée comment vous êtes arrivée dans le poste

en 1965 j'ai échoué le bac et mes parents m'ont dit tu vas chercher du boulot et je voulais faire instit j'avais une collègue qui travaillait comme éducatrice à Châtillon dans un centre et qui m'a dit si tu veux tu peux rentrer aux Villages d'Enfants et tu auras du temps de libre dans la journée comme éducatrice pour travailler je m'étais inscrit pour repasser bac je suis rentréE à THEIZÉ en 65 dans une vie communautaire on logeait ici une fois que j'ai fait connaissance j'ai laissé tomber le CNED

je n'avais pas de diplôme je n'avais jamais rencontré ce genre d'enfant et je suis arrivée ici en septembre 1965 je crois que ça devait être un dimanche 11 septembre on m'a collé 16 gamins et vas-y c'est des souvenirs difficiles j'étais perdue et à l'époque, chaque éducatrice étaient seule sur son groupe aucune éducatrice ne pouvait lâcher son groupe et venir nous aider c'était avec Monsieur et Madame fayard ça me faisait un peu peur y avait des enfants qui avaient des becs de lièvre j'étais un peu effrayée voilà j'ai continué

après les événements de 68 il y a eu des accords pour mettre en place la formation tous les gens qui étaient dans les établissements qui n'étaient pas formés le diplôme d'éducateur spécialisé datent de 66 en particulier à l'OVE il y avait beaucoup de gens qui n'étaient pas formés j'ai fait une formation sur quatre ans en cours d'emploi

Q comment étiez-vous perçus en tant qu'éducateur quel était le statut des personnels éducatifs à ouvrir

On était moniteur éducateur la convention 66 n'existait pas on était à la convention de 51 les instit étaient prépondérants à Thésée c'étaient tous des hommes et il y avait des couples instituteurs éducatrice mais les éducatrices c'était vraiment un peu les maîtresses de maison d'aujourd'hui il faut savoir qu'on avait 16 gamins des difficultés au niveau psychologique on avait des enfants difficiles mais l'environnement faisait qu'il n'avaient pas le même comportement qu'aujourd'hui j'ai des souvenirs de gamins qui se balançaient on disait en synthèse « il est bizarre » on avait des enfants difficiles et l'environnement était tel qu'ils obéissaient

Il y avait déjà des couples René Bernard et sa femme et beaucoup de couples en avec une vie communautaire avec des petites chambres des petits appartements de rien du tout on était obligé de loger dans l'établissement quand les instituteurs ont voulu quitter des établissements dans les années 70 avec Cornant ça a fait un scandale on voulait absolument pas que les instits partent d'ici parce que c'était l'éclatement de la vie communautaire on partait sur une autre époque j'ai acquis mes connaissances professionnelles sur le tas

comment vous êtes vous formée ?

on avait des réunions on avait une aide de Fayard on se rencontrait il venait nous aider dans les groupes quelquefois passer en discuter on s'est vraiment formé comme ça jusqu'en 68, après 68 il y a eu un basculement on avait une vie beaucoup de plein air les temps de classe étaient de neuf heures à midi et de 16h30 à 18h30 il

y avait un temps plein air toutes les après-midi travaillaient beaucoup à l'extérieur il y avait des jardins des vergers c'était une vie dans le manuel dans le faire il y avait des grands panneaux dans les groupes fallait qu'on fasse un panneau sur le printemps l'été et l'automne on était beaucoup dans le manuel j'avais fait des colo pour moi j'étais assez dans le manuel j'ai toujours été datant d'expérience de colonie de vacances ça m'a aidé les éducatrices plus ancienne nous aidaient il y avait des éducatrices déjà un peu anciennes Thésée a ouvert en 58 si vraiment on était en difficulté niveau de la prise en charge des enfants ils venaient nous aider les premières années il restait encore à Thésée un couple d'instituteur dont l'un faisait fonction d'instituteur l'autre d'éducatrice moi j'avais un rôle de roulante j'ai remplacé les congés c'étais des rôles difficiles ce rôle de roulante je l'ai eu longtemps avant que vraiment des groupes d'éducs se créent en fait on remplaçait les instituteurs pendant le week-end de congé le rôle de roulante n'était pas simple il y avait une discipline dans la semaine et le jour où la roulante arrivaient ils en profitaient mais je ne me laissais pas faire j'ai débuté une formation en 71

vous faisiez combien d'heures par semaine

on faisait en temps de présence 52 heures et on était payé sur une base de 48 heures pourquoi parce que les temps de repas et l'heure de sieste obligatoire et le temps d'endormissement le soir tous ces temps étaient comptabilisés à mi-temps on avait un jour de congé par semaine et un week-end de congé sur cinq il pouvait se faire qu'on travaille 15 jours d'affilée sans arrêt mais on était jeune on était là on était là dedans

moi je sais que ça m'a coupé presque complètement de ma famille presque de mes copains on les voyait pas il n'y avait pas d'autres formes de vie sociale dans l'établissement je n'avais pas de voiture il y avait le problème du transport seul le directeur avait une voiture je parle de 65 il y avait pas de car pour aller à Villefranche et puis mes copains n'avaient pas de voiture

71 j'ai débuté une formation ça s'appelait formation des actions d'adaptation mise en place avec différentes écoles de Lyon c'était dans les locaux de Recherche et promotion qui était dans le cinquième et il y avait des formateurs de Recherche et promotion de l'école d'éducateurs et de l'école Saint-Laurent avec des formateurs de différentes écoles et donc les conditions d'admission était suffisamment large parce que dans aucun établissement il y avait des gens formés on devait avoir un certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur spécialisé qui a été homologué en diplôme d'éducateur c'était une formation en cours d'emploi sur quatre ans quand il y avait des roulements des week-ends on faisait une semaine de formation et on rentrait à l'établissement pour faire le lever du samedi et conditions de travail ... j'ai des souvenirs de 1968 l'année où Cornand a pris son poste et ça n'a pas été facile pour lui parce qu'il y avait tout cet enthousiasme toute cette envie de changement en devait passer 40 et quelques heures 45 peut-être il y a eu quelques créations mais on bossait encore beaucoup

il y ait beaucoup de revendications autour des conditions de travail

oui c'était très important, la revalorisation financière et aussi dans les conditions de travail et puis on voulait passer à la convention de 66 et l'OVE résistait parce que parce que la 51 été plus proches de la fonction publique en est passé en 74 à l'œuvre des villages d'enfants à la convention de 66 et l'été beaucoup plus

intéressantes pour les conditions de travail pour le personnel éducatif j'ai ensuite complété avec différentes formations qui ont été mises en place Promofaf OVE par exemple sur la conduite de réunion sur la réunion de synthèse et en interne, des formations sur la famille pas mal de formation ont été mises en place entre 70 et 80 la formation personnelle je suis arrivé ici j'étais pas du tout politisé ni rien du tout et en étaient nombreux dans ce cas je suis rentré ici la politique était quelque chose de fort Thésée c'était le château rouge Fayard Fayard m'a formé aussi bien syndicalement dans son attitude dans ce qu'il disait il m'a formé marqué, même après avec Cornand ce n'était plus la même chose ça n'était plus la même équipe ce n'était plus la même époque les Fayard c'étaient des gens qui étaient des militants qui y croyaient je vais être méchante .. mais il y a eu des gens après... on a été pris dans le tourbillon les directeurs après 68 ont vraiment été confrontés à toutes les questions liées aux conditions de travail et je pense que ça devait difficile pour eux de concilier leur militantisme et le fait d'être employeur alors que l'on avait pas du tout cette même approche avec Fayard c'était plus charismatique ça très difficile pour eux

est-ce qu'il y avait des gens à qui ça ne convenait pas et qui partaient ?

J'ai des collègues des collègues qui étaient quelqu'un je pensais une qui était très croyante très catholique pratiquante mais il y avait cet enthousiasme pour l'action éducative Fayard portait j'ai entendu dire et ça se disait à l'époque que pour rentrer à l'OVE il fallait avoir sa carte du parti je suis désolée c'est pas vrai, beaucoup de gens qui n'avaient pas la carte du parti et qui travaillaient avec ça a beaucoup compté dans ma formation personnelle acquérir une conscience politique et syndicale que j'ai réinvestie dans ma pratique professionnelle

la formation initiale si peut-être sur le plan théorique quand on parlait de théorie de loi mais je crois pas que j'en ai beaucoup retiré sur un plan personnel en arrivant en formation, y a eu de l'argent de dépensé le lundi matin la question c'était qu'est-ce qu'on fait ? c'était la liberté on formait notre semaine de formation en arrivant et on passé une journée à la fin de la semaine à faire bilan je dois dire ça m'a pas apporté énormément mais davantage dans les formations permanentes mais cette formation à l'époque avec le recul c'était quand même beaucoup de parlotte des forums des machins

qu'est ce qui a compté le plus pour vous matière de formation ?

ce qui était le plus important pour moi c'est la rencontre avec les autres j'étais vraiment dans l'insouciance quand je suis rentré ici j'ai découvert tout un monde que je ne connaissais pas j'ai eu des échanges avec les gens envie de changer les choses de faire bouger les choses c'est toujours ce qui m'a animé ma ligne de conduite

c'est qui était le moteur dans votre travail avec les enfants est-ce que c'était aussi lié à votre envie et à votre besoin de changement

tout à fait modifier les rapports sociaux je pense que j'ai continué, là maintenant je continue encore à la retraite d'être engagé dans des associations et faire connaître aux autos cette population

comment pensez-vous que les jeunes d'aujourd'hui puissent faire face à l'arrivée dans ce métier

je pense qu'il y a des jeunes qui travaillent dans l'humanitaire qui rejoignent ce qu'on a fait autrefois j'en côtoie certains sont aussi engagés qu'on l'était à l'époque ça tient à la jeunesse ont est jeune on a envie de changer le monde ce sont des constantes ce n'est pas le cas de tous les jeunes mais y en a encore qui sont comme ça

on faisait des synthèses à neuf heures du soir psychiatre le Docteur Mahler à neuf heures du soir quand les gosses étaient couchés aussi bien instit qu'éducs

vous rappelez-vous de la mise en place de l'analyse de la pratique ?

à quel moment est intervenu ce qu'on appelle aujourd'hui l'analyse de la pratique c'est bien plus tard c'est avec Teppe l'analyse de la pratique c'est dans ces années-là fin des années 80 ça participait complètement de la formation on s'est bagarré pour les avoir ici et dans les autres établissements OVE c'était quelque chose qui n'était pas dans la tête des directions il a fallu vraiment qu'on se gendarme pour avoir cette analyse de la pratique ils avaient peur, peur enfin soyons raisonnables, le soucis... le fait qu'à l'OVE ce soit des instituteurs qui dirigent faut bien reconnaître je ne sais pas ce qu'il en est maintenant, mais en tout cas à l'époque on ne parlait pas de cela dans leur formation donc ça faisait peur j'ai le souvenir des premiers éducateurs spécialisés qui ont été embauchés ici à Thésée qui avaient travaillé en hôpital psychiatrique il a fallu se bagarrer pour qu'il puisse être embauchés la peur penser que les gens réfléchissent alors qu'avant on était beaucoup dans l'action la réflexion était moindre et se mettre à réfléchir à donner aux gens des lieux d'échanges ça faisait peur pour l'analyse de la pratique ce qui faisait peur au directeur j'ai retrouvé ça jusqu'à la fin de mes fonctions je suis parti en 2004 les directeurs ne comprenaient pas qu'il n'y ait pas en retour du thérapeute vers eux et je suis sûr que ça existe encore c'est vécu comme quelque chose qui est dangereux où il pourrait y avoir des revendications qui mettraient en danger le directeur c'est comme ça que je le vis mais ça n'a pas été facile à l'OVE.

pouvez-vous me parler de votre point de vue sur l'analyse des pratiques par rapport l'acquisition d'expérience

l'analyse de la pratique c'est primordiale c'est quelque chose sur quoi il faut pas mettre n'importe qui il faut être vigilant on ne peut pas embaucher n'importe qui pour faire ce genre d'entretien mais c'est primordial ça contribue à l'amalgame entre les anciens et les nouveaux les jeunes en entendant les anciens c'est très important ce serait aussi important qu'il y ait la même chose pour des chefs de service parce qu'il y a certains postes on est seul

qu'est-ce qui vous paraît le plus transmissible dans le métier

je ne sais pas (*grand silence*) je dirais d'abord d'où on vient c'est important l'histoire doit être donnée aux jeunes c'est très important savoir ce qui s'est passé d'où on vient d'histoire de l'association c'est très important et puis du métier aussi quand on

voit les associations confessionnelles et des associations laïques on était des militants aussi bien d'un côté de l'autre se dire aussi : c'est souvent un éternel recommencement il y a des mouvements de balancier dans l'éducation dans les internats à l'OVE on se disait, on est les meilleurs en mettait de côté la famille il y a des familles qu'on ne voyait jamais puis quand le gamin avait 14 ans on l'envoyait en IME pro c'était des catastrophes puis après c'était tout famille j'ai des souvenirs de réunion dans mes six dernières années ou les anciennes, les jeunes apportaient une proposition tient il faudrait qu'on fasse ça et je voyais en face de moi des anciennes qui disaient ah bien voilà on a déjà fait ça on a déjà fait ça soit ça pouvait créer du lien soit les jeunes se sentaient exclues j'ai souvenir de réunions c'était difficile de faire avancer les choses parce que les anciens disaient qu'on recommençait comme avant on invente rien dans l'éducatif il me semble qu'il y a des mouvements de balancier j'ai retrouvé cela tout au long de ma carrière en fait je me sens humble par rapport à ce qui paraît aujourd'hui comme une innovation je crois que pour bien s'occuper des jeunes éducateurs il faut s'occuper des anciens c'est toujours comme si on dévalorisait leur travail faut valoriser le travail qui a été fait par les anciens c'est pas parce que des jeunes arrivent avec des idées nouvelles faut pas oublier des anciens qui sont souvent sur un mode dépressif ils sont usés fatigués le lien avec les jeunes il est la comment faire je ne sais pas

Code de transcription

- | pause courte
- |_| pause longue
- { } soupir, hésitation, etc
- ↑ interrogation
- ↓ exclamation
- { debut citation } { fin citation } citation

La première question que je voudrais vous poser concerne votre emploi actuel

↑

je suis éducatrice

et depuis combien de temps ↑

euh | je suis rentrée en septembre 81 | donc |_| 27 ans | avec des

|_| avec des absences | euh |_|

c'était votre premier emploi ou vous aviez travaillé auparavant ↑

en tant que diplômée | premier emploi |

néanmoins vous aviez eu des expériences professionnelles auparavant ↑

oui | oui | j'avais travaillé auparavant

dans d'autres établissements ?

oui

qui étaient des établissements de l'OVE ?

non pas du tout |_| non | non | pas du tout dans d'autres régions |

mais pas du tout

et quand vous êtes rentrée ici vous avez vous-même succédé à quelqu'un ou sauter sur un poste qui se créait

je ne sais pas |_| je ne sais plus |_| euh | non je ne sais plus

est-ce que vous vous souvenez de vos premiers jours ?

oui ↓

comment ça s'est passé | comment vous les avez vécus ↑

je me souviens de la première réunion qu'il y avait avec le directeur de l'époque qui était en poste | donc depuis M. Coquard | qui était là depuis deux ans je crois | et la première réunion éducative de c'était un dimanche [] donc matin | il avait eu une phrase qui m'avait surprise parce qu'il nous avait dit que c'était des enfants sourds qui étaient ici [] que l'on accueillait des enfants sourds [] qu'on n'avait pas besoin de connaissances particulières les concernant et qu'à la limite on aurait pu prendre des pions pour s'occuper d'eux [] je me souviens de cette phrase là et à quel point après quand j'ai commencé à travailler on était loin de ça [] c'était pas du tout des [] c'était vraiment un autre travail que celui de | de gardiennage de surveillance ou [] voilà [] mais les choses se sont après élaborées [] hein ↓

un dimanche matin ↓

oui | oui | { rire }

aujourd'hui effectivement

un dimanche matin oui | parce que les enfants rentraient le dimanche après-midi | en internat | voilà ↓

donc cette idée que votre rôle était un rôle de surveillance | pas même d'animation ↑

non | non | essentiellement de surveillance | avec l'idée de pion | de pionnat [] l'idée de pions avait été dite | ça avait vraiment été son propos et après il y a eu la rencontre avec les collègues [] par ce que j'étais en formation [] j'étais curieuse de cet handicap qu'est surdité [] j'avais demandé à faire des stages et ça n'avait jamais

été possible de [] donc je cherchais vraiment à bosser avec des enfants sourds | à travailler avec des enfants sourds | avec cette population là [] euh | et donc j'étais assez avide de questions vis-à-vis des collègues [] j'avais une collègue à l'époque qui n'était pas diplômée mais qui était dans l'institution depuis pas mal de temps [] et c'était ce [] je me souviens de cette tranquillité de cette personne [] { debut citation } mais tu verras ça se passera bien tu verras | tu vas voir | on se débrouille pour communiquer { fin citation } mon problème c'était comment communiquer avec eux | comment leur faire passer mes [] voilà []

et vos collègues à l'époque comment vivaient-ils ce statut de pionniers de surveillants par rapport à leur formation éducative ↑

ben [] les diplômés n'étaient pas du tout d'accord avec ça | ou les gens | cette personne | n'étaient pas du tout d'accord | c'est autre choses que ça | il y avait vraiment de l'accompagnement à faire qui n'était pas simplement matériel [] matériel c'est pas le problème [] organisation [] il y avait vraiment un accompagnement éducatif dans toute sa dimension [] mais [] et puis bon [] il y avait pas mal de remplaçant aussi [] il me semble [] des gens qui n'étaient pas diplômés | qui étaient là pour une année [] euh [] là c'était assez particulier [] j'en ai un vague souvenir de ces gens-là [] je me souviens surtout de l'équipe qui m'avait accueilli | en fait il y avait une personne | quoi | je travaillais avec une personne dans un groupe où il y avait | où il y avait deux groupes | dans enfin | dans un local où il y avait deux groupes { rire }

cette question de l'accueil par une équipe et par des collègues en particulier

vous a marqué ↑

oui | en fait | surtout cette arrivée [] surtout cette arrivée parce que
| en fait | vous | enfin je suis arrivé dans un local où il y avait deux
groupes [] donc on se côtoyait enfin tous [] et quatre personnes
qui travaillaient sur ce groupe dont trois nouvelles donc tout portait
un peu sur cette éducatrice qui était là | et qui n'était pas diplômée |
qui étaient là depuis plusieurs années [] quand même bien cinq
six ans il me semble | mais qui n'était pas diplômée [] après les
choses se sont faites [] mais je pense que cette personne-là
apportait suffisamment de sérénité [] euh | euh | enfin []
comment dire [] ça allait bien se passer [] { *debut citation* } vous
inquiétez pas ça va bien se passer { *fin citation* } on était tout
novices [] les trois autres ne connaissaient pas cet handicap []
mais c'était assez tranquille [] assez ↓

cette sérénité était importante par rapport à l'inquiétude que vous pouviez éprouver ↑

oui | personnellement | oui ↓

vous aviez 18 ans ↑

oui | personnellement | oui | oui | ça m'a quand même apaisé | oui |
oui ↓

les deux autres collègues qui étaient avec vous étaient-ils aussi dans le même cas ↑ *est-ce que vous échangiez entre vous* ↑

je me souviens pas [] non [] je peux pas vous dire []

est-ce que vous souvenez avoir eu des difficultés ces premières semaines de votre prise de poste ↑

{ *long silence* } pas particulièrement enfin [] les difficultés liées
peut-être à la découverte d'un nouvel établissement | d'un nouveau

fonctionnement | comme ça j'ai rien qui me revient [] dans
l'immédiat [] dans la [] dans les premières semaines [] j'ai rien
de particulier [] non | je pense qu'il a fallu que je m'habitue | et que
je trouve un moyen justement d'entrer en relation avec les enfants
qui soit un petit peu autre que la voix | que le langage | que le
langage oral [] mais j'ai rien de particulier qui me revient []

cette personne dont vous parlez a été un élément important ↑

oui | oui ↓

un élément de référence pour vous acclimater à l'établissement

oui | oui | oui ↓

à la difficulté des enfants

oui | oui | oui | si | si ↓ | elle y a contribué | elle connaissait la maison
| elle connaissait les enfants [] elle [] ils sortaient aussi d'une
crise les collègues à ce moment-là [] les anciens de
l'établissement sortaient d'une période difficile qu'il y avait eue avec
le directeur précédent [] euh | euh | elle | c'était quelqu'un | oui |
oui | c'est quelqu'un | c'est une personne sur laquelle j'ai pu
m'appuyer au départ [] oui | incontestablement | oui ↓

*est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a manqué à ce moment-là et que vous
auriez aimé avoir pour faciliter votre prise de fonction* ↑

{ silence } ben [] à ce moment-là [] euh [] c'est quand même
lié à ce type de population [] je veux dire [] c'est effectivement à
l'époque il n'y avait pas la langue des signes pour [] au contraire il
ne fallait pas signer [] il ne fallait pas du tout utiliser de gestes | il
fallait il fallait oraliser | puisque tous devaient avoir un potentiel et en
tout cas avaient beaucoup besoin de cette langue la pour s'adapter

au monde des entendants [] et [] effectivement avec le recul je me dis qu'on aurait dû avoir | comme ça se faisait dans d'autres établissements | on aurait du avoir une formation sur la LSF | on aurait dû nous imposer ça d'entrée | ne pas d'où donner [] enfin ne pas nous donner le choix [] j'allais dire ne pas nous donner le choix [] mais en fait on ne nous a pas donné le choix ↓ en fait | on nous a dit { debut citation } c'est l'oral on oralise | on ne signe pas { fin citation }

il y avait une volonté de []

il y avait une volonté de [] de [] oui | oui

très ferme ↑

très ferme effectivement [] mais bon | on s'est rendu compte après que c'était indispensable [] et que ça l'est toujours | indispensable | de pouvoir leur donner une langue adaptée à leurs besoins | et ça manquait [] oui ça m'a manqué [] d'entrée [] ça m'a manqué []

est-ce qu'on peut s'arrêter un petit peu là-dessus comment est-ce que vous avez vécu l'application de ce postulat privilégiant l'oralisation puis l'évolution qui s'est produite ↑

ah ben [] c'était pour moi [] enfin c'était ça a vraiment été une ouverture ↓ on a commencé par [] euh [] quelques années après [] euh | je sais plus en quelle année [] on nous a on nous a imposé des [] une formation de LPC | de pure speech [] et la je me suis vraiment donné à fond dans cette formation ↓ parce que je trouvais que c'était un moyen effectivement [] un moyen de mieux se faire comprendre [] et il me semblait déjà que tout était bon pour que | la relation passe | pour que le lien se fasse entre

l'enfant et | et moi [] on pouvait avoir besoin de moyens de trucs et le LPC pour moi en était un [] donc | j'ai vraiment adhéré à cette formation | et je pratique même parfois encore je veux dire c'est quelque chose que j'ai encore en moi | le LPC | et après on est passé [] on a changé encore de direction [] et on est passé à la LSF [] et là pareil ↓ la pour moi ça été encore moyen pouvoir être mieux en relation | de pouvoir peut-être [] qui aurait pu me permettre de passer de passer à des choses peut-être plus abstraites [] de sortir un petit peu avec l'idée aussi de [] comment dire [] avec l'idée d'apprentissage [] oui ↓ être plus dans [] de [] quelque chose de relationnel | de vécu | de ressenti | d'émotion [] et là [] pareil la LSF on a eue des formations en interne [] après j'ai fait des formations extérieures | avec le CNEFEI [] enfin pour moi | ça me semble indispensable | c'est vraiment [] ça me semble indispensable | et la enfin on applique dans cette maison | certaines personnes appliquent encore une autre méthode | le dire-lire [] pareille j'ai pas fait de formation parce que c'est un peu nouveau [] mais je suis curieuse | j'aimerais bien avoir une formation | oui | et je trouve que tous les moyens quels qu'ils soient [] que ce soit le mime | enfin la LSF | la LPC tout ce qui peut nous mettre en lien avec l'enfant est important [] et puis on ne lésine pas là-dessus | voilà ↓

cette ouverture vers des techniques nouvelles vous l'a reliez au changement de direction ↑

c'est pas changé ↓ [] on a ajouté [] ça n'a pas été un changement [] c'était ajouter d'autres méthodes [] et donc plus {

plusse } garder le LPC pour des temps [] euh | moi j'utilisais
 beaucoup le LPC dans l'aide aux devoirs | dans | qu'avaient les
 enfants le soir | ou dans des moments bien particuliers [] comment
 | comment | quand ils étaient interrogateurs [] quand ils
 interrogeaient | { debut citation } comment se dit un mot ↑ { fin
 citation } quand | voilà [] et je pense que c'est peut-être | c'est du à
 des directions | mais c'est peut-être aussi [] euh [] comment dire
 ↑ l'effet société qui a changé aussi | on était enfin [] il y a eu un
 discours aussi qui disait qu'il fallait [] que le lien | que la relation
 était important quand même dans le milieu | éducatif | que l'enfant
 avait [] comment dire [] qu'il fallait [] il fallait aussi [] que
 l'enfant avait aussi des choses à exprimer [] il fallait qu'on facilite
 cette expression là et qu'on lui apporte aussi les moyens | mais je
 pense que c'était pas simplement institutionnel | c'était pas
 simplement dû à la direction | il y a eu la reconnaissance de la LSF
 là | il y a pas très longtemps | la LSF considérée comme une langue
 à part entière | oui | des | oui | sur le plan société ça a changé aussi
 la vision qu'on peut avoir ↓

plus aussi des particularismes d'association ↑

oui ↓ aussi ↓ oui ↓ oui | oui | aussi il y ait eu aussi l'embauche de
 sourds ici [] de [] d'adultes sourds qui pouvaient donner une
 identité une représentation à certains enfants | certains | certains
 s'imaginaient qu'ils [] ils ne deviendrait jamais grand parce qu'il ne
 connaissaient pas d'adultes sourds | la ça a été une identification
 []

quand vous êtes arrivés il n'y avait aucun adulte sourd

non | non | il y avait des parents sourds [] rares [] je me souviens d'une famille [] en fait deux familles [] mais non | il n'y avait pas d'adultes sourds qui travaillaient ici | ils sont arrivés beaucoup plus tard les adultes sourds []

et comment avez-vous vécu l'arrivée de ces nouveaux collègues

très bien ↓ { sourire } très bien ↓ c'était bien ↓ c'étaient effectivement des gens qui allaient pouvoir nous enrichir | un peu [] même si ça a pas été facile et ça a pas été du tout ↓ [] mais c'est quand même des gens qui allaient nous ouvrir un petit peu | euh [] comment dire ↑ [] nous expliquer un petit peu aussi enfin [] moi j'ai un peu vécu comme ça aussi [] nous expliquer un peu tout ce qu'on pouvait ne pas comprendre [] oui [] au niveau des sensations | au niveau de leur propre expérience | de leur propre enfance | comment ils avaient vécu leur surdité au milieu d'entendants | je trouvais que c'était riche [] moi ça m'a aidé dans mon accompagnement aux enfants |  a m'a aidé à mieux les cerner |   mieux comprendre []

dans votre formation initiale qu'est-ce qui vous avait préparé à cette expérience : travailler avec des enfants sourds ↑

rien ↑ [] rien du tout [] j'avais demandé à faire des stages qui m'avaient été refusés par les établissements entre autre ici [] j'avais demandé [] mais ils étaient en période de crise [] donc c'était pas possible []

parce que déjà au moment de votre formation c'est un public qui vous intéressait ↑

la deuxième année de ma formation [] pas la première année []

la deuxième année j'ai eu envie effectivement de connaître cette population là | et puis je voulais aussi | j'avais envie aussi pendant ma formation de | de [] de découvrir des handicaps que je n'aurais peut-être pas forcément l'occasion de découvrir après [] et ce qui me faisait un petit peu peur notamment [] avoir avoir un peu ce cadre protégé du stagiaire pouvoir être un petit peu dans | dans | dans [] comment dire ↑ [] dans une prise en charge de l'enfant un peu particulière [] donc en tant que stagiaire pour pouvoir découvrir des milieux que je connaissais pas du tout | dont la surdité | et comme j'ai pas pu en faire [] en fait ça n'a pas été possible pendant ma formation [] quand j'ai vu qu'il y avait une annonce ici j'ai tout de suite postulé ↓

à l'époque vous aviez le choix ↑

oui | oui ↓

d'un certain éventail de postes ↑

oui | oui il y avait []

dont vous avez délibérément fait le choix []

déménager aussi ↓

d'accord []

j'ai mis des choses en place pour que ça puisse se faire [] bon | pas dans l'immédiat | mais enfin si | très rapidement | les premiers mois effectivement je déménageai pour me rapprocher de ce lieu ↓

si votre formation initiale ne vous avait pas particulièrement préparé à ce travail ce que vous avez acquis vous l'avez acquis par la formation permanente | par la pratique ↑

la pratique essentiellement ↓ { affirmation forte }

qu'est-ce qui vous paraît avoir le plus compté ↑

je pense que c'est la pratique [] c'est d'abord la pratique | et c'est l'échange | effectivement | c'est ce qu'on peut mettre en place dans des établissements aussi pour | pour un mieux-être de l'enfant et d'un point de vue professionnel l'analyse de la pratique | différentes réunions | différentes rencontres | je regrette encore aujourd'hui qu'on n'ait pas suffisamment de lien avec l'extérieur | ça fait partie de mes demandes par rapport à ma chef de service qu'on puisse rencontrer d'autres professionnels | dans d'autres lieux | et puis [] bon [] il y a eu la formation aussi | effectivement | qui est très riche parce que non seulement elle apporte au niveau théorique | en tout cas sur le thème de la formation | en tout cas c'est aussi une ouverture | parce qu'on découvre d'autres personnes | d'autres | enfin | voilà []

quand vous évoquiez tout à l'heure votre première formation à la LPC vous sembliez dire que c'est une formation qui vous avait été imposée en quelque sorte ↑

oui | oui | oui ↓ tout le monde l'avait su. { mot incomplet : subi ? } [] enfin à part le personnel de service [] mais elle avait été imposée à tout le monde | et il y a même eu après [] euh [] je crois que c'était pas [] je crois que c'était avec une autre direction [] un positionnement qui était | que moi j'ai vachement apprécié | qui était à partir du moment où on rentre dans cet établissement on a impérativement une formation à la LPC en interne | une formation LPC et une formation LSF | moi vraiment je m'ai retrouvé là-dedans ↓ parce que c'était | c'était | c'était comment dire ↑ [] une façon de mobiliser les gens et de leur dire { debut citation } il faut qu'on se

donne les moyens pour les enfants { fin citation } vous voyez ↑ je suis claire ↑

c'était une rupture par rapport à l'état antérieur ↑

oui | oui | oui ↓

vous l'avez ressentie comme quelque chose qui a touché tout l'établissement ↑

euh [] toutes les personnes en lien avec les enfants directement | hein [] c'est-à-dire que le personnel de service n'était pas concerné par cette formation [] mais instit | éducs | ortho on n'avait pas le choix | quoi | si on acceptait de signer son contrat ici c'est qu'on acceptait d'avoir de suivre les | les cours [] je ne sais plus s'ils étaient hebdomadaires ou bien bimensuel [] je ne sais plus [] mais en tout cas on adhérait à ça | on adhérait à ce projet | et ça je trouvais que c'était vraiment bien | ce positionnement de l'institution ↓

néanmoins c'était quelque chose qui venait en plus | ou à côté | de votre travail quotidien | ce n'était pas trop lourd ↑

non | c'était euh | non ce n'était pas à côté c'était dans le temps de travail [] je trouve que vraiment les choses étaient favorisées [] on nous a vraiment | on a donné les moyens puisque ça se faisait sur un temps de travail | donc on s'arrangeait avec des collègues | il y avait plusieurs séances [] attendez je dis ça [] oui [] à l'époque je travaillais en internat [] à l'époque [] oui | oui | donc c'était toujours sur un temps de travail et et puis moi j'ai pas trouvé ça du tout fastidieux | vraiment pas | alors c'est vrai qu'après | après chacun voit | hein ↑ | moi il m'est arrivé de m'entraîner effectivement devant ma glace ou d'utiliser ça avec mes propres enfants ↓ []

mais bon c'était enfin [] j'ai complètement adhéré à ça ↓

parce que ces techniques n'avaient de sens que si elles étaient pratiquées ↑

oui | oui | oui | mais avec le recul { rire } par rapport aux LPC je
faisais peut être bien n'importe quoi ↓ aussi je veux dire | parce que
le LPC c'est un cadre un petit peu particulier | maintenant je
maintenant je [] comment dire [] je lie plutôt avec la scolarité
avec | c'est pour ça que je n'hésite pas non plus à la réutiliser []
mais | mais ça ne pouvait pas suffire | c'était pas possible | il pouvait
pas y avoir | il pouvait pas y avoir que ça | que le LPC | il fallait aussi
rajouter la LSF à côté | euh | il fallait d'autres choses | mais bon
c'était un début | c'était déjà bien [] enfin pour moi c'est vraiment
comme ça que j'ai vécu []

et les enfants comment on vivaient-il le fait de pratiquer de nouvelles techniques ↑

ben [] certains étaient demandeurs [] d'autres pigeaient pas
grand-chose [] certains pigeaient rien du tout ↓ [] et à tel point
que certains le refusaient | ou m'imitaient quand je l'utilisais { rire } |
ce qui n'a pas de sens [] c'est pas dans [] euh [] c'est pas
dans ce but là la LPC ↓ [] mais je me souviens pas de gamins qui
aient pu m'envoyer balader en me disant { debut citation } non pas
ça { fin citation } [] ça ne cassait rien dans une relation []

vous dites que ces différentes méthodes ne se sont pas substituées les unes aux autres mais que c'est un ajout ↑

au début []

est-ce qu'on peut dire ça ↑

au début []

au début ↑

au début ça a été ça ↓ mais après non pas du tout ↓ après le LPC a
 laissé tomber [] enfin les personnes ont laissé tomber [] je ne
 sais pas s'il y a encore beaucoup qui pratiquent [] peut-être que
 les enseignants connaissent [] mais au niveau éducatif je pense
 pas qu'il y ait [] même moi je ne l'utilise pratiquement pas []
 pratiquement plus []

*mais c'est quelque chose que vous considérez comme ayant été un
 enrichissement ↑*

oui | oui | complètement ↓

dans la continuité de plusieurs techniques ↑

si ↓ si | je pense | je pense qu' effectivement ça a été ça [] ça été
 un enrichissement | ça été une aide | un enrichissement | et puis je
 pense que pour certains enfants ça a pu les aider aussi | hein | je ne
 dénigre absolument pas la technique []

j'imagine que vous avez affaire à des jeunes qui débutent ↑

ou des stagiaires []

*comment ça se passe ↑ est-ce qu'ils arrivent plus formés entre guillemets que
 vous l'étiez ↑*

plus formés ↑ [] pas forcément [] ou alors c'est souvent [] je
 pense à un stagiaire que j'ai eu là pendant 11 mois [] pas
 forcément plus formés [] ou alors c'est une démarche personnelle
 mais pas dans le cadre d'une formation [] à part que peut-être []
 eux ont quand même [] ils ont peut-être quand même | pas une
 supervision | mais ils ont | on leur parle | on évoque quand même
 certains handicaps [] alors que moi la surdité n'a jamais été
 évoquée tout au cours de ma forma { mot incomplet : formation ? }
 tout le long de ma formation et puis [] on parle des différentes []

enfin je leur dis je leur dis les différentes méthodes qui peuvent être utilisées [] que ce soit LPC | LSF | ou verbo-tonal | ou même Borel-Maisonny qu'on laisse tomber aussi | quoi que le dire-lire est un peu un mélange des deux | mais euh moi ce que je leur dis aux collègues | c'est ne [] c'est que j'essaie de les rassurer [] certains arrive complètement paniqués | même des enseignants ↓ parfois quand un collègue instit est en formation et puis que j'ai un remplaçant certains sont arrivés complètement flippés | { debut citation } comment je vais faire ↑ comment je vais communiquer avec eux ↑ { fin citation } et là pour le coup j'ai un petit peu de façon inconsciente [] j'en prends peut-être conscience maintenant [] j'ai l'image de cette collègue qui m'a accueillie je ne sais plus quand | le 1er septembre 1981 | et ce côté { debut citation } ne t'inquiète pas | ça va bien se passer | le principal c'est de se faire comprendre | quelles que soient les moyens que tu puisses mettre en place | que ce soit même en mimant | certains sont capables de piger | sont capables de comprendre avec le mime | quels que soient les moyens que tu peux mettre en place ça passera quand même | il y a des choses qui passeront { fin citation } puis bon | par rapport à mon handicap propre | hein | la surdité | sinon | ben sinon ce sont des gens qui s'adaptent un petit peu à ce que moi je peux mettre en place | hein | c'est s ur que pour les personnes qui remplacent ou les stagiaires c'est vrai que | ben | ils prennent | ils essaient de prendre la LSF parce que c'est essentiellement ce qu'on pratique ici maintenant au quotidien [] c'est vraiment [] j'ai répondu à votre

question ou pas du tout ↓ { rire }

oui oui

{ rire }

j'ai l'impression de partir ↓ { rire }

il y a des personnes qui vont rester pour une longue période dans l'établissement | qu'est-ce que ce que vous pensez pouvoir leur transmettre ↑

euh { longue hésitation } c'est compliqué | c'est compliqué |

comment dire | euh | j'essaie de | j'ai pas cet | je me

sens pas cette vocation de transmettre | de transmettre un petit

peu ce qui s'est passé dans l'établissement ou quoi que ce soit | {

long silence } comment dire ↑ | j'ai l'impression qu'on | on peut

prendre | les personnes qui arrivent peuvent prendre petit à petit

| en côtoyant | en pratiquant | ou en voyant pratiquer |

en s'imprégnant | je veux dire moi | enfin | c'est vrai que j'essaie

| ça fait longtemps que je suis là | ça fait 28 ans | c'est vrai

que quand des petites jeunes arrivent au boulot | on passe un

petit peu | on est assez nombreux à être là depuis plus de 20 ans

| on passé un petit peu pour des vieux | des anciens | qui ont | qui

ont fait carrière un petit peu dans l'établissement | qui ont passé

toute leur | puis avec un côté que moi je trouve assez déplaisant

| parce que je trouve que c'est | c'est pas obligé mais il peut y

avoir des petits trucs | le côté un petit peu | ringard quoi |

ringard des | à partir du moment où on est là depuis longtemps

| enfin depuis pas mal de temps | on peut avoir un regard sur

nous | elles | comment dire | de personnes qui sont dans

une routine | quoi finalement qui sont dans une routine | vous

voyez [] alors qu'en fait c'est pas du tout ça [] je trouve qu'on est quelques-uns à être assez intéressés par les projets | par ce qui peut s'installer | par ce qui peut se mettre en place [] euh [] moi j'aurais envie de faire passer [] { silence } { hésitation } il y a des moments où je me dis { debut citation } cette richesse que j'ai pu accumuler | ce savoir-faire | même si je me plante | je suis loin d'être l'éducatrice idéale et compagne | mais ce respect de l'enfant que j'ai appris à avoir au fil du temps | ça j'aimerais pouvoir le transmettre { fin citation } [] et comment [] je peux pas arriver | je peux pas arriver en imposant une façon de faire ou de voir | je peux juste donner mon avis mais en respectant en même temps ce qu'est l'autre [] je vous dis ça parce que je suis un petit peu | entre guillemets | dans la toute-puissance dans mon groupe | dans la mesure où | où on travaille essentiellement en pluridisciplinarité | je suis dans une équipe où ça se passe très très bien | où on est chacune très respectueuse du travail de l'autre | et en même temps sur le plan éducatif | je suis un petit peu effectivement | je suis maître des lieux | je n'ai de comptes à rendre qu'à ma chef de service à ce niveau-là [] je veux dire [] et est les les moments où j'ai eu des stagiaires ou des remplaçants ou des personnes en aide | en soutien parce que événement particulier | enfin ce qui a pu se produire | j'essaie vraiment de laisser une place à l'autre et de l'accepter tel qu'il arrive | je n'accepterai pas n'importe quoi | non | mais par rapport aux stagiaires c'est un petit peu pareil | surtout à un stagiaire de 11 mois [] à partir du moment où ce stagiaire tient la

route | celui-ci c'était le cas | j'ai plus tendance à le considérer
comme un collègue plutôt qu'un stagiaire | donc penser à lui laisser
sa place | à ce que que lui ou elle ait une démarche qui sera
suffisamment enrichissante pour elle | pour pouvoir se fonder ses
propres [] pas méthode de travail c'est pas le terme [] mais ses
propres convictions []

principes ↑ orientations ↑

voilà ↓ | et ne pas ne pas imposer forcément ma façon de voir | et au
contraire faire en sorte de bien laisser une place à l'autre | quoi | de
pas être le dinosaure qu'on ne bougera pas | et qui arrivera qui |
parce que j'ai 27 ans de boîte | qui a tout vu | a tout fait | a testé plein
de trucs où ça marchait pas | et au contraire ça me semble
vachement important de laisser une place à l'autre | et puis que ces
apprentissage se fassent un peu tout seul | au quotidien []

*que vous évoquez par rapport au jeune collègue qui arrive marque plutôt un
clivage ↑*

euh [] certains | certains []

qu'est-ce qui vous fait penser ça ↑

oh ben parce que [] par des petites réflexions | ou parce que []
même pas forcément par des réflexions me concernant [] enfin si |
quand même | j'ai dû en avoir un petit peu des petits { debut citation
} oh ben toi depuis le temps que t'es la { fin citation } [] des petits
trucs | de l'air de dire que [] qu'on est plus peut-être [] qu'on est
plus fonctionnels []

pourtant eux n'y arrivent pas mieux que vous ↑

oui | oui []

arrivent-ils avec plus de connaissances fondamentales que vous ↑

euh [] oui [] mais [] euh [] mais je pense que c'est le côté peut-être un peu [] peut-être ce qu'on peut penser que quand on est dans une boîte depuis longtemps | on est dans une routine | et c'est avant tout son confort personnel qu'on recherche | il y a de ça | je dois certainement y trouver mon compte pour être là depuis aussi longtemps [] mais [] euh [] { silence } on peut penser que qu'on est des gens durs à bouger quoi ↓ [] qu'on est des gens qui [] on fait partie des personnes qu'on va pas chanceler comme ça [] mais ce qui est pas tout à fait faux [] en même temps c'est vrai que j'ai des convictions []

s'agirait-il d'un conflit à partir de prises de positions théoriques ↑

euh [] { long silence } j'essaie [] { rire } de savoir [] est-ce que ça s'est produit ↑ conflit théorique ↑ peut-être bien [] peut-être bien qu'il peut y avoir un peu de ça [] parce que il y a peut-être [] vous savez les petits jeunes qui arrivent [] certains | je mets pas non plus [] certains | c'est pas non plus la majorité | certaines personnes qui arrivent sont vachement [] je les trouve très [] très [] quel terme utiliser ↑ [] très rigides [] je les trouve très rigides [] alors que c'est peut-être un petit peu la sagesse de l'âge [] j'en sais rien [] il y a des choses pour lesquelles je vais pas me battre avec [] qu'un gamin bouffe de tous à table ou du moins qu'il mange une quantité importante de tout [] sûrement pas ↓ alors que peut-être | c'est ça peut-être | alors qu'effectivement je me suis battue sur des choses comme ça [] au début [] comme quoi le gamin devait manger un peu de tout [] ou une bonne part de

tout [] maintenant c'est de la folie ↓ [] quand j'y pense [] j'ai peut-être plus esquiné de gamins que je leur ai fait du bien dans ces moments-là [] mais peut-être je sais pas si ça fait partie d'une formation [] mais ça ce sont des choses qu'on retrouve { debut citation } non | tu ne prendras pas deux part de fromage { fin citation } qu'est-ce que ça foutre que le gamin ait envie d'en prendre deux plutôt que une ↑ [] là c'est un truc ou mon espace est un peu [] enfin [] je suis un peu contrariée par ce genre de choses [] même si [] même si j'interviens pas [] j'ai rien à dire parce que c'est sa façon de faire et puis qu'elle s'apercevra ou qu'il s'apercevra avec l'âge [] plutôt elle d'ailleurs parce que les hommes sont pas trop { rire } comme ça c'est plutôt quelque chose d'assez féminin { rire } ce rapport à la bouffe quoi [] et voilà [] c'est [] alors j'en reparlerai après [] j'en parlerai dans d'autres lieux | dans d'autres cadres | mais je pense qu'il y a une rigidité que nous | peut-être | on n'a pas [] mais en même temps certaines nouvelles personnes | certaines jeunes peuvent [] considérer que | de notre part | c'est du laxisme [] alors que [] enfin que ça n'a rien à voir | et je suis capable d'expliquer certains de mes gestes | de mes façons de faire | ou d'expliquer [] quel cheval de bataille je peux avoir [] enfin [] oui vous voyez [] c'est pas parce que j'ai 28 ans de carrière que je baisse les bras que je dis { debut citation } je m'en fous ↓ moi ce que je veux c'est ma tranquillité | faire mes huit heures | je rentre chez moi | je suis peinarde | ma paye va tomber { fin citation } c'est pas du tout ça ↓ [] mais je pense que certaines personnes

peuvent avoir ce regard-là []

et ça tient à quoi : inexpérience | formation | évolution de la société ↑

mon impression ↑ je sais pas [] peut-être que en tant que jeune on s'imagine [] qu'on est [] comment dire ↑ [] que la vie est devant nous et que du coup on a plein de possibles à faire | à voir | mais je me dis ça parce que en fait | quand je suis arrivée il y avait une personne qui était dans cet établissement depuis 20 ans et je me rends compte que je lui portais peut-être un peu le même regard que | que les petites { rire } jeunes de 20 ans qui arrivent maintenant [] 22 ans [] qui arrivent maintenant [] effectivement j'ai l'impression que sa vie était faite ici [] qu'elle avait commencé à Châtillon cette personne là [] que certainement elle finirait à Châtillon [] ce qui s'est passé ↓ c'est effectivement comme ça que ça s'est passé [] mais [] voilà [] peut-être que c'est peut être un petit peu ce regard-là que les jeunes portent sur nous [] et [] d'autant plus que cette personne à l'époque [] je crois j'étais pas d'accord avec plein plein de trucs ↓ [] et puis apparemment les gamins non plus [] parce que il y avait des attaques qui étaient quand même assez violentes vis-à-vis de cette personne [] mais avec le recul [] je trouve qu'elle faisait pleins de trucs bien [] que je n'aurais pas reconnu sur le moment | il y a 27 ans | je trouvais pas que c'était [] avec le recul je trouve qu'effectivement elle faisait des choses qui étaient plutôt intéressantes [] qui dans l'ensemble [] alors bon [] je sais pas quoi [] c'est du [] peut-être que c'est le conflit générationnel [] j'en sais rien [] en plus j'emploie

ce terme [] mais c'est pas vrai du tout ↓ c'est pas de l'ordre d'un
 conflit [] c'est pas conflictuel [] ça n'en arrive pas là [] mais
 []

plutôt une différence d'appréciation ↑

oui | oui | qu'on essaie quand même [] moi j'essaie quand même
 [] dans la mesure où je pourrais être directement concernée par la
 personne [] j'essaie quand même de [] de mettre sur le tapis
 [] de pouvoir en parler | de l'évoquer [] j'essaie de montrer []
 j'essaie aussi de montrer enfin j'essaie [] ben finalement [] oui
 je dois bien essayer de défendre mon bout de gras quand même ↓
 [] et d'expliquer pourquoi je peux agir comme ça [] mais est-ce
 que c'est une façon d'enrichir l'autre ou est-ce que c'est une façon
 de me justifier ↑ finalement j'en sais rien ↓ { rire } je sais pas [] non
 là où ça me fait violence s'est quand ça altère l'enfant quoi [] c'est
 quand | vraiment | on est à côté ou qu'on fait du mal à un gamin
 sans s'en rendre compte pour des concepts | pour des principes qui
 parfois sont complètement déplacés []

*la principale valeur que vous estimez avoir à transmettre c'est celle-là | c'est
 le respect de l'enfant ↑*

ah oui ↓ ah oui ↓ complètement ↓ [] je pense [] oui [] le
 respect de l'enfant []

qui va bien au-delà de l'aspect technique

bien sûr ↓ bien sûr ↓

*et au-delà de ça | qu'est-ce que vous pensez pouvoir transmettre à ses jeunes
 collègues ↑*

{ long silence } qu'est-ce que je peux transmettre à ces jeunes
 collègues ↑ []

est-ce qu'ils sont demandeurs d'abord ↑

{ soupir } ben [] si je passe le cap de de la [] connaissance de l'enfant [] connaissance du handicap [] euh [] cette façon de travailler c'est [] mais des choses que je trouve quand même assez matérielles [] peut-être un petit peu trop à mon goût d'ailleurs [] comment on fait ↑ comment ça se passe ↑ comment on s'organise ↑ comment ↑ [] euh [] euh j'ai l'impression qu'ils sont demandeurs surtout de ça [] mais ce qui en même temps [] ce qui est une façon de se rassurer [] oui | oui []

d'avoir des recettes ↑

oui ↑

parce qu'ils pensent que c'est ce qui va les aider immédiatement à s'en sortir ↑

oui | oui | oui | oui | oui c'est souvent souvent ça ↓ [] je sais pas quoi répondre [] { rire } qu'est-ce que j'aimerais transmettre ↑

et le moyen de le transmettre serait quoi ce serait plutôt de les avoir à côté de vous un peu comme vous-même vous l'avez fait par rapport à cet collègue ou bien est-ce qu'il y a des choses construites plus élaborées qui pourraient passer

un manuel [] un manuel de procédure sur les transmissions ↓ { rire } j'y crois pas trop moi { rire } à ça { rire } ↓

vue la façon dont vous en parlez ce ne doit pas être la bonne méthode ↓

{ rire }

ça n'était pas mon idée non plus ↓

d'accord ↓ [] je pense que c'est vraiment au contact des autres qu'on apprend et qu'on s'enrichit [] pas simplement [] pas simplement au contact de l'enfant | hein | y a aussi dans tous les cadres de réunion | de relations | de rencontre | tout ce qu'on peut

nous mettre en place | tout ce que l'institution met en place comme
rencontre [] et je pense que c'est une façon d'entendre | d'écouter
parler l'autre | et de s'y opposer aussi | de s'y confronter ou
d'échanger [] en tout cas de défendre des positions ou au
contraire de les changer | de les modifier []

*dans l'ordre de la transmission ce que vous imagineriez ce serait un temps de
côtoisement | un temps de travail côte à côte ↑*

oui | oui ↓

ça passerait plutôt par là que par quelque chose de plus élaborée ↑

mais [] comme quoi ↑ [] vous pensez à quoi ↑

*je pense à rien rire je viens plutôt chercher ce que vous pensez vous | le
manuel de procédure c'est la caricature en la matière ↓*

{ rire } oui | oui | c'est pour cela que je l'ai utilisé ↓

est ce qu'il y a place pour une élaboration ↑

oui [] peut-être [] je ne sais pas [] j'ai rien qui me vient en tête
[] peut-être [] je ne sais pas [] je sais pas à quoi je pourrais
penser [] qu'est ce qui pourrait ↑ [] qu'est-ce qui pourrait être
mis en place entre les deux [] il y a après [] il peut y avoir
toutes les [] non mais même pas [] c'est pas de suivre la
transmission [] je vais dire il y a tous les écrits aussi | il y a toutes
les lectures | toutes les recherches personnelles que l'on peut faire |
ou pas | les situations que l'on peut vérifier après | que l'on peut
adopter | adapter ou vérifier [] je sais pas sinon ce qu'il pourrait y
avoir dans cet espace plus élaboré dont vous parlez [] je ne sais
pas []

néanmoins ça vous semble important

{ silence } qu'il y ait une transmission ↑

oui

oui ↓ et puis ça fait partie [] en même temps ça fait partie [] ça fait partie un peu du boulot d'éduc | hein | la transmission [] elle se retrouve dans d'autres [] je fais de la transmission pour moi-même | j'en fais aussi | j'essaie de faire des écrits sur les enfants chaque fois que je peux de de raconter un petit peu ce qui se passe avec eux parce que c'est aussi ça la transmission | c'est aussi | c'est aussi sur des faits | des trucs à noter à un moment [] que je risque d'oublier sinon dans un an [] qui sont importants dans la démarche [] enfin [] pour l'enfant pour sa connaissance []

l'analyse des pratiques c'est un temps fort de cette démarche ↑

oui | ah oui | c'est un temps fort d'échange | et puis personnel [] et en même temps pour les autres [] je pense []

depuis combien de temps l'analyse des pratiques est-elle en place dans cet établissement ↑

euh [] ça a commencé à se mettre en place en interne avec les psy de l'établissement [] euh [] quand j'ai repris le boulot [] j'ai repris en 92 par là [] mais c'étaient les psys de l'établissement qui nous accompagnaient [] donc c'était pas vraiment de l'analyse de la pratique []

l'analyse de la pratique proprement dite quand c'est elle mise en place avec un intervenant extérieur ↑

je suis pas sûre de la date que je vais vous donner [] mais 97 | 98 il y a une dizaine d'années []

c'est relativement récent

oui | oui | quelque chose de relativement récent []

bon nous arrivont au terme de cet entretien []

déjà ↓ { rire }

est-ce que vous voyez d'autres choses à dire ↑

non | non { rire } mais j'ai bien aimé ce petit moment de recul en
arrière { rire } de recul { rire }

merci d'avoir pris ce temps

merci | au revoir ↓

Code de transcription

- | pause courte
- [] pause longue
- { } soupir, hésitation, etc
- ↑ interrogation
- ↓ exclamation

Bon | on commence par des choses un peu pratiques | depuis combien de temps êtes vous dans votre poste actuel ↑

alors | dans mon poste actuel | j'ai commencé monitrice éducatrice à l'âge de 20 ans | en | 1976 avec un directeur M. Cornant

donc ici même à Theizé ↑

ici même à Theizé | ici même à Theizé | et puis quelques années plus tard j'ai pu bénéficier de la formation éducateur spécialisé en cours d'emploi parce que ça existait et donc du coup je l'ai faite | puisque que c'était un cours d'emploi ça me permettait de. [] voilà. [] et donc depuis 76 je suis dans l'institution | en ayant | bien sûr | changé de groupe | changé de partenaire | de travail | et étant aussi impliquée | un petit peu dans le CE | un petit peu dans des activités | euh | par exemple plus | par exemple | plus dans des petits groupes thérapeutiques qui fonctionnent ici | des choses comme ça []

il y a 20 ans quand vous êtes rentrée vous étiez déjà monitrice éducatrice ↑

j'étais monitrice éducatrice | voilà []

vous aviez fait préalablement []

l'Ecole de Service Social du Sud-Est et donc j'étais monitrice

éducatrice | oui | après le bac []

et qu'est-ce qui vous avait amené à choisir cette orientation professionnelle ↑

[] alors ça []

que vous avez fait du coup très | très jeune ↑

ben | je l'ai fait à mes 18 ans | la dernière année de terminale j'avais

déjà passé ma sélection et comme je l'avais réussie | j'avais été

prise à l'Ecole de Service Social du Sud-Est pour faire monitrice-

éducatrice | ben j'ai fait ça | c'est quelque chose qui m'a pris très tôt |

l'espèce d'ambiance avec des jeunes parce qu'à l'âge de 14 ans

j'étais déjà dans les fonctions d'aide monitrice en centre aéré []

d'accord []

donc tout ce qui était animation | contact avec des jeunes | ça

m'intéressait | et puis | ben ça c'est [] mes parents étaient

absolument opposés à ce que je sois éducatrice | parce que

éducateur | pour eux | ça veut dire traîner dans la rue | pour eux ils

avaient une représentation un peu de différente de ce métier-là et à

18 ans j'étais un petit peu 'carac' et puis en fin d'adolescence avec la

famille du coup | moi j'ai dit | moi j'ai fait ma sélection et je ferai

comme ça et c'est tout []

parce que pour eux être éducateur à l'époque c'était Guy Gilbert | les éducateurs de rue

c'était comme les cheveux longs | mai 68 et tout | la suite | c'était un

peu revendicatif | des revendications | des choses comme ça | c'était

surtout ma maman qui était un peu opposée à ça | mon père

beaucoup moins | c'était un ancien de l'OVE mon père | donc voilà

et donc ça s'est fait comme ça et donc pour essayer de me

décourager ma mère m'avait fait rentrer dans les PTT mais pour encadrer des enfants en difficulté dans des postes | donc éducateur mais éducateur enfin c'étaient des gens des PTT qui étaient [] qui sortaient de leur travail pour aller encadrer des colonies de vacances | dont j'ai [] les associations des adultes [] des enfants handicapés des PTT et donc j'ai fait ça deux ou trois ans | mais avec de véritables éducateurs pour m'encadrer parce que j'avais 18 ans | je me suis retrouvé à travailler avec des jeunes handicapés qui avaient sensiblement mon âge [] d'ailleurs donc ce n'était pas évident au niveau des images et au niveau de ce que ça pouvait renvoyer mais bon | c'était un peu le parcours

mais tout ça n'a fait que vous renforcer dans l'idée que c'était []
voilà | voilà | tout à fait []

c'était votre choix ↑

oui ↓ et puis avec déjà beaucoup dans l'idée d'écrire parce que j'ai toujours écrit [] on m'avait demandé au Service Social du Sud-Est de faire des écrits | des cahiers | et journaux | des choses comme ça [] du coup | ça | ça m'est resté beaucoup et ici je suis quelqu'un qui écrit beaucoup []

ah ↓ c'est curieux parce que []
voilà ↓

parce que la profession éducative n'est pas une profession qui est réputée aimer écrire []

oui [] mais moi le compte rendu | l'écrit | l'écriture par elle-même ça m'intéresse donc du coup moi ça me permet beaucoup de me poser | de poser ma pensée | de réfléchir sur des choses | le fait d'écrire

ça me resitue | voilà | bon ça c'est quelque chose qui me paraît important pour moi | en tout cas | pas seulement pour les autres éducs mais en tout cas pour moi []

ce sont des écrits que vous faites pour votre usage ou que vous partagez ↑
alors. [] non | ici je vais partager dans la mesure où si j'écris sur le cahier du groupe | c'est le cahier de groupe | donc c'est bien par rapport à mes collègues et aux enfants dont je m'occupe cette année-là | par exemple | mais si je suis en réunion je prendrai des notes | si je suis en analyse de la pratique | je prendrai des notes des choses comme ça | moi ça me permet vraiment de poser ma pensée et de travailler à partir de ça | je prends pas mal de notes | voilà []

et ça ne pose aucun problème de partager ses écrits | de les transmettre
oh [] de les transmettre [] euh [] de les transmettre [] c'est-à-dire | le cahier | il fonctionne sur un an de temps | le cahier de liaison est restreint à notre équipe []

mais quand il s'agit d'écrits qui sont destinés à quelque chose de plus larges à
oui ↓ alors là je dirais que c'est un autre écrit | parce que je peux être plus ou moins responsable d'une réunion admettons | ou référent dans une réunion | alors là je prendrais des notes plutôt neutres qui rappellent plus de ce qui s'est passé dans la réunion | voilà []

neutres | pouvez-vous préciser ↑
plus neutre c'est-à-dire ça sera pas que moi | si je suis référent d'une équipe | dans un temps de réunion donnée | par exemple en CE | ou je sais pas | c'est pas mes notes à moi qui vont ressortir | ça sera la note compte rendu | donc ça sera autre chose | ça sera pas

ma note personnelle même si c'est moi qui l'ai écrit | ce sera le
ressenti de la [] de ce qui s'est passé | le déroulement de la
réunion c'est plus neutre []

*et dans le cahier de liaison du groupe vous pouvez écrire d'une manière plus
libre ↑*

voilà ↓ d'une manière plus libre [] et presque au niveau et en
m'engageant davantage c'est bien moi | dans le cahier de liaison du
groupe { rires } oui je vois vraiment la différence ↓ de même que
quand on fait un compte rendu de synthèse | le compte rendu de
synthèse que l'on fera ce sera plus quelque chose [] un écrit
d'équipe je dirai [] parce que les éléments ou les idées et on les a
partagés à trois ou suivant le nombre de personnes qui | oui | avec
lequel | pour lequel on travaille ça sera plus partagé [] ce sera
moins soi en implication | ce qui n'empêche pas de travailler en
implication | mais par ailleurs | dans d'autres domaines quoi | en
analyste de la pratique c'est soit aussi | c'est différent | suivant les
instances dans lesquelles on se place []

*et quand vous faites un écrit qui est destiné au dossier d'un enfant ou un
rapport à la MDPH c'est encore autre chose ↑*

c'est encore autre chose oui | la plupart du temps | d'ailleurs le
rapport c'est plus [] euh | nous en tant qu'éducs on fera le rapport
mais il sera remis au niveau institutionnel à notre assistante sociale
par exemple | directeur ou au chef de service | et du coup ce sera
des notes synthétisées | plus ce qui a été dit dans un autre cadre
donc dans le cadre de la synthèse après c'est un compte rendu de
ce qui a été dit en synthèse qu'on va retransmettre à la MDPH ça
peut pas être décrit quoi []

et ça ne vous gêne pas d'écrire alors que quelqu'un va repasser derrière vous, assistant social ou directeur ?

non parce que je crois que ça c'est vraiment le travail d'équipe | ça après c'est le travail d'équipe | c'est repris en synthèse parce que en synthèse si on délaye certaines choses par rapport à un enfant aussi bien qu'après il va falloir faire un contenu | un condensé et un contenu | qui sera vraiment [] pointé les éléments de notre prise en charge | je crois que c'est oui | je crois que pour moi en tout cas | c'est dans l'optique du travail en équipes et dans le travail [] ici []

et ce besoin | cette facilité à écrire c'est partagé par vos autres collègues ou vous êtes celle qui écrit généralement pour les autres ↑

non [] je pense que ça [] peut être partagé par certains autres collègues [] mais il y a beaucoup de gens qui ont du mal par rapport aux écrits [] oui [] de plus en plus []

de plus en plus ↑

oui [] de plus en plus | oui parce que justement []

à quoi ça tient ↑

je pense que [] ben [] maintenant on sait plus ou moins nos [] des compte rendu justement être lu jusqu'aux parents jusqu'aux familles [] qui peuvent lire un certain nombre de compte rendu et donc du coup c'est sûr on se sent beaucoup plus impliqué dans la façon d'écrire dans les mots dans des choses comme ça [] donc on le fait peut-être de façon plus nuancée [] plus [] enfin pas plus neutre [] mais bon | dans cette optique-là en sachant que ça risque | que ça peut être lu | ça peut être demandé par des assistants sociaux par des juges par des choses comme ça []

donc [] voilà c'est []

ça pour certains c'est un frein ↑

je pense que pour certains ça peut être un frein | oui | oui []

et c'est un frein parce qu'on viendrait vous demander des comptes ↑

oui moi je pense que ça peut être ça parce que c'est aussi des discussions d'équipe | en équipe on peut d'avoir ce genre de discussion | oui | oui ça peut être un frein s'il y a des enfants qui ont des problèmes avec la justice | des choses comme ça | euh | on peut se dire suivant ce qu'on a marqué [] euh [] ça peut être []

alors du coup l'écrit perd un petit peu de de sa portée si on se censure ↑

c'est un petit peu ça [] oui l'écrit [] vous avez raison | oui | l'écrit ça peut être [] jusqu'à aller se censurer | oui | oui | oui | je pense ce qui peut aider à être plus clair par rapport à ça | je pense | c'est justement le fait que | quand même | dans certaines instances on peut décrypter notre écrit de façon très | très pointue au niveau personnel | mais qu'après justement | le fait de le retravailler en équipes on arrive à recentrer les idées clés | des idées | des points forts | des prises en charge | des projets vraiment spécifiques | et donc du coup là | je pense que ce qu'on ressentait au plus profond | enfin personnellement | ça peut être | ça peut être retranscrit ou nuancé par le travail en équipe | ça je crois qu'on ne peut pas | il ne faut pas l'oublier quoi | après le travail en équipe il peut nous aider à ça | à nuancer notre propre []

d'où l'importance de les travailler à plusieurs ces écrits ↑

voilà c'est ça ↓ oui | je trouve et | quand même | dans une synthèse et dans une prise en charge d'enfant | je trouve trop positif pour

l'enfant que ce travail-là | il soit | il relève d'une équipe pas d'une
seule personne | même si on essaie de travailler en référence on n'y
va quand même de soi dans la relation et du coup dans les écrits si
on y est trop | et bien si on n'y est trop | on est trop impliqué []
même dans ce qui peut | dans ce qui peut passer au maximum |
c'est-à-dire | j'en sais rien | devant le juge | devant les parents | des
choses comme ça [] alors que justement le fait de travailler en
équipe ça permet de nuancer et puis de se remettre à niveau |
même pour la personne []

quand vous dites on y est trop | c'est la partie affective ↑

affective ↓ émotionnellement | voilà []

on ne prend pas assez de distance ↑

pas assez de recul | de distance | voilà des choses comme ça []

*l'écrit nécessiterait qu'on contraire s'il est destiné à un rapport | s'il est
destiné à une autre instance [] beaucoup plus de recul ↑*

voilà ↓

donc votre crainte c'est que on se laisse emporter par ses affects ↑

voilà ↓ par le relationnel ↓ par le lien []

et du coup on perde de l'objectivité ↑

de l'objectivité | oui | moi je pense | oui | c'est ça dans les écrits []

du coup justement le travail en équipe ça permet de relativiser les
choses []

*il vous semble aujourd'hui que les jeunes professionnels qui arrivent ne
maîtrisent pas très bien cet aspect-là de l'écrit ou ne sont pas au clair sur ces
questions ↑*

voilà ↓ ou font carrément l'impasse sur l'écrit même | pour certains |

voilà | oui | oui | oui | je trouve []

mais comment s'en sortent-ils parce qu'on nous demande de plus en plus d'écrits ↑

eh ben [] je sais pas justement [] s'ils arrivent à pointer des choses qui sont [] euh [] de l'ordre de l'émotionnel | s'ils font vraiment référence à quelque chose | ben oui par exemple j'ai noté telle ou telle chose par rapport à des situations ça existe quand même dans le [] dans la vie quotidienne avec les gamins | il y en a beaucoup des situations | du coup peut-être ils s'appuient sur une situation et puis relatent ça mais je pense que les gens ont de plus en plus de mal à écrire [] voilà | par ce que | voilà ça vient de soi | c'est ses mots | c'est aussi le ressenti qui ressort dans l'écrit | et du coup | euh | après comment | euh | ou alors il faudrait y passer énormément de temps pour trouver le mot ajusté ou déjà travailler l'écrit pour pouvoir donner le mot qui paraît le mot le plus juste | et qui soit déjà | où il y ait déjà le recul | quoi | prise de recul | tout ça | mais ça demande un énorme travail | je pense []

mais vous pensez que c'est aussi la peur qu'on les juge à travers ce qu'ils ont écrit ↑

la peur du juge ↑

non, qu'on les juge [].

[] peut-être | oui []

parce que ce n'est pas l'idée générale qu'on a [] pour moi qui travaille depuis longtemps dans ce secteur l'idée reçue c'est plutôt que ce sont les éducateurs qui sont depuis longtemps en poste qui ont des difficultés à écrire alors que les jeunes en auraient moins [] vous vous dites le contraire ↑ mais qu'est-ce qui les freine ↑ comme vous le disiez la transmission | la peur d'avoir à rendre compte et puis il y a autre chose ↑

{ longue hésitation } je pense [] d'être confronté à des plus

anciens qui semblent affirmer des choses | ou qui peut-être amènent

[] des supports | de l'avant | de il y a très longtemps [] il y a très longtemps c'était comme ça et comme ça | et puis ça arrive régulièrement en réunion | on se dit ça on l'a déjà travaillé quelque part | il y a dix ans en arrière | et ça revient ça revient | bien sûr | par la bouche de plus jeunes | de personnes qui arrivent | c'est normal | qui reposent ce genre de questions | parce que | ça les intéresse []

alors on reprend un petit peu l'histoire | est-ce que vous souvenez pourquoi Theizé ↑

[] pourquoi Theizé ↓

qu'est-ce qui vous a amené | au sortir de l'école | à postuler ici ↑

pourquoi Theizé ↑ ben [] parce que je crois qu'il y avait une demande de poste | oui | j'avais du voir ça | j'étais sur Villefranche | il y avait déjà le lieu géographique [] voilà [] euh [] c'était un endroit que je connaissais | comme ça | pour m'y promener | enfin comme ça [] et puis c'était un petit peu la campagne | le petit lieu | ce n'était pas une grosse structure | c'était pas Lyon parce que dans la formation j'avais fait un stage en milieu ouvert | enfin des choses comme ça | dans des cités [] c'était de l'internat | et à l'époque ça m'intéressait beaucoup parce que | bon | j'étais [] j'aurais souhaité m'occuper de plus jeunes | de petits | autour du corps | il y avait toujours | une dimension comme ça maternante { rires } entre guillemets | qui a été des fois reprochée { rires } parce que dans le travail | quand t'arrive à dix-huit ans | c'est sûr que tu es proche | tu a envie de donner [] ben | des choses comme ça [] et du coup | oui | l'internat | qui était soin [] soin corporel []

pourtant dans les années 70 materner ce n'était pas très bien vu ↑

voilà ↓ et donc du coup il y avait les repas | des temps de vie qui m'intéressaient |__| voilà |__| et c'est vrai que j'ai été aussi vite intéressée par le travail | par exemple | en groupe | par le travail accent corporel avec la psychomotricienne | parce que ça touchait les enfants |__|

donc c'est vraiment le choix d'un poste que vous avez fait dans vos demandes | comment s'est passé votre recrutement ↑

|__| alors { **longue hésitation** } comment ça s'est passé ↑ franchement |__| écoutez | moi je crois que j'ai été convoqué par le directeur qui m'a reçu | donc M. Cornand |__| j'ai été convoquée dans son bureau | il y avait un poste de moniteur éducateur qui n'était pas couvert pour la rentrée | j'ai du venir ici en juin ou juillet faire la rencontre avec le directeur | et suite à |__| l'entretien je suppose |__| dans les trois semaines qui ont suivi ou un mois après je savais que j'étais embauchée pour le temps du mois de septembre | et que je commençais ici |__| alors |__| j'ai pas rencontré la personne que je devais remplacer | je sais pas si quelqu'un est parti | et que | voilà | je ne sais pas si c'est été parce que dans la loi | il fallait qu'il y ait un tel quota de moniteurs éducateurs et qu'il n'y en avait pas suffisamment ici | parce qu'à l'époque | quand je suis rentrée | il y avait quand même des gens qui avaient des postes | mais c'était des postes qui n'avaient pas été validés de la même façon qu'une formation | ils avaient été validés par des acquis | par des choses comme | c'était pas | c'était pas |__|

ce qui étaient en place n'avaient pas de qualification ↑

voilà ↓ voilà ↓ ils avaient pu être qualifiés parce que l'ancienneté avait fait que | on les avait remis à une qualification | voilà | donc je suis rentrée | autant je m'en souviens | c'est un petit peu ça []

est-ce que vous vous rappelez votre première journée ↑

{ silence } { soupir } a priori | non | je ne m'en souviens pas je pense surtout que j'ai eu [] affaire à des enfants | voilà [] je me souviens plus si à l'époque on rencontrait déjà les parents | mais je me souviens | voilà | on était vite dans le bain | il y avait une vie | une vie de groupe qui était importante | j'étais pas seule | j'étais pas seule | je pense | il y avait des collègues [] et ça aussi je crois que c'était | c'était important [] des collègues plus anciens []

donc vous n'avez pas le souvenir d'une période d'adaptation difficile ou d'avoir été surprise ou choquée ↑

non ↓ je me souviens pas de ça []

et par rapport à ce que vous aviez appris à l'école la réalité vous semblait pareille où c'était différent | est-ce que vous avez eu le sentiment que ce que vous aviez fait en formation vous a bien préparé pour votre poste ↑

à l'époque oui | je pense que franchement la formation n'avait bien aidée | oui | la formation et le fait aussi d'avoir travaillé | les colonies | faire des centres aérés | tout le processus que j'avais mis en place avant parce que | quand même | quand j'ai commencé à 14 ans à faire des centres aérés j'étais en contact avec des enfants | avec d'autres adultes | la plupart de ces adultes c'étaient ou des pédago | des instituteurs ou des gens qui étaient déjà dans l'éducation | et donc du coup | quelque part j'avais déjà une expérience de vie avec des jeunes ou des adultes et je pense que j'étais pleine | oui | j'étais pleine d'allant | et du coup non ça a fonctionné ↓ []

et si l'on entend ce que vous dites quand vous êtes arrivés ici à 20 ans vous aviez été déjà cinq ou six années d'expérience à temps complet | vous aviez été confrontée à des situations éducatives diverses quelquefois qui ont pu être un peu difficiles | aux PTT ↑

oui ↓ oui ↓ tout à fait ↓ parce que là les handicaps étaient lourds aux PTT ↓ il y avait des enfants qui ne voyaient pas | des malvoyants | des aveugles | des enfants autistes | des enfants | oui | qui avaient de gros | gros | gros problèmes | des enfants et des jeunes puisque là ça allait jusqu'à dix-huit ans | je pense que j'en ai plus souffert | j'en ai plus bavé dans ces colonies a priori que pendant le temps | qu'après la formation | quand je suis rentrée ici ça c'était beaucoup plus lourd pendant les temps où je n'étais pas formée quoi | à partir du moment où la formation est passée par là je pense que je suis rentrée ici | ben je pense que j'étais tranquille | ou tranquillisée | ou | voilà []

et quel a été l'accueil des collègues ↑

[] ah ↓ [] ben c'était [] euh [] { hésitation } bon | une ou deux fois [] je sais parce que les éducatrices de l'époque je les rencontre encore | et j'étais la petite jeune qui voulait un petit peu [] renverser la vapeur | j'avais essayé de mettre en place un mini carnet de liaison par exemple avec les parents | des choses comme ça | et du coup ça chamboulait un peu les choses mais []

parce que ces éducatrices étaient plus anciennes elles avaient été formées sur le tas ↑

un petit peu | oui | oui | oui | tout à fait | c'étaient les éducatrices qui avaient | qui ont fait leur formation | comment on appelle ça ↑ en cours d'emploi [] et puis par | euh | leur qualification | leur ancienneté a fait qu'elles arrivent à être qualifiée comme monitrices

éducatrice ou éducatrices spécialisées | après elles ont fait leur formation | mais au départ c'était pas si évident que ça avec certains [] mais bon | j'ai trouvé que dans l'ensemble []

il y avait des approches différentes que de ce que vous aviez appris à l'école ↑
eh bien | c'était déjà le début | là ça fonctionnait vraiment fort groupe | une vie | une vie communautaire à l'intérieur de la maison | et moi j'arrivais de l'extérieur | de formation | avec l'idée de travailler plus sur l'individualité | la prise en charge individuelle | des choses comme ça | et c'est vrai que confronter le collectif à une prise en charge individuelle ça faisait un petit peu [] ces personnes c'étaient la génération d'avant 68 | oui | donc d'un fonctionnement qui était ici beaucoup plus communautaire | collectif | tout à fait communautaire et collectif avec des week-ends passés ici dans l'établissement | un travail et une vie quotidienne privée dans les lieux | ça faisait []

les éducatrices logeaient sur place ↑

tout à fait ↓. donc c'est vrai que c'était une autre vie | moi je suis arrivée | l'année où je suis arrivée avec certaines collègues ici | qui sont encore ici en poste | on habitait aussi ici | on avait une petite chambre | on habitait aussi ici sauf que nous | la première année ça nous a permis d'avoir un peu d'argent de côté parce qu'on n'avait que dix-huit ans ou vingt ans | et donc | du coup on s'est dit la première année | et ben | on met de l'argent de côté | on se paye notre voiture et après qu'on on habitera sur Villefranche ou plus loin | il y avait des gens qui essayaient de trouver à se loger ici sur Theizé mais la première année vivre ici | c'est vrai que ce c'était | c'était

bizarre | on avait l'air d'être là sans arrêt | de []

mais sur le principe s'était déjà admis que ça puisse se faire ↑

oui | tout à fait []

alors que 10 ans avant ç'aurait été impossible ↑

non | oui | oui | oui | oui | là on nous avait dit | ben | vous pourrez

avoir une chambre | ici | et vivre []

et par rapport aux collègues plus anciens comment il vous semble qu'elles vivaient que vous ayez cette cette volonté de fonctionner un peu autrement qu'elles, de rompre avec cette vie de communauté ↑

je pense que ça a été quelque chose qui a été [] euh [] un petit peu induit aussi | par voilà | par l'administration | par l'OVE | euh | par tout ça aussi | c'était une histoire qui changeait | et puis c'était la suite de l'histoire de Theizé et puis du vécu des personnes ici | parce que enfin | bon | je sais que moi l'époque où je suis rentrée les éducs étaient mariées avec les pédagogos | bon pour beaucoup | et voilà | après ça | toute cette histoire là | ça c'est | ça a diminué cette histoire-là | et puis du coup c'est passé à autre chose | les gens allaient habiter ailleurs et puis c'étaient dans le processus de [] oui dans le processus de la vie de l'association | les gens | oui ils allaient ailleurs | le directeur pouvait habiter ailleurs | il n'était plus sur place 24 heures sur 24 | on faisait appel à des veilleurs de nuit et puis les veilleurs de nuit ben ils n'étaient pas là non plus | ils habitaient ailleurs et ainsi de suite | donc du coup c'était plus (+) la vie professionnelle | après | je crois que c'était aussi le monde du travail qui faisait que ça changeait [] le monde []

et alors inversement ces collègues qui étaient là qu'est-ce qu'ils vous ont appris ↑ *qu'est-ce que vous pensez avoir appris d'elles ou deux* ↑

{ hésitation } d'elles ↑ et ben [] quand même | l'importance de |
d'un fonctionnement de groupe et d'un fonctionnement collectif |
parce que quand on [] alors ce qu'on pouvait reprocher mais en
même temps ce qu'on pouvait voir fonctionner | un groupe | avec un
seul adulte | de quinze petits ou moyens ou grands | et qui arrivait
quand même à fonctionner avec une espèce de règle de vie | dont je
dis pas c'était peut-être trop [] ric-rac | je voyais des enfants un
peu rangés | des enfants mettant les pantoufles machin | mais en
même temps | en même temps | c'était | on se rendait compte qu'ils
étaient seuls | ben | gérer quinze petits | quinze enfants | ben | c'est
pas rien d'être seul | un seul avec quinze | et qu'il fallait bien que la
vie elle | elle se vive { rire } | avec le nombre de jeunes | différents
parce qu'ils étaient quand même différents | mais c'est vrai qu'à
l'époque il y avait aussi beaucoup plus d'enfants [] euh []
démunis | mais c'était pas le même handicap | c'était pas les mêmes
problématiques | ou alors les problématiques étaient pas | étaient
pas tirées vraiment | on essayait | peut-être | enfin | pas d'atténuer |
mais de | de fondre un peu les choses je sais pas | de relat { mot en
suspens } []

sous l'aspect du comportement ↑

voilà ↓ donc | que c'était pas tout à fait dans l'humeur du moment de
prendre les enfants individuellement | c'était le groupe | c'était un
fonctionnement de groupe | donc qu'il fallait que le plus petit il soit un
peu tiré | je dis pas qu'on l'oubliait | mais il fallait qu'il soit un peu tiré
par le reste | il fallait peut-être que | voilà | mais moi je pense que ce

| de cette époque-là | c'était la force d'exister pour un groupe
d'enfants et puis un seul adulte [] quoi [] un ou deux adultes |
après on est passé à deux voir trois adultes par groupe | c'était autre
chose [] je pense que c'était aussi la suite de l'histoire de l'OVE |
ben | bon l'OVE | quand on lit les dossiers gris | bon | des couples
d'instit qui géraient 40 jeunes | et puis voilà il y avait le temps du
repas | des toilettes | machin | il y avait pas beaucoup de monde et
ils arrivaient à tourner comme ça | maintenant on imagine plus |
maintenant si on a un groupe de deux ,trois | ouh la ↓ on est
dépassé par les événements | faut pas exagérer non plus quoi | et
puis c'est un peu cette force là | et puis c'est l'histoire du collectif qui
reste quand même | ici on mange quand même encore en salle à
manger | alors même s'il y a certains groupes qui fonctionnent
autrement par rapport à des projets | il y a un groupe qui mange sur
son lieu de vie | c'est autre chose | mais n'empêche qu'il y a des
choses auxquelles on tient | des sorties | des jeux collectifs | des
jeux qu'on fait en groupe | une espèce de | lien entre tous | je sais
pas | c'est une petite structure []

*et ce caractère là qui tient aussi à Theizé | à son histoire | vous pensez que ça
se transmet encore aujourd'hui pour des jeunes éducateurs qui arrivent ici ↑*

quelque part ils en entendent parler | ils en entendent parler parce
qu'on est quand même nombreux à être resté | on est nombreux à
être ici | depuis plus de 20 ans 30 ans | on est quand même
nombreux ici à être resté | et donc du coup quelque part | ça se []

comment ils en entendent parler ↑

comment ça se transmet ↑ [] par | par | par le cadre des réunions |

surtout le cadre des réunions d'éducs | le cadre d'autre []

en réunion il vous arrive d'évoquer les choses d'il y a 20 ans ↑

oui voilà | oui | parce que je vous disais | tout à l'heure il y a des points | de il y a quelques années en arrière qui reviennent au fur et à mesure ou même des jeunes arrivent et ils reposent la question | comment ça se fait que | avant | il y avait un travail sur l'autonomie qui paraissait plus pointu | comment ça se fait que | ben | les commissions de coopérative avec les enfants | et ben | elle n'existent plus | ou elles ont changé de cadre | où elles ont changé d'instance | toutes ces questions là je pense qu'elles reviennent | mais du coup nous | on essaie de dire | ben | elles fonctionnaient comme ça avant | avec telle ou telle | dans telle ou telle instance | avec telle ou telle personne | maintenant peut-être que la façon dont on fonctionne maintenant on peut reprendre ces mêmes éléments mais on les travaille autrement | mais dans un autre cadre et dans une autre instance []

donc ça arrive que vous repreniez []

des éléments du passé | ou de l'histoire []

de manière à les reformuler ↑

resituer dans le temps | et à les réinvestir autrement | et puis je pense que nous | enfin nous en tant qu'anciens | on est parti de | et le fait de rester [] on voit bien le déroulement des choses | c'est au fur et à mesure | je pense qu'on voit bien le déroulement des choses | comment la prise en charge elle a changé | comment elle évolue | comment elle se transforme | en fonction des demandes en fonction de l'administration | de l'association | de l'histoire au niveau de

même de la vie en général | enfin la vie extérieure | euh | en dehors d'ici |

quand vous parlez de ça avec vos jeunes collègues ils l'acceptent ↑

ben | euh | ils l'acceptent ↓ ça discute en tout cas ↓ { rires } oui ça peut bouger | ça peut évoluer | je pense qu'on arrive à | on arrive à faire passer certaines choses | les gens nouveaux ils sont beaucoup plus au clair et beaucoup plus pointus par rapport à des choses au niveau de la loi | parce que là ils l'apprennent | donc | nous | ils nous ramènent ça | dont ils en ont entendu parler au niveau de la loi | au niveau des choses qui sont le travail avec les assistants sociaux | le travail avec les écrits | des choses comme ça | ils ramènent toutes ces choses-là |

donc vous êtes rentrée comme monitrice éducatrice ensuite vous avez fait une passerelle ↑

voilà ↓ en cours d'emploi |

en quelle année ↑

{ silence } euh | en quelle période à peu près ↑ euh | alors 76 | alors c'était six, sept ans après en 82, 83 | quelque chose comme ça |

qu'est-ce qui vous a incité à faire cette formation ↑

éducateur spécialisé ↑ euh | le besoin de reprendre | le besoin de reprendre une formation | de me reposer | de me requestionner | de me reposer des bases | parce que de monitrice éducatrice a éducateur | après six ans de travail déjà le fonctionnement ici il avait déjà changé | donc | oui j'avais besoin | et puis | bon | ça été ça été aussi induit par des personnes | je me souviens Anne-Marie Studlé ou même M. Cornand | ils m'avaient dit | vous Gisèle il faut

faire la formation | quoi | éducateur spécialisé | ça avait été un peu dans le processus | ç'avait été porté par l'équipe je dirais | je crois que c'était aussi | puis c'était dans la suite de la formation permanente | formation | parce que formation | tout ce qui étaient intérêt { mot en suspens } par rapport | j'avais fait des stages patinage | j'avais fait des stages escalade | parce qu'à l'époque on pouvait encadrer | j'avais fait le stage pour encadrer la piscine | surveillant baignade | enfin tous ces trucs-là | parce que ça m'intéressait quoi | et donc | du coup | oui c'est venu dans la suite normale de mon travail de reprendre une formation | ça me permettait de me spécialiser | donc de recommencer quelque chose | un processus de travail | d'analyse | de se repositionner | de se reposer des questions | et tout ça quoi |

et pour cette formation vous avez eu le choix de l'organisme ↑

euh | oui | oui | oui | oui | j'ai proposé | j'ai repris | j'ai fait au moins trois sélections | je crois | alors il y avait | Recherche et Pro | finalement j'avais été accepté à l'ANCE à Échirolles | avec l'ANCE | avec les Communautés | voilà | mais ça s'est { mot en suspens } |

vous aviez ciblé votre école ou c'était avant tout la volonté de faire une formation ↑

je pense que c'était la volonté de faire ma formation | après les sélections sensiblement ce sont les mêmes | on est pris d'un côté et de l'autre non | à Recherche et Pro ça n'avait pas pu marcher | donc je me suis dit ben je fais Échirolles puisque j'avais été acceptée |

à part cette formation | la formation permanente | quand vous avez besoin d'approfondir des connaissances théoriques comment le faites-vous ↑

connaissances théoriques |

quelles sont vos sources ↑ quel support ↑

les supports | ben j'avais noté | c'est tous les journaux qu'on reçoit |
les journaux et revues | choses comme ça | qui passent bien par
l'intermédiaire du chef de service ou par l'intermédiaire de M. Aubert
| des choses qui intéressent plus | au niveau | au niveau de
l'association | tout ce que fait passer l'association aussi | il y avait
des revues qu'on recevait régulièrement | du coup on essayait de les
lire | ou d'en retirer quelque chose au niveau théorique je dirais | il y
a tout ce lien | c'est pas réellement théorique mais il y a sûrement le
lien avec l'analyse de la pratique | formation avec l'analyse de la
pratique []

pour vous c'est important l'analyse de la pratique ↑

l'analyse de la pratique | alors | { rires } comme son nom l'indique
c'est bien de la pratique ↓ mais en même temps je pense qu'on
reprend beaucoup de théorie | enfin à travers | on peut reprendre
beaucoup de théorie | et puis il y a tous | tous les | tout le travail que
l'on fait ici | je trouve | en équipe | c'est à dire des rencontres avec la
psychologue | les rencontres ce qu'on appelle ici les petits groupes |
avec | avec le psychiatre | la psychologue | les groupes rééducatifs |
donc du coup tous ces groupes là ils sont | ils sont pris en charge au
niveau de l'équipe thérapeutique par un des psy | admettons et donc
du coup si on en fait partie on a aussi tout un travail d'analyse | je
dirais | d'analyse au niveau de notre pratique | mais en même temps
ça fait lien avec la théorie | je dirais | quoi []

*en quoi le contenu de ces petits groupes est différent de l'analyse de la
pratique ↑*

ah | ben | c'est pas la même chose ↓ l'analyse de la pratique c'est bien pour nous | en tant que professionnels | alors que les petits groupes dont je vous parle c'est des petits groupes que l'on encadre nous en tant que professionnel | éducateur | mais dans un groupe rééducatif | c'est-à-dire qu'on encadre des enfants | c'est nous qui animons | nous en tant qu'éduc | on anime un certain atelier | voilà | un groupe de théâtre par exemple | mais on l'anime par rapport à des enfants et donc après { phrase en suspens }

je précise ma question | quand on vous êtes entre adultes de votre petit groupe en quoi ce que vous abordez est différent de ce que vous abordez dans l'analyse de la pratique ↑

[] en quoi c'est différent ↑ et ben | parce que je pense que c'est | c'est plus pointu sur quelque chose de spécifique | c'est à dire qu'on rencontre ces personnes si on fait partie de ce groupe | de ce groupe là | du groupe | et du coup c'est bien pour travailler ce qui se passe dans ce groupe là | alors que l'analyse de la pratique c'est pas pas individuellement qu'on a fait l'analyse de la pratique c'est avec d'autres collègues | d'autres collègues qui ont d'autres enfants | qui ont une vie de différente | alors que si on rencontre le psychologue d'ici | la psychiatre | le psychiatre pour un groupe rééducatif c'est bien pour travailler quelque chose au niveau de l'institution | ce qui se passe ici | maintenant | dans avec certains enfants | quoi | dans quelque chose de spécifique []

il y a longtemps qu'il y a de l'analyse de la pratique ↑

euh | je dirais | huit à dix ans []

donc vous avez connu plusieurs animateurs ↑

oui | oui | tout à fait ↓

est-ce que c'est important pour vous l'animateur dans l'analyse de la pratique

↑

oh | oui | bien sûr ↓

est-ce que c'est arrivé qu'il y en ait avec qui ça collait pas ↑

oui | oui | oui | tout à fait | il y a eu des gens avec qui on n'a pas pu
travailler | pas pu fonctionner | oui | des gens avec qui on a travaillé
à peine un an []

les animateurs sont indépendants de l'institution ↑

oui | oui tout à fait | oui | ils sont embauchés par ailleurs auprès
d'une association | c'est notre chef de service qui s'en occupe | mais
là il y a pas de { phrase en suspens } oui | bien sûr | bien sûr que la
l'animateur | la personne qui gère l'analyse de la pratique | bien sûr
qu'elle est importante |

pour vous un bon analyste de la pratique qu'est ce qu'il doit pouvoir vous renvoyer ↑

qu'est-ce qu'il doit nous renvoyer ↑

enfin par rapport à ceux que vous savez connu | - ceux qui vous semblaient meilleur quelles étaient leurs qualités ↑

eh ben c'était peut-être [] une écoute [] justement []
suffisamment [] suffisamment pointue { rire } pour | pour arriver à
nous [] faire [] sortir de nous suffisamment et faire le lien avec
de la théorie justement parce [] que si on utilise une situation
d'enfant | un cas d'enfant justement | il faut qu'il soit suffisamment
[] voilà c'est ça [] à l'écoute | pour pouvoir nous dire mais qu'est-
ce qui vient de vous et qu'est-ce qui vient de l'enfant et faire
éventuellement le lien avec la théorie | bon | ça me rappelle telle ou
telle histoire | ça peut être une histoire ou quelque chose comme ça

[]

donc c'est quelqu'un qui va aider à faire le tri ↑

voilà | la part de soi | la part de l'enfant oui | soi | l'enfant | et puis |

c'est ça | nous aider à voir autrement justement par rapport à un lien

| il y a des gens qui ont suffisamment de clarté et d'humour pour

reprendre un autre exemple | et tu te dis tiens | cet exemple là | il

illustre où tu as voulu en venir ou de ce que tu as voulu signifier ou

tout ça | dans l'histoire | dans un conte | dans des choses comme ça

| ça me paraît important []

et ça c'est important que par exemple l'analyste prenne une situation un peu similaires []

ou le transpose ↓

le transpose ↑

voilà ↓

et qu'est-ce que ça vous apporte ↑

et ben | justement []

comment vous fonctionnez ↑

et ben je pense que | justement ça peut permettre de prendre

beaucoup plus de recul et de sortir de soi | de la relation trop | trop

proche de la relation trop personnelle | oui | trop proche

est-ce que vous voulez dire que ça permet de prendre un autre angle de vue sur une situation ↑

voilà ↓ oui ↓ d'entrée et de vision de la situation []

pour retravailler différemment la situation ↑

voilà | oui | tout à fait | et encore ce qu'il y a de mieux c'est quand on

peut utiliser ce qui vient être acquis par l'analyse et de se dire | ben

tiens | l'autre fois quand on avait parlé de ça [] et de le

retransposer | ça aide à ça si on arrive à faire le cheminement | un phénomène de boule de neige | c'est tout imbriqué | mais c'est vrai qu'après on voit bien dans l'analyse de la pratique si une personne prend un cas d'enfant | quelque part tu te regardes avec ta collègue et tu te dis | ah ben tiens ce qu'on vient de dire là ça me rappelle tel ou tel truc | et ça fonctionne un petit peu comme ça | je trouve que c'est positif | parce qu'autrement si on écoute la personne qui parle dans sa situation à elle | si on la retranspose pas à notre niveau | ben voilà ça fonctionne pas | je trouve []

est-ce que vous avez la même réaction | est-ce que vous en tirez le même profit quand vous lisez | dans un article ou dans un livre | une étude de cas une vignette clinique l'exposé d'une situation concrète | y prenez-vous le même intérêt ↑

alors | je pense la différence | c'est que [] dans l'analyse | on est bien des personnes physiques | et on est là dans un lieu [] alors que finalement quand on se retrouve devant la page écrite | devant l'écrit | on est soi devant la page écrite | il n'y a pas les autres et du coup c'est toujours soi en face de | comment on aborde l'écrit et comment on aborde la lecture | et donc du coup on le ressent par rapport à soi | on voit pas | on voit pas la personne en face qui l'a écrit | des fois ça peut paraître froid | alors que quand on est dans l'analyse de la pratique | la personne en face elle réagit | elle n'est pas qu'en train de dire des choses | y a son physique | y a son visage | y a plein de choses [] et du coup ça | pour moi | on n'est pas touché de la même façon | et puis l'analyse de la pratique | je vous dis | on la partage avec d'autres | avec les autres autour | on voit bien la réaction des autres | ils vont réagir | ils vont faire un

geste | ils vont dire ah | ben | ils vont dire un petit mot | alors que
devant l'écrit c'est soi qui est devant l'écrit { rire } voilà,↓

ça vous arrive d'avoir en stage des éducateurs stagiaires ↑

oui | ça m'est arrivé | maintenant on est | c'est pareil | ça a été
différencié | maintenant il y a certaines personnes | qui sont plus |
euh | comment dire ↑ on dit pas promu ↑ [] mais dédié à ça | mais
c'est pareil ça rentre dans une formation | il faut être référent des
stagiaires | ça rentre aussi dans une formation | mais bien sûr oui
qu'on a eu des stagiaires []

quand ça vous arrive | qu'est ce que vous essayez de faire passer ↑ *comment
ça se passe* ↑ *comment est-ce que vous concevez ça | à la présence d'un
stagiaire* ↑ *qu'est ce que vous pensez avoir à lui transmettre* ↑ *comment le lui
transmettez-vous* ↑

alors | euh | je dirais que personnellement | j'essaie de faire en sorte
que le stagiaire soit suffisamment libre | pour se faire son idée
personnelle | c'est-à-dire que je laisserai un peu évoluer comme ça |
tout en induisant | par rapport à mon propre travail | parce que moi je
suis éduc et je voudrais pas qu'il y ait des impairs par rapport aux
enfants | du coup j'essaie de donner un minimum d'éléments pour
que le groupe [] fonctionne [] avec le stagiaire et nous en tant
qu'éduc quoi | mais je laisse | enfin je pense qu'on laisse le stagiaire
assez libre de [] se faire son idée [] pas lui en mettre plein la
tête | euh | tout de suite quoi |

son idée sur quoi ↑

ben | son idée sur | euh | ben ici le fonctionnement | sur comment on
fonctionne dans cette maison | comment sont les enfants | par
rapport | pas dire tiens tel l'enfant il est handicapé | ou débile moyen

| voilà | ou psychotique { rire } voilà | qu'il arrive à se poser des questions | qu'il arrive à poser ces questions en lien avec sa formation | on essaie de faire surtout | je pense | que le stagiaire il ait un cadre de travail | des horaires | des choses comme ça qui soient pas ici dans le vide []

est-ce que vous pensez qu'il y a des choses qu'on leur apprend pas à l'école et que vous pouvez leur transmettre ↑

{ hésitation } qu'on leur apprend pas à l'école et qu'on pourrait leur transmettre ↑ oui []

cela peut aller des trucs de métier jusqu'à des choses plus profondes ↑

je pense au niveau de leurs questions par rapport à des enfants | parce que souvent | ils disent | tel l'enfant | j'ai eu peur de la réaction de l'enfant | et peuvent dire j'ai eu peur de la réaction de l'enfant | essayer de leur dire []

qu'est-ce qu'on peut leur faire passer | quand on a une expérience professionnelle | par rapport à un jeune qui débute ↑

{ longue hésitation } peut être un peu euh | notre façon d'être | nous voir fonctionner [] fonctionner avec eux [] essayer de faire qu'il ne soit pas trop mis à mal | ou trop pris par l'enfant | essayer des choses comme ça | je pense que c'est surtout dans le []

trouver la bonne distance ↑

trouver la bonne distance ↓ voilà ↓

ça | ça vous semble une des choses qu'il est nécessaire d'acquérir ↑

ah oui ↓ ça c'est très long ↓ c'est très difficile ↓ si Anne-Marie Studlé était là [] au début elle a beaucoup travaillé avec moi sur le fait de pas être trop proche des enfants | de pas être trop là | de pas y être trop | après on prend du recul par rapport à ça | et du coup ben | ça

aide | ça aide { rire }

pour terminer parce qu'on est presque au bout de notre entretien []

oui | oui | d'accord ↓

quelle vous semble être la qualité principale pour être éducateur selon vous ↑
qu'est-ce que vous diriez qu'il est important d'avoir ↑

oh | la | la { rire }

qu'est-ce qui distingue un bon professionnel d'un autre ↑

{ silence } un bon professionnel qu'un autre ↑ et ben d'arriver à

travailler sur soi { rire } d'arriver à travailler sur soi | d'être

suffisamment aussi à l'écoute | bien sûr des enfants avec lesquels

on travaille ici | parce que ce sont quand même des enfants | mais

mais aussi de l'ambiance | de l'ambiance et des autres | parce qu'on

n'est pas tout seul | et ça je crois que le travail en équipe ici c'est

quelque chose ↓ le travail en équipe | travailler le partage | oui | un

enfant | l'enfant il n'est pas nous quoi { rire } et justement de pouvoir

arriver à concilier ce qui va de soi et ce qui va de l'ambiance | de

l'institutionnel | de l'équipe | et tout ça quoi | un petit peu aussi

l'ambiance | l'histoire | l'ambiance | l'histoire qu'on est en train de

vivre ensemble | oui | tout ça []

mais ça ça s'apprend difficilement ↑

je sais pas | oui ça s'apprend pas | ça se vit | ça se ressent

donc c'est comme vous le dites | pour un jeune stagiaire en formation c'est un peu en vous regardant faire qu'il va []

oui | c'est ça | oui | c'est ça | être suffisamment | d'être suffisamment

souple | suffisamment à l'écoute | oui | voilà | de se voir fonctionner |

se voir fonctionner et voir l'autre fonctionner | quand on [] pratique

dans une maison depuis trente ans passés | ben c'est sûr quand on

côtoie certaines personnes depuis une dizaine d'années où une vingtaine d'années et ben même si c'est que les temps de travail on voit le fonctionnement des gens | on arrive à comprendre | on dit ben ça ça fait partie de son histoire | ça fait partie de sa vie | l'histoire | l'histoire des gens après elle vous touche | ici bien sûr on travaille avec des enfants | mais on travaille aussi avec les gens | avec une équipe | avec une ambiance | avec une histoire qui s'est faite au cours de toutes ces années |

donc il y a les histoires des enfants | les histoires des adultes et l'histoire de l'institution ↑

l'histoire en général | oui { rire } je crois bien { rire } voilà ↓

est-ce que vous voyez d'autres choses ↑

{ rire } non | non | je crois que non | je crois que j'aurais tout partagé | accueil des stagiaires | oui | c'est ça j'étais | j'étais revenue là-dessus | { sanglots }

en tout cas merci ↓

bien moi aussi

j'espère que cela ne vous a pas trop bouleversé

non | c'est peut-être le retour à l'histoire | ça remue | non mais pas de souci | merci | au revoir { sanglots }

Interview de M B éducatrice 23 mai 2008

Je ne suis pas quelqu'un qui parle beaucoup et qui élaborent
*est-ce que vous pourriez me dire si vous souvenez comment vous êtes arrivés dans
votre poste actuel*

**je suis arrivé à l'IME en 2000 débuts 2001 j'ai fait une candidature spontanée pour
être passé ici avec un jeune que j'avais accompagné je vais trouver la structure
grande et agréable j'avais fait une candidature spontanée je dois dire que quand
j'ai fait ma candidature j'avais plutôt un a priori positif sur l'établissement parce
que déjà je sortais d'une structure où j'avais vécu des moments difficiles et j'étais
dans une situation assez précaire pascal picot était sur le poste à l'époque elle
m'a convoqué en disant que mon CV était intéressant elle m'a proposé un quart
de temps je suis arrivé en a eu un entretien puis j'ai commencé tout de suite tout
de suite après sur un temps midi de jeux remplacés à l'époque Katia négrier qui
était en congé maternité sur le groupe quatre et Françoise chaland sur le groupe
un**

vous aviez auparavant eu d'autres emplois

oui oui

dans le secteur sanitaire et social

**oui j'avais travaillé en MECS c'était mon début avant j'étais éducatrice en sport
mes premiers contacts en ex ont été assez douloureux**

qu'est-ce qui vous a conduit dans ce secteur

l'envie l'envie de travailler avec ce public j'étais attiré

c'est vraiment un choix délibéré d'orientation professionnelle

votre première journée à l'IME

**oui très bien je suis arrivé dans le bureau de Pascal m'a conduit sur le temps de
midi de réfectoire et j'étais talonné par une chaîne qui me suivait puisque
Monsieur retrouver dans la salle la première heure je me suis trouvé un peu
isoler seul et puis la deuxième heure les collègues sont venus me voir me dire
bonjour voilà**

pour vous c'est un souvenir comment

**c'était pas du tout un souvenir douloureux j'ai été impressionné par le silence qui
régnait dans cette salle bien qu'elle soit remplie d'enfants et j'ai été ému de voir à
quel point le handicap ce foyer sur les visages choses qui ne s'est pas
renouvelés après mais la première fois oui**

ça vous n'aviez pas cette expérience auparavant

non j'ai travaillé avec des enfants dits normaux

*vous avez démarré dans des conditions difficiles en volume de temps sur le temps
particulier où vous interveniez l'adaptation vous a été difficiles faciles*

**non non parce que justement j'avais compris que dans ce milieu de rentrer
directement dans le vif du sujet je t'ai prêt à sa non ça m'a pas paru difficile**

contrairement à ce qu'on pourrait croire je me suis adapté assez facilement

comment voir arriver comment êtes-vous arrivés à décrypter l'établissement

**établissement et grand les choses sont compliquées les repères sont difficiles
comment et au bout de combien de temps elle voit arriver à lire l'établissement**

il m'a fallu du temps d'établissement était assez grande il n'y avait pas de panneaux ou les noms ne sont pas marqués sur les visages des gens j'ai mis un certain temps à m'adapter à m'adapter à tout à comprendre c'est vraiment sectorisé cet établissement il m'a fallu du temps je me suis souvent fait aider par les jeunes qui étaient ravis de m'aider

vous estimez qu'il vous a fallu combien de temps pour être à votre aise

j'ai envie de dire trois mois je m'en souviens pas trop bien oui parce qu'en plus sur l'internat je faisais pratiquement que de l'internat j'étais bien sectorisé dans mon petit coin

vous avez dû découvrir toute seul ou vous avez eu de l'aide

je suis débrouillé toute seul des collègues étais pris je me retrouvais seul mais c'est pas étonnant c'est pas étonnant j'ai pas surprise je n'avais vécu que ça aussi auparavant des collègues très pris pas du tout prêt à accueillir les nouveaux arrivants c'est pour ça que j'étais attiré par cette charte du stagiaire je me souviens de ces moments d'égarement

vous estimez quand même que vous auriez pu gagner du temps

oui

quelles auraient été les conditions qui vous auraient permis de plus rapidement faite des choses

déjà avoir visité l'établissement avoir rencontré des gens c'est vrai qu'il y a eu des réunions je me suis présenté et quand on a 15 personnes autour de soi ces difficiles à retenir les alors que quand on voit quelqu'un dans un lieu c'est plus facile à retenir et puis peut-être avoir quelqu'un qui pendant quelques jours en voir une semaine puisse me guider en gagnerait du temps

vous aviez déjà eu un contact préalable avec l'établissement plutôt positif en ce qui concerne la connaissance des orientations de l'établissement et de l'association comment cette connaissance vous est venue

par les écrits dans les réunions entre collègues

vous pouvez en dire plus sur les écrits quel type d'écrit

j'ai eu la la comment on appelle ça je suis fatigué excusais-moi le projet d'établissement

projet d'établissement vous aidait dans la compréhension de l'établissement

ça m'a permis de connaître l'établissement les orientations qui on était oui bien sûr ça m'a aidé quant au connais pas si compliqué quand on sort d'une MECS de 10 jeunes et puis après les collègues qui m'ont parlé d'Yves Farge comment c'est arrivé

ces aspects de l'histoire ça ce véhicule oralement dans l'établissement

oui oui mais dans des moments privilégiés à l'heure du café ou le soir quand on buvait le café avec les surveillants de nuit chose qui a disparu bien sûr oui mais les anciens le disaient mais il y a un turnover énorme en véhicule peut maintenant

vous avez l'impression que ça s'est perdu

oui depuis que je suis là oui

et c'était les anciens qui étaient porteurs de cela

oui

il y avait des anciens en 2001

oui Françoise Ludovic Saily à Pascal il y avait des gens qu'on côtoyait

ensuite par rapport à vos propres options éducatives vous estimez qu'il vous a été facile de les faire valoir au contraire vous êtes-vous plutôt trouvés dans un cadre rigide ce que vous êtes sentis libres professionnellement appliquer vos options orientation au contraire à ce que vous avez dû vous couler dans un moule rigide

au début j'ai fait des remplacements donc j'étais bien obligé de remplacer de faire ce que faisaient mes collègues sur leur projet j'ai trouvé que j'avais pas mal de liberté avoir une certaine liberté c'est plutôt faire un travail qu'on ressent plutôt qu'avoir un collègue contre me sens peut-être pas forcément bien puis ça développe l'esprit esprit créatif ça permet de dire tient avec telle chose ça serait peut-être intéressant de faire ça pour moi je préfère j'ai préféré

sur la deuxième partie les connaissances professionnelles comment vous diriez qu'elles s'acquièrent est-ce que c'est la formation initiale étant de stage ce que c'est plutôt l'activité salariée

les trois sont liés mais je pense que c'est à travers l'activité qu'on connaît le mieux son travail notre travail en particulier c'est avant tout du bon sens à mon avis ça s'acquiert pas en théorie

vous pouvez préciser le bon sens

le bon sens quand on intervient par rapport à un jeune se situe bon sens qui fait qu'on va intervenir c'est pas l'acquisition théorique de l'école c'est du bon sens quand on prévoit telle activité avec un groupe de jeunes je pense pas que ça découle

mais ce bon sens sens n'est pas inné il y a des personnes qui auraient ce bon sens et d'autres pas

vous posez une colle

préciser de manière générale on a du bon sens mais dans les exemples que vous prenez c'est plus que ça c'est une aptitude professionnelle

je pense que le bon sens est inné c'est vrai que l'expérience non l'expérience donne des acquis des atouts mais ne donne pas du bon sens mais alors ce vocabulaire

c'est bon vous avait employé

je pense que oui notre notre profession demande du bon sens, c'est un atout supplémentaire

est-ce que c'est du bon sens ou est-ce que c'est l'aptitude au travail clinique est-ce que ça résulte du travail quotidien avec les jeunes de la juste le niveau des demandes des réponses

l'expérience professionnelle apporte un certain bon sens mais je pense qu'il est quand même à la base

ça fait parti des qualités requises

oui je pense je pense qu'on peut la prendre je pense qu'on peut la prendre avec l'expérience et quand on l'a au départ c'est mieux

et c'est le bon sens relié au fait prendre en compte les réalités bien ancré dans le réel

oui aussi ce c'est dommage parce que j'ai pas

c'est quelque chose d'intéressant

ah bon le bon sens c'est la façon de communiquer avec les jeunes c'est la façon de les projets qu'on peut avoir avec les jeunes c'est du bon sens

cet aspect l'aviez pas vu en formation

non je ne le savais pas mais bon j'étais éducatrice en sport si j'avais ses atouts là je ne savais pas je ne sais même pas si j'ai du bon sens

c'est une qualité que vous aviez de tout temps et que vous avez particulièrement mis en œuvre dans ce métier

oui je pense oui on peut dire comme ça

ce qui vous est arrivé de constater que ça n'était pas quelque chose de partager que d'autres pouvaient pas l'avoir

je pense qu'on a tous plus ou moins du bon sens dans ce métier c'est une particularité

quand on n'en a pas

je ne sais pas ça ne vient même pas à l'esprit de savoir que quelqu'un qui n'est pas de bon sens puisse faire ce métier je sais pas vous me remettez en cause

c'est pas le but

non non peut-être que l'expérience

ma question n'a pas pour but de vous mettre en cause si j'insiste par ce parce que jusqu'à présent c'est un élément important c'est très important ce que vous dites

ah je ne suis pas la seule à le dire

on a du mal à le caractériser

oui oui

je l'ai plutôt caractérisée sous le vocable de travail clinique quelque chose qui ne s'acquiert que dans la relation avec les jeunes

ça c'est vrai

on a sans doute la capacité de l'avoir et le développer mais ça se cultive sa se perfectionne dans la relation avec les jeunes dans quelque chose qui est très difficile à exprimer quand traitement difficile à transmettre c'est un peu la même chose que pour d'autres métiers médecins psychologues la qualité de ce qu'on peut faire dans travail relationnel c'est pas quelque chose qui s'apprend vraiment

non

c'est pas quelque chose dont parle facilement c'est pour ça que j'insiste ces quelques c'est une question qui est beaucoup évoquée avec les éducateurs éducatrices

c'est vrai que c'est très difficile à expliquer même les collègues apprenti stagiaire elles ont elles ont du bon sens ça se voit

et pour ce qui concerne les acquisitions un peu plus théoriques les avait acquis comment

dans l'acquisition des connaissances les conférences c'est dommage qu'un et plus je trouve que c'est intéressant ça apporte un certain nombre de connaissances l'analyse de la pratique aussi ça permet non seulement de pouvoir souffler sur cette sur certaines situations difficiles mais aussi d'avoir une réelle réflexion sur une situation et sur un jeune et ne pas partir de l'analyse vide les analyses cliniques

le bon sens et l'analyse de la pratique est-ce que les deux choses se connectent ah bah oui oui bien sûr une situation douloureuse oblige à voir avoir une réaction

vive à réagir c'est le bon sens c'est toujours le bon sens quels qu'ils soient qui en sort après après après ben c'est autre chose mais quelle que soit la situation c'est du bon sens

le fait de pouvoir reprendre cela a en analyse de la pratique ça vous aide

oui ce qui est important c'est ce qui s'est passé de difficile et délicat et pourquoi et pourquoi on la fait et pourquoi le jeu n'a réagi comme ça et de pouvoir élaborer expliquer expliquer et expliquer ce qui s'est passé pourquoi ça s'est passé comme ça

qu'est-ce que vous trouvez dans l'analyse de la pratique est-ce que c'est le fait d'avoir devant le groupe paraît élaboré les choses qui est une façon d'élaborer pour vous-même est-ce que c'est des réponses du groupe est-ce que c'est l'attitude de l'analyste qu'est-ce que vous mettriez en avant

la synthèse de l'analyste est toujours très intéressante parce que ça nous apporte toujours un élément théorique oui évidemment ceci dit ce qu'apportent les collègues c'est intéressant aussi mais mais tout est intéressant

j'imagine que depuis 2001 vous avaient pratiqué plusieurs analystes est-ce que c'est constant qu'elle est la part de l'analyste dans le fait que l'analyse de la pratique fonctionne bien et vous apporte ce que vous attendez

j'ai pas bien compris

vous avez eu plusieurs personnes qui ont animé les séances d'analyse de la pratique est-ce que vous ce que vous retirez des séances est fonction de la personnalité de l'analyste

oui oui c'est évident il y a des analystes brillant qui savent bien mener qui savent bien cerner le groupe mieux que d'autres et nous donne plus de billes que d'autres

quand ça fonctionnait moins bien avec l'analyste comment avez-vous fait est-ce que vous avez pu faire valoir ou pas est-ce que les choses sont allées jusqu'au terme de l'engagement

oui sans renouvellement ça se traduit au moment du renouvellement

vous avez pu l'évoquer extérieurement réunion éducative avec le responsable des services

je me souviens que le premier analyste que j'ai connu dans l'établissement n'est pas resté n'été pas du tout apprécié ça été dit ouvertement pour moi personnellement il convenait bien il nous donnait des pays mais bon répondant par l'ensemble on dit oui me convient bien au contraire

est-ce que vous avez d'autres sources d'acquisition de connaissances

des comptes-rendus des collègues je trouve que c'est intéressant ça permette pas refaire les mêmes bêtises avec un jeune et ça permet d'aller plus vite je trouve que la pratique quand on travaille un pinot en binôme la pratique la pratique du collègue qui est pas toujours la même que la nôtre moi je trouve que c'est toujours très enrichissant de travailler à deux et de voir comment le collègue s'il prend avec tels jeunes c'est enrichissant et puis tout ce qui les discussions informelles

coup de connaissances qui sont pas vraiment des connaissances explicites des connaissances qu'on pourrait pas trouver dans un livre

il y a aussi des connaissances qu'on a lorsqu'il y a des conférences après il y a des études de cas les connaissances qu'on va chercher nous-mêmes sur Internet étude de cas

oui ça m'est arrivé d'en lire pour le plaisir des études de cas

qu'est-ce qui retient votre attention

ce qui retient mon attention c'est comment comment le psy s'y est pris avec un gamin comment les difficultés qu'on peut avoir comment ici prend

a la lecture d'une étude de cas ça vous permet de faire le lien associé avec des situations vécu

plus ou moins pas trop oui bien sûr il y a toujours des liens faire non mais pas trop j'ai pas trop fait de lien

qu'est-ce qui vous intéresse alors dans l'étude de cas

comment peut soigner la maladie qu'est-ce qu'ils ont mis en place qu'est-ce qu'ils ont mis en place pour arriver à soigner un enfant

des questions fondamentales de la profession

oui oui ce sont des questions qu'on ne peut pas résoudre il faut savoir rester humble oui je pense

dans les moments vous avez pu avoir professionnellement des situations difficiles avec un jeune est-ce qu'autour de vous vous avez trouvé les points d'appui les réponses nécessaire ou plutôt avez-vous le sentiment de devoir vous débrouiller seul

dans les situations difficiles j'ai jamais été seul sauf évidemment si j'étais toute seul

même dans le cas où vous auriez dû affronter une situation difficile toute seule est-ce qu'ensuite vous avez eu la possibilité de reprendre cela est-ce que vous avez eu la possibilité d'avoir de l'aide après

six 500 si j'ai eu besoin d'avoir de l'aide chez les je ne me suis jamais senti dans cet établissement il y a une sacrée solidarité je ne me suis jamais senti abandonner

vers qui vous tournez-vous d'abord

une situation très douloureuse à résoudre en général elle se passe devant moi j'ai des collègues devant moi j'ai jamais été cherché si une sanction doit apparaître je vais voir le cadre référant

il y a du monde autour vous n'êtes pas besoins d'aller chercher ça se fait spontanément

oui oui oui je ne me suis jamais retrouvé seul en difficulté c'est pas vrai

il y a une réponse collective

oui on est allé me chercher aussi

c'est important pour vous

oui c'est essentiel bien que le monde se sente jamais en danger mais bon savoir que les collègues sont là et puissent aider il y a quand même une certaine solidarité entre nous c'est évident

sur la mémoire au sein de nos villes est-ce que c'est un élément important la mémoire historique la mémoire professionnelle est-ce que ça fait parti des valeurs est-ce que diriez que ça fait parti des valeurs de l'association

j'en suis pas convaincu la mémoire existe mais il y a un turnover puis ça va être sur des situations très précises je me souviens de sa elle est pas véhiculée je

trouve c'est sur une personne précisément une anecdote sur un enfant c'est très individualisé un jeune une situation précise à quelqu'un précisément même au niveau des salariés même au niveau des adultes on parle des anciens qui ont connu une telle ou telle personne qui vont raconter mais ces personnes-là quand elles seront plus là cette mémoire s'oubliera

est-ce que ça pourrait aider dans le métier

non c'est plutôt anecdotique non c'est pas très important dans l'exercice du métier cet établissement une mémoire cette mémoire la elle est sourde elle ne transparait pas c'est les mémoires douloureuses du passé il y a une mémoire mais on est capable de refaire à mon avis moi qui ai sept ans d'ancienneté j'ai envie de dire qu'on est tout à fait capable de pas avoir pris compte d'une mémoire d'une anecdote on est capable de refaire les mêmes choses les mêmes erreurs

mémoire douloureuse vous sentez télé présente comment elle présente

rappelle-toi de de telles anecdotes elle est très présente elle est très présente mes véhiculés par les gens qui restent je pense qu'avec le temps je pense aux services éducatifs la mémoire qu'en véhicule un jour disparaîtra

quand vous dites rappelle-toi de ça évoque les événements difficiles pour les adultes pour les adultes

ça peut être le moment où un adulte se trouvait en difficulté par rapport à un jeune

oui oui

c'est un peu une mémoire de mise en garde

oui oui oui de mise en garde

c'est cette mémoire-là qui me semble être présente

oui oui elle est présente mais les pas forcément véhiculés mais oui oui il y a une mémoire sur les quatre groupes de l'internat j'ai l'impression qu'on revit qu'on peut revivre parfois des mêmes choses comme si les murs avaient une mémoire c'est rigolo ça aussi c'est présent moi j'ai sept ans d'ancienneté donc des fois je peux sourire sur des groupes comment les groupes se forment ce qui s'y passe avec toujours tiens ça me rappelle et on peut en parler avec certains collègues est-ce que vous comprenez ce que je veux dire j'ai l'impression des fois les murs les murs gardent la mémoire d'événements de politique on a l'impression des fois que ça se répercute indépendamment des personnes c'est rigolo mais bon bah voilà ça en fait partie c'est une mémoire

c'est une composante pour vous importante du métier

oui c'est quelque chose qui serait à prendre en compte on ne pas de nouveaux dérivés vers le malaise de l'éducateur

est-ce qu'il y aurait matière à formaliser cela plus que ça ne l'est

non pas plus que ça simplement à savoir que ça existe en être conscient pas au-delà de sa pas quelque chose qui est une braise c'est au-delà de sa ça ne va pas au-delà de ça

ce sentiment que les murs ont une mémoire l'avez-vous vécu dans une autre situation professionnelle

non non non parce que j'ai pas eu l'occasion de rester dans un établissement

aussi longtemps je travaillais en solo j'ai très peu travaillé en équipe c'est quelque chose que j'avais envie de faire

ce travail en équipe qu'est-ce qui vous apporte

ça permet de réfléchir réfléchir ensemble et ça je trouve que c'est essentiel dire d'un voilà j'ai fait il est arrivé tel choses j'ai fait ça qu'est-ce qu'on en pense qu'est-ce que vous auriez fait à ma place dans nos réunions d'équipe par exemple quand on parle quand on parle de nos jeunes c'est intéressant d'avoir un point de vue tous différents du jeune pas que Le Nôtre qui sont importants pas que celui du collègue qui est important

ça se fait sur des temps bien identifiés

sur les réunions de groupe autrefois quand on avait du temps que l'on a plus nos écrits on les faisait aussi ensemble

autrefois quand on avait du temps c'est quand avant les 35 heures

non autrefois quand j'étais dans cet établissement la les trois premières années maintenant on n'a plus le temps parce qu'on travaille en journée l'organisation de travail a fait disparaître ces temps-là nos écrits pouvoir faire un écrit sur un jeune ou chaque éducateur pouvait parler à sa façon ça permettait la réflexion ça permettait de donner de l'ampleur à la réflexion à l'écrit lui-même aujourd'hui on a tellement de jeunes est tellement d'écrits à faire à l'internat on avait peu de jeunes seul son écrit compte c'est dommage on a chacun une façon de voir un jeune différemment et tout est vrai il n'y a rien à laisser et ce qui peut échapper à l'un n'échappe pas à l'autre ça c'est intéressant

votre position sur les écrits professionnels maintenant l'écrit pour un jeune vous engage indépendamment du fait avoir eu la possibilité d'échanger c'est un problème non je ne peux pas poser un problème particulier mais je trouve ça dommage pour vous c'est plus difficile d'écrire dans ces conditions que dans les conditions d'avant **non non c'est pas plus c'est pas plus difficile mais c'est dommage d'avoir mon seul point de vue ça c'est dommage quand on travaille en équipe on est tous à avoir un point de vue différent mais seul devant l'écrit mon point de vue sort on n'a pas le temps sauf dans les réunions de groupe. On va parler d'un jeune mais là on n'est pas dans l'écrit c'est dommage**

c'est dommage par rapport à ce que votre écrit engage

oui oui c'est dommage pour le jeune c'est dommage de pas pouvoir filer sa copie à l'autre et dire tiens qu'est-ce que t'en penses est-ce que t'aurait quelque chose à dire et le collègue qui dirait ben tiens t'as oublié de dire ça alors que moi ça m'a échappé complètement et ce moment-là je dis oui bien sûr c'est dommage pour l'enfant enfin je trouve

sur la dernière partie est-ce qu'aujourd'hui vous diriez que vous avez plus de connaissances que vous n'en aviez en débutant en quoi sont-elles différentes

moi j'ai plus de connaissances parce que j'ai plus d'expérience c'est évident en quoi l'expérience accumulée vous l'avait transformé en connaissance cette expérience pratique le fait d'avoir exercé votre bon sens cette venue un savoir

oui

comment envisageriez-vous de le transmettre

en travaillant à deux par les écrits oui un tutorat d'un plus ancien par rapport à un

plus jeune une transmission lui c'est comme ça que j'ai fait les deux Cécile la première année j'ai essayé de leur transmettre un maximum de connaissances le bon sens elles étaient dans l'observation elles m'ont vu faire elles ont pris ce qu'elles avaient envie de prendre ça été aussi dans la façon d'écrire les partenaires dans la façon de me voir travailler la façon de faire un écrit moi j'écris ça quand je peux passer un écrit je le fais j'aime bien qu'on puisse rajouter dire je ne suis pas d'accord savoir comment on fait un écrit à l'IME parce qu'on a des techniques leur apprendre on a un vocabulaire il faut qu'elle apprennent on a tel document à rendre Bon maintenant on a plus qu'à recopier les rapports, début une fin ça bien marché elle s'était tout le temps avec moi on a su apprendre plein de choses avec moi ça aurait pu être avec quelqu'un d'autre est-ce que vous voyez quelque chose à rajouter vous m'avez fait beaucoup parler oui dans les connaissances il y a des partenaires les personnes ressource qui font que les gens qui arrivent connaissent trouver la bonne personne

Entretien avec M F Educateur Spécialisé, retraité, a terminé sa carrière en 2005 comme chef de service 15 avril 2008

Je vais vous demander dans un premier temps si vous pouvez me retracer l'histoire de votre arrivée à lover comment ça s'est passé

mon arrivée très originale la fin d'années 70 j'étais correspondant de presse dans une agence d'informations j'avais accompagné un groupe d'enfants de l'arc-en-ciel à Trévoux couvrir un camp de vacances une semaine sur des activités pour montrer que ces enfants-là pouvaient être autres chose que des casseurs des enfants caractériels avec des difficultés très importantes et repérer sur Trévoux puisque l'arc-en-ciel et d'après vous savez une très très très mauvaise image étant correspondant de l'époque le directeur de l'époque m'avait demandé de faire un reportage j'étais jeune à l'époque je devais avoir 25 26 ans je suis parti avec une semaine et en revenant je me posais la question de ce que j'avais pouvoir faire de toute cette expérience j'étais en reportage sur Lyon une journée Et parler de l'OVE je suis monté différent d'hier j'ai rencontré Monsieur Gire je lui expliquais ce que je faisais et il m'a dit bien écouter j'ai un poste qui se libère demain à la Rochette si ça vous intéresse ou partait et je suis parti je suis allé à la Rochette en février 71 j'étais éducateur stagiaire sur un groupe d'internats de 16 gosses de la montagne et à l'époque l'éducateur était seul sur un groupe de 16 j'ai tenu ce poste de février à juin juillet pendant cette période j'ai rencontré le futur directeur de l'établissement de Vaulx-en-Velin qui m'a proposé de venir avec lui pour ouvrir l'établissement voilà comment je suis rentré

votre embauche sur l'établissement de Vaulx-en-Velin a correspondu à l'ouverture de l'établissement

en septembre 71 Monsieur chèque était stagiaire à la Rochette auprès de Monsieur carras et c'est là qu'il m'a parlé de ce projet d'ouverture m'a demandé si ça m'intéressait de venir avec lui pour un rapprochement familial ça m'a intéressé et donc nous avons ouvert l'IME de vos enveloppes en septembre 71 la première journée a été épique on a ouvert l'internat rien n'était arrivé ni les matelas toutes les personnes embauchées dans l'établissement ont mis la main à la pâte pour monter les lits préparés tout ça les atelier est évidents il y avait rien et c'est là que Monsieur chèque m'avait demandé si je pouvais dégager un peu de mon temps j'avais un atelier d'éducation gestuelle à l'époque la formation est venue avec le temps selon la méthode rame et Monsieur chèque avait demandé de m'occuper des ateliers et de trouver les travaux de sous-traitance parce qu'il n'y avait rien dans les ateliers j'ai commencé à prospecter les entreprises autour de Vaulx-en-Velin dessine pour trouver des travaux à faire que l'on a trouvé continuer à faire par la suite et sa durée quelques années

éducation gestuelle ça correspond à des évolutions d'aujourd'hui est-ce qu'il n'y a pas des correspondances avec des évolutions d'aujourd'hui

c'est vrai que la population de l'époque pas du tout celle que l'on rencontre aujourd'hui les activités que je faisais beaucoup d'activités artistiques carrelage mosaïques grosses productions mais cet atelier a évolué dans le sens tous les jeunes avaient besoin de suivre une formation professionnelle on avait besoin d'une formation professionnelle, après formation la formation mais auparavant tous les jeunes passés par l'éducation

gestuelle et on préparait aux ateliers de travail du bois travail du fer j'ai toujours regretté que l'éducation gestuelle et disparue j'étais allé rencontrer quelqu'un qui pratiquait cette méthode à l'instituts médicaux éducatifs Maria du poste à Gerland et on s'était passé des techniques moi j'ai toujours regretté que cette activité disparaisse je pensais que c'était quelque chose de très formateur très bénéfique pour les jeunes et qui prenait beaucoup d'intérêt l'on a fait des maquettes en adhérant à la fédération des œuvres laïques, énormément d'activité enrichissante

quand vous en parlez aujourd'hui à des gens qui n'ont pas connu cette époque et de ce que vous avez l'impression qu'il redécouvre quelque chose

on l'appellerait autrement aujourd'hui mais c'est vrai qu'on revient ces techniques parce que c'est bien accueilli mais comment ça résonne pour un éducateur technique comment il réagit à ce type de technique ils sont le sentiment n'ont pas de redécouvrir mes de découvrir une activité c'est une découverte

en quelque sorte quelque chose que vous avez mis en place et qui se pratiquait il y a 30 ans aujourd'hui revient mais revient comme une nouveauté alors que c'est resté en sommeil et je ne sais pas si beaucoup de gens en activité seraient capables de dire ça s'est pratiqué avant

ça complètement disparu c'est assez classique quelqu'un qui maîtrise une technique cette personne s'en va la technique disparaît je pense au théâtre aux ateliers photo les gens maîtrisent les techniques les importent les utilisent elles disparaissent puis il y a un jour ou l'autre, quelqu'un qui revient qui trouve de l'intérêt et remet ça en place mais l'éducation gestuelle en tant que tel c'était quelque chose de très particulier j'ai jamais connu d'autre éducateur qui est eu la compétence de pratiquer cette technique

ce que vous avez appris vous avez appris sur le tas

oui et par des contacts avec des établissements dans lesquels ça se pratique ça été ma formation initiale ma première formation à lover ces gens Giraud qui m'avaient orienté sur cela c'était Monsieur Zacharie à Maria du poste

ensuite vous êtes partis en formation

oui je suis parti en formation éducateur technique à côté de Nantes n'est pas encore de formation je suis parti six mois à Saint-Herblain pour passer un certificat de formation pédagogique qui n'a pas été reconnue après par la suite

vous faites cette formation vous revenez ensuite

je reviens sur un atelier mais à mi-temps toujours le même atelier toujours éducation gestuel mais avec en plus ça change le suivi des stagiaires premiers stagiaires ont commencé à partir donc recherche de stage huppé des ateliers parce qu'il n'y avait pas de poste d'éducateur technique chef j'ai été détaché j'ai été détaché sur les groupes d'internats

vous étiez à la fois éducateurs techniques responsables des ateliers et sur les groupes d'internats ?

À l'époque j'habitais sur place dans un logement de fonction je partageais mon temps puis l'éducation gestuelle a commencé à se réduire et l'arrivée d'un nouveau directeur il y a mis un terme ça disparu pour des raisons d'organisation il fallait des classes des ateliers et il n'y avait pas place pour d'autres activités de nouveaux instituteurs sont arrivés il n'y a plus eu de temps pour l'éducation gestuelle et Progressivement détachée sur les groupes et les ateliers

ça n'a pas à voir avec la conception qu'avaient des directeurs de l'époque de la formation professionnelle

oui c'est vrai Monsieur Cheikh était plutôt un instituteur freinait parler beaucoup de pédagogie freinait et le nouveau directeur avait d'autres conceptions il arrivait d'une section d'éducation spécialisée ça a beaucoup influé sur la réorganisation de l'établissement et puis il y a eu aussi après la notion de service de suite entre-temps j'ai fait ma formation d'éducateur spécialisé j'avais moins de temps de présence dans l'établissement l'éducation gestuelle a disparu est devenue un atelier thérapeutique qui accueillait les jeunes qui ne pouvaient pas aller ailleurs c'étaient vers les années 80 vous faites votre formation en cours d'emploi

oui en cours d'emploi sur quatre ans au retour et pendant cette formation j'ai travaillé sur le projet de création d'un service de suite j'ai pris le service de suite à plein temps il y avait des besoins importants déjà à cette époque

sur cette période de vos débuts quelle impression générale car il est ce qui vous a été qu'est-ce qui vous a manqué

ce qui m'a aidé l'IME était à construire l'équipe arrivait en était tous à construire le projet s'est été une période très intéressante très dynamique je découvrais le métier car avant je n'avais aucune connaissance des établissements spécialisés saufs l'arc-en-ciel qui était une autre histoire une autre population

en 10 ans vous avez accumulé beaucoup d'expérience

j'ai fait des formations volontairement il fallait être bien avec ses pairs les rapports entre les éducateurs spécialisés et des éducateurs techniques n'étaient pas simples connaître les deux m'a beaucoup facilité de travail jamais eu de problème particulier ont travaillé ensemble travailler ensemble sur l'internat ont travaillé ensemble sur les ateliers comment vous qui étiez formés et vous étiez peu nombreux à être formés et était perçus par ses collègues

c'était un autre regard les éducateurs techniques embauchés n'avaient aucune expérience s'il venait du bâtiment il venait de l'industrie pour eux ça leur permettait d'envisager leur carrière ils étaient très jeunes à l'époque leur montrer qu'il y avait un cheminement possible et puis très vite sont venus les dispositions sur la formation des éducateurs techniques d'information pour les éducateurs spécialisés étaient très différents je la sentais nécessaire c'était pas facile pour moi j'avais déjà 30 ans mais cette formation leur était déjà plus structurée j'avais eu le choix de l'organisme j'étais allé d'abord à rechercher promotion mais on m'avait conseillé plutôt d'aller à lois promotion parce que rechercher promotion à l'époque c'était un foyer un peu chaud et une formatrice n'avait dit pour vous il faut mieux aller à loi promotion je me suis retrouvé avec des gens plus matures qui avaient déjà des parcours intéressants

y a-t-il des choses qui vous ont manqué que vous jugeriez aujourd'hui nécessaire dans les connaissances indispensables

les connaissances c'est difficile de répondre à cette question à l'époque on avait le sentiment d'apprendre pendant les temps de formation mais je pense que la vraie formation que j'ai lu c'est la formation sur le terrain c'est avec les collègues on avait mis en place un collectif des services de suite pilotée par le docteur colère un sacré personnage en avait créé ce collectif qui existe toujours aujourd'hui on avait un rythme de rencontres réguliers ce collectif a été très formateur par les rencontres par les

thèmes par les discussions par les projets mis en place
en air parti en était surtout ce que vous avez eu l'occasion de mettre en place dans cette période tout début qu'elle quelle impression retirez-vous de la manière dont tout ça évoluait quand vous le regardez aujourd'hui comment tout ça s'est transmis et a continué à évoluer fonctionner

les choses se sont transmises tout naturellement par exemple le collectif des services de suite tous les vieux n'y sont plus mais des gens qui sont aujourd'hui en bénéficiés de notre expérience sont des gens qui sont venus progressivement collectifs peut-on encore parler de services de suite ça serait mon regret dans l'histoire mais est-ce que la population accueillie aujourd'hui dans les établissements a besoin d'un service de suite ou c'est une suite différente l'accompagnement devient différente parlerait plus d'accompagnement que de suite mais le collectif existe encore parce que c'est un vrai besoin

comment les choses se sont-elle transmise à l'intérieur du collectif quelle transmission orale

il y a des traces écrites des séances du collectif des comptes-rendus qui étaient faits par la personne accueillante puisqu'on tournait dans l'établissement dans les établissements on était un peu formateur des nouveaux arrivants souvent ce qui intégrait le service de suite était venu en stage dans nos établissements centre éducatifs Notre-Dame Saint-Vincent-de-Paul d'assistante sociale était venu en stage l'établissement de Vénissieux aussi bénéficiait du collectif la richesse du collectif c'était que chacun apportait des formations des informations collectées pendant le mois précédent c'était le terreau du travail pour innover en a utilisé tous les nouveaux dispositifs mis en place par le gouvernement formation adapté beaucoup de choses ont été mis en place qui perdure aujourd'hui les différentes instances sont saisie nos initiatives et les ont développées et institutionnalisées

c'est du travail collaboratif

oui tout à fait à l'époque si on avait eu des outils d'aujourd'hui on aurait communiqué encore plus facilement et plus largement et on aurait dépassé notre simple secteur parce qu'initialement le collectif devait être régional mais pour des raisons matérielles c'était difficile

beaucoup de personne qui ont participé à cette instance sont devenue ensuite des cadres du secteur ?

Oui tout à fait chef de service ça contribue à l'évolution de ces personnes une génération de professionnel qui a été une référence pour le secteur

c'est une démarche originale en ce sens que la durée dans le temps et sur des objectifs ciblés

en avait pas conscience de ce que l'on faisait et cette diffusion de l'information on avait pas du tout conscience de sa on faisait notre travail c'était un enrichissement personnel très très important chèque bénéficiant de l'apport de l'autre le retour sur les établissements était quelque chose que l'on s'était imposé mais en revanche on sentait pas dans les établissements un grand intérêt pour ce qui pouvait se passer ailleurs les retours que l'on pouvait faire un net n'était pas en phase avec les préoccupations internes il n'y avait pas d'ouverture vers l'extérieur l'ouverture est venue partir du moment où les premiers détachements d'enfants en collège sont arrivés ou les

éducateurs ont eu l'occasion d'aller vers l'extérieur voir ce qui se passait suivre des jeunes la formation adaptée du centre de formation d'apprentis du bâtiment a amené une véritable implication des éducateurs techniques

c'est véritablement une construction quelque chose qui s'est bâti au fil du temps mais derrière laquelle il y avait des idées une orientation des objectifs

ça s'est construit 1987 premières réflexions pourquoi on a monté cette action parce qu'il me disait je reçois des jeunes venant de sections d'éducatrices spécialisées qui n'ont pas le niveau Horn où nous constatons la même chose lorsque l'on mettait un jeune en apprentissage chez un patron donc on s'est dit comment faire quelque chose en 1989 l'association pour la gestion des fonds pour l'insertion des personnes handicapées est née au plan national les fonds étaient disponibles et avec Henri Sales va on a monté un dossier pour monter une action originale expérimentale à l'époque que cette opération coûtait très cher 1 million de francs pour un groupe de 16 élèves mais c'était intéressant il y avait un impact très fort sur les établissements les jeunes sortant d'un atelier de surtout des ateliers du bâtiment s'étaient valorisés constater qu'ils s'étaient capables de Avait fait une cérémonie à la fin de leur formation ils avaient tous réussis le certificat de fin adaptée

vous avez transmis des connaissances de façon croisée vous avez acquis des connaissances dans l'établissement vous les avez transmis à d'autres en interne en externe mouvement dans des directions diverses mais qui vont tous dans le même sens par exemple l'accompagnement des stages par les éducateurs techniques ne se pratiquait pas on ne quittait pas l'établissement et on avait réussi à mettre en place de mercredi après-midi des visites de stage à une certaine époque il y a eu des abus dont il a fallu mettre un frein mais c'était une façon pour les éducateurs techniques de retourner voir leur pair mais moi j'en avais pas conscience à l'époque des pas conscients de cet esprit formateur

c'est important parce que ça demeure encore aujourd'hui et c'était original dans le secteur à l'époque même au plan national

ce qui était intéressant c'était le lieu de la façon de faire le lien entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement

dans cette acquisition de connaissances qu'est ce qui était le plus important pour vous ce sont les échanges les échanges avec les professionnels mais aussi avec les personnes les employeurs les entreprises j'étais amené à rencontrer beaucoup de gens qui répondaient à des questionnements quand je vois aujourd'hui par exemple à l'occasion de travaux de mémoire des stagiaires vont rencontrer des professionnels et des interviewés je parle professionnelle dans l'industrie dans le bâtiment et quand je vois ce qu'ils disent de nous c'est vraiment très très enrichissant pourquoi ces employeurs en sont arrivés là c'est parce qu'on a construit avec que des parcours on a mis en place une confiance la confiance c'est quelque chose de très important on ne laisse pas seul un employeur face à un jeune en difficulté je suis intervenu au Medef comment ces interventions extérieures était-elle vécue par les salariés à l'intérieur de l'établissement

a Yves Farge il y a eu quelques distorsions avec certains mais ça remonte à très loin sinon non je n'ai pas le souvenir qu'il y ait eu des problèmes les retours étaient positifs dans l'ensemble sur cet éclairage qu'on pouvait donner de l'extérieur qui amenait des

positions différentes s'était quelquefois difficile à faire accepter accepter par exemple que l'on crée une structure pour faire prendre en charge des jeunes qui normalement au sortir de l'établissement auraient dû être prêts à l'autonomie n'a été amené à créer une structure la casa c'était vécu comme un jugement porté sur le travail en amont : vous n'avez pas correctement préparé les jeunes à la sortie mais il faut faire comprendre que chacun a bien fait son travail il y a différentes choses à faire dans un contexte souvent difficile la grande difficulté ça été surtout avec les psys sur les sorties et les orientations faire admettre qu'un jeune aillant centre de par le travail plutôt qu'en milieu ordinaire et avait une connotation d'échec pour l'établissement

vos parcours personnel aux acquisitions vous donnait cette connaissance du milieu professionnel que les autres n'avaient pas

en effet en 35 ans d'OVE une seule fois les psys m'ont demandé de les accompagner dans un centre d'aide par le travail jamais cette demande ne m'avait été faite la première fois ils ont fait des jeunes de chez nous qui étaient sortis qui étaient bien intégrés il s'était étonné de de leur bien-être à l'époque le centre de par le travail était vécu comme un mouvoir

dans les 10 premières années vous avez construit les bases de votre activité future vous avez mis en place structurée comment vous qui arriviez d'un tout autre secteur en si peu de ans avez-vous fait pour bâtir un tel projet un projet de cette dimension réaliser tout cela en 10 ans ?

Je l'ai bâti tout naturellement en fonction des besoins que je pouvais repérer les besoins extérieurs et non réponse à chaque fois que j'ai été confronté à une non-réponse je me disais il y a quelque chose à faire j'interpellais les collègues s'interpellais les partenaires d'une formation pour les jeunes handicapés constructions qu'on a faites je n'étais pas tout seul on a construit c'était une réponse à ces parcours 18 25 c'est la période la plus difficile pour un jeune en établissement spécialisé en a construit des parcours qui permettaient d'échapper au centre de par le travail sans que ce soit péjoratif la construction s'est faite en fonction des besoins et des réponses qu'il fallait apporter ma rencontre en 73 avec Monsieur Georges ça été le premier lieu de stage ça été les premières embauches 73 95 l'idée a germé de créer dans son entreprise un atelier protégé

dans cette période pour relation avec l'association qu'elle appuie haver voulue

j'ai toujours eu carte blanche que ce soit Henri Salvat et Jean Gire il y a eu bien sûr une période difficile au milieu des années 90 mais avec la création du S a VSP ça été un plaisir de travailler avec ces jeunes s'a duré cinq ans le S AVS a été plus difficile il aurait fallu plus de temps pour construire

avez-vous déjà été freiné par l'association quand on avait trop en direction des adultes oui ça remonte à loin on avait travaillé un projet de centre de par le travail avec Maria du poste et le conseil d'administration n'avait rapporté que les administrateurs avaient dit on est village d'enfants ravis d'achat adulte mais on voulait déjà pousser un peu les murs de lovés pour s'occuper des adultes pensait qu'on avait pas le droit de lâcher à 20 ans tissus ou 18 ans des jeunes dans la nature notre travail n'était pas fini, travail à faire encore et même bien au-delà de 25 ans aujourd'hui je suis heureux d'entendre ce que j'entends très heureux d'entendre qu'aujourd'hui la notion d'adultes s'est répandue dans l'association alors qui est de réel besoin de faucons du travail, quelquefois des frères

venant du conseil d'administration et non pas des directions d'établissement qui était vraiment dans l'idée de continuer le travail à l'âge adulte

sur la façon dont lover le concert sa mémoire et ses connaissances plus globalement la mémoire est-ce que vous diriez que c'est une valeur forte de l'association

c'est une valeur forte de l'association mais il faut structurer si on veut la garder que va devenir la mémoire après la disparition de ceux qui ont été les acteurs il y a eu un livre mais il faudrait étoffer s'interroger sur l'origine de l'association l'idée des villages d'enfants ou est-ce qu'on va trouver trace macaroni Co. ou est-ce qu'on en parle ou est-ce que ça peut être écrit faudrait aller chercher dans les archives les écrits de l'époque c'est un gros travail

et au niveau des professionnels

moi je ne sais pas si les traces que j'ai laissées pendant toute ma carrière oui j'ai laissé des écrits mais la transmission ça a vraiment été une transmission orale ça mériterait d'être pris en compte

comment transmettre la mémoire comment retenir ce qui est utile il y a la transmission des valeurs et puis la transmission des connaissances quelle différence comment faire dans l'idée de pas réinventer la roue

il y a des choses qu'on pourrait appeler autrement aujourd'hui l'éducation gestuelle par exemple mais il y avait des outils l'éducation gestuelle je n'ai pas inventé ça existait je me souviens que dans ma classe parce que je l'appelle classe on faisait les activités papier crayon que j'avais tiré de la méthode Rama tout un tas de techniques mais comment transmettre cette expérience par quel biais il aurait sans doute encore beaucoup de choses à évoquer parce que la mémoire revient en discutant moi ses 35 ans je ne les ai pas vu passer il en faudrait beaucoup plus si si j'ai des flashes comme ça je vous les envoie il y aurait aussi la question de la mémoire des jeunes j'ai gardé dans un dossier que j'appelle courrier des jeunes toutes leurs lettres il y a par exemple les lettres de jeunes écrites de prison des garçons qui ont marqué mon parcours d'éducateur c'est aussi une forme de mémoire qui retrace les difficultés que l'on peut rencontrer

Player souvent des professionnels ou des anciens en formation viennent s'adresser à moi

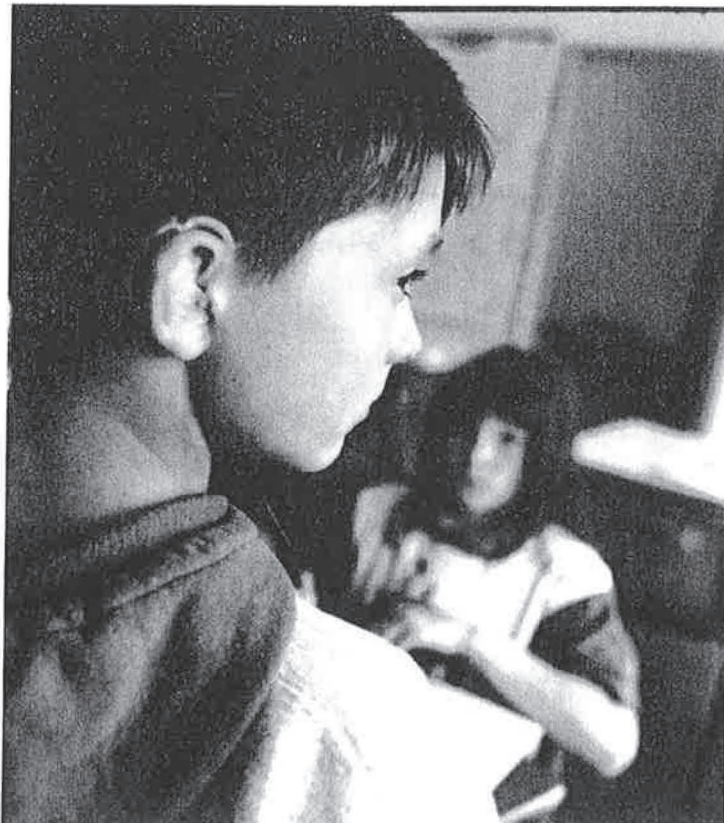
A.1.7 Document OVE dossier

Annexe 7 – OVE : constitution, consultation, archivage du dossier de l'utilisateur

inLOVE
DOCUMENTS

DECEMBRE 2000 N° 5

**Constitution, Consultation,
Archivage du dossier de l'utilisateur**



**ŒUVRE DES VILLAGES D'ENFANTS
9, PETITE RUE DES FEILLANTS
69204 LYON CEDEX 01
TELEPHONE 04 72 07 42 00
TELECOPIE 04 72 07 42 01
Email: contact@ove-asso.com**

Ce numéro d'info.v.e document reprend le contenu de deux journées de travail organisées par l'Oeuvre des Villages d'Enfants.

La première a rassemblé les médecins psychiatres des établissements et services autour de **Pierre VERDIER**, président de La Vie au Grand Air et ancien DDASS, et de **Christian BERTHUY**, Directeur Général de l'O.V.E.

La seconde a rassemblé plus de 100 professionnels, membres des équipes de direction, secrétaires, infirmières, assistantes de service social.

Elles furent rendues possibles grâce au travail des membres du groupe 1 Manuel de procédures. (**Dr SAUZET, Tony AMODEO, Pierre BONJOUR, Véronique DARNAL, Alain JAMMET, Marie MANHES, Éric MARIE, Christian VIALON**).

INTRODUCTION

Dossier de l'enfant, du jeune, dossier de l'utilisateur, dossier du bénéficiaire, dossier du patient, dossier du malade ?

La population en situation de vulnérabilité a de plus en plus de mal à faire valoir ses droits.

Quel titre trouver à ce numéro d'info.v.e document ?

La réponse n'a pas été simple tant les enjeux sous tendus par les termes employés sont importants.

Nous avons opté pour le titre « dossier de l'utilisateur » en référence à l'abondante littérature relative à notre secteur.

Pourquoi traiter de la question du dossier de l'utilisateur dans les institutions sociales et médico-sociales ?

Notre société contemporaine se préoccupe de plus en plus d'éthique et, à cette fin, multiplie les obligations réglementaires, les dispositifs de réflexion, de contrôle qui en résultent.

Dans le même temps où cette évolution entraîne un nombre croissant d'utilisateurs qui demandent communication de leur dossier, la population en situation de vulnérabilité est en augmentation et ces personnes fragilisées ont plus de difficultés à faire valoir leurs droits.

Par ailleurs, le développement encouragé de pratiques partenariales et la perspective d'évaluation de nos structures rend cette préoccupation encore plus vive. Dans notre secteur, comme dans tout secteur d'ailleurs, nous devons accepter que le dossier appartient à l'utilisateur, que son droit de savoir est établi et qu'en conséquence, nos établissements et services doivent prendre en compte ces évolutions, voire modifier sensiblement leurs pratiques.

Cette question nous a semblé mériter d'être analysée sous trois angles : la constitution et la tenue du dossier, sa consultation et sa transmission, et son archivage.

Notre référence privilégiée reste l'article 29 des annexes XXIV.

Le texte parle certes d'un dossier, mais les pièces qui le constituent peuvent-elles être dispersées pour des raisons fonctionnelles évidentes ? Les administrations de contrôle insistent pour qu'il soit conservé dans un lieu unique. Cette position pose la question notamment du dossier médical.

Qu'entend-t-on par document administratif ?

Comment apprécier la notion de documents établis ?

Comment se préserver de l'excès de notes personnelles sans tomber dans la rétention d'information ?

La Commission d'Accès aux Documents Administratifs (CADA) estime que le projet personnalisé est communicable aux familles dès lors que le document est achevé. Ne doit-il alors figurer que les seuls éléments stabilisés ?

Quid du dossier de la CDES et de sa partie médicale qui arrive parfois dans les établissements et services déjà ouvert ?

Le dossier médical, justement est celui qui pose le plus de questions. Mais faut-il encore parler de dossier médical ? Faut-il se réjouir avec certaines associations de l'accès direct à son dossier par un patient qui en ferait la demande ? Cela marque-t-il « une avancée déterminante pour la démocratie sanitaire » comme le titrait Libération en juin dernier ?

Devons-nous partager au contraire les réticences du corps médical dans son ensemble ?

On le sait bien, tout n'est pas si simple dans le domaine Psychiatrique. La spécificité d'un dossier ne réside-t-elle pas dans la mise en cause systématique de tiers puisque l'une des définitions globale de la maladie mentale en fait une « pathologie de la relation » ?

La spécificité de la démarche psychiatrique elle même, n'institue-t-elle pas le patient en tant que sujet pensant et désirant, donc impliquant le clinicien dans une position qui va au delà de la confiance ?

Quid d'une lecture littérale par des non spécialistes d'informations qui pourraient donner lieu à des contre sens, des interprétations réductrices, voire éronnées ?

Sous quel régime tombent les éléments apportés par le psychologue, le responsable du service social ?

A t-on besoin de tout savoir ?

Quels éléments apportés en synthèse ? A-t-on besoin de « tout savoir » quand il s'agit de prendre une décision d'orientation d'enfant ?

Le sujet traité dans ce numéro d'**info.v.e document** pose des questions d'ordre éthique, juridique, philosophique.

La liste de celles-ci n'est évidemment pas exhaustive. Il faudrait traiter de la notion de données objectives et données subjectives, de la présence des stagiaires aux réunions de synthèse,...

Ce numéro d'**info.v.e document** se fixe trois objectifs :

- Apporter une information, une clarification suffisantes sur les enjeux liés à la question afin de permettre à chacun de connaître le cadre de référence dans lequel il évolue.
- Susciter des réactions, des échanges entre professionnels confrontés à la réalité de terrain
- Aider à la préparation d'un cadre de référence commun aux professionnels de l'Oeuvre des Villages d'Enfants dans le cadre du Manuel de procédures.

Sommaire

Le Dossier de l'utilisateur, contribution de Jean Luc DEBARD	P 2
Le Dossier de l'enfant, contribution de JF VANDERHAEGHE	P 9
L'utilisateur et le Dossier social, contribution de Pierre VERDIER	P 18
Du côté des établissements de l'O.V.E	P 33
Pour aller plus loin sur le sujet...	P 38

LE DOSSIER DE L'USAGER, LA MARQUE DU RESPECT ACCORDE A CE DERNIER DANS UNE INSTITUTION SOCIALE OU MÉDICO SOCIAL

Contribution de Monsieur **Jean Luc DEBARD**, formateur à l'Institut Régional Supérieur du Travail Éducatif et Social de Dijon (IRTESS).

Les informations portant sur les bénéficiaires de la protection sociale et figurant dans ce qu'on a pris l'habitude d'appeler « Les Dossiers des usagers », font l'objet, depuis quelques années, d'une grande attention dans les institutions sociales et médico-sociales.

Cette préoccupation n'est pas sans rapport avec une meilleure, et encore toute relative, mise en oeuvre de la loi du 17 juillet 1978, donnant le droit à toute personne de se faire communiquer les documents qu'une administration détient sur elle.

Les mises en cause de travailleurs sociaux devant les Juridictions pénales appellent à une vigilance particulière concernant le traitement des informations détenues compte tenu du « conflit » de droit entre secret professionnel et dénonciation de crime.

La qualité des prestations servies aux usagers et, d'abord, la qualité des relations entretenues entre usagers et professionnels, sont à l'ordre du jour. Les divers travaux, programmes, méthodes ou démarches autour de la Certification et de l'assurance-qualité sont autant d'occasion de questionner la constitution, la tenue et la conservation des dossiers des usagers dans les institutions sociales.

Le respect de la vie privée et de l'intimité des personnes invoqué comme fondement d'une éthique professionnelle et d'une déontologie de l'action sociale, a, aujourd'hui, une incidence très forte sur les pratiques éducatives et sociales et, par conséquent, sur les dossiers des usagers.

I - Intérêt du dossier de l'utilisateur dans une institution sociale ou médico-sociale

**Une obligation
fixée par
la réglementation**

Faut-il un dossier ? A quoi et à qui sert-il ? Compte tenu des exigences qui vont entourer les dossiers des usagers, il convient avant tout d'en vérifier la légitimité et surtout l'utilité.

1.1) C'est une obligation fixée par la réglementation pour certaines Institutions sociales ou sanitaires ainsi dans celles relevant de :

- l'annexe XXIV, article 29
- l'article L 710-2 du Code de la Santé Publique

1.2) Si l'on entend donner satisfaction aux personnes dans leur droit à se faire communiquer les documents les concernant, encore faut-il que ces documents soient existants, bien tenus et bien conservés. C'est la raison première du dossier de l'utilisateur de rassembler, tenir et conserver ces documents.

1.3) Le dossier de l'utilisateur est bien une nécessité dans le travail social, travail en équipe et dans la durée.

Le dossier de l'utilisateur rassemble et organise les documents indispensables à la délivrance d'une prestation, ou à la décision et à la mise en oeuvre d'une action sociale : comptes rendus, enquêtes, rapports, protocoles... C'est ce qui fonde telle orientation, tel traitement ou telle mesure. C'est un dossier pour l'utilisateur et non contre l'utilisateur. Il s'agit aussi d'un outil indispensable pour assurer la continuité des prises en charge entre les institutions et entre les professionnels concernés.

1.4) C'est un dossier qui va servir, être consulté, transmis, communiqué, et il est important de bien identifier les différents destinataires des informations qu'il contient.

- Au sein de l'institution sociale ou sanitaire, productrice et détentrice du dossier, de nombreux professionnels (médecin, infirmière, assistante sociale, psychologue, éducateur, directeur, secrétaire...) ont besoin de connaître certaines informations consignées dans les dossiers pour réaliser leur mission.

Plusieurs questions sont à poser et seront examinées plus loin:

- qui a accès au dossier ?
- dans quelles conditions ?
- à la totalité, ou à une partie du dossier ?

- En dehors de l'institution sociale ou sanitaire

Le dossier ou une partie de ce dernier est appelé à être transmis d'une institution à une autre ; des informations sur les usagers « circulent » de plus en plus, compte tenu des pratiques en réseau ou en partenariat. Que faut-il transmettre et dans quelles conditions ?

- L'utilisateur est le premier destinataire du dossier qui rassemble, organise, protège et tient à sa disposition les informations qu'il est en droit de connaître. L'existence officielle du dossier, sa tenue et sa conservation rigoureuses sont les garanties du respect d'un droit fondamental.

II - Contenu et composition du dossier de l'utilisateur

Quelles informations, quels documents, quelles pièces peuvent, doivent figurer au dossier de l'utilisateur ?

Les institutions médico-sociales relevant de l'annexe XXIV, ainsi que les établissements de santé disposent d'une réglementation qui détermine l'existence et la composition du dossier. Il n'en va pas de même de la grande majorité des institutions où sera appelé « dossier de l'utilisateur » un « portefeuille » ou une enveloppe rigide contenant divers documents à caractère pédagogique, médical, social, administratif, épistolaire... concernant une personne bénéficiaire d'une protection sociale ou médico-sociale.

« Ce qu'on y cherche n'y est jamais et on y trouve tout ce qui n'a rien à y faire ! ». Cette réflexion, souvent entendue, illustre la structuration trop aléatoire de nombreux dossiers des usagers dans les institutions sociales.

Quelles informations, quels documents, quelles pièces peuvent, doivent figurer au dossier de l'utilisateur ?

Le dossier de l'utilisateur permet de rassembler et conserver certaines informations sur une personne, informations dont les intervenants sociaux ou médicaux ont besoin pour décider, conduire et suivre une action sociale ou une prise en charge sanitaire ou médico-sociale. C'est la raison et la destination de ces informations qui sont déterminantes.

2.1) La fiabilité des informations

La nature, la provenance et les conditions de recueil d'une information demandent à être vérifiées avant de la considérer comme telle. Sont trop souvent considérées comme informations des remarques, réflexions ou notes de travail d'ordre interprétatif, contenant des jugements de valeur, ou même des rapports erronés ou partiels.

D'où vient cette information, en connaît-on la source ? Cette information repose-t-elle sur des faits établis ? La vérification de la fiabilité d'une information portant sur une personne avant sa « fixation » dans un document administratif appelé à être conservé, consulté, transmis est une exigence déontologique.

Cette vérification concerne non seulement la source, mais les conditions de recueil de l'information... et finalement, n'aurait-on pas intérêt, chaque fois que possible, à consulter au préalable l'intéressé, voire à solliciter son consentement avant de « verser » à son dossier un document le concernant ?

2.2) La pertinence des informations contenues dans le dossier de l'utilisateur

Devraient être écartés du dossier nombre d'informations et de documents qui ne servent et ne serviront à rien et à personne, dans la mesure où ils n'ont manifestement aucun rapport, ou un rapport très lointain, avec la prise en charge de l'utilisateur.

La pertinence d'une information est caractérisée par le rapport étroit que cette information entretient avec la mission sociale ou médicale qu'elle sert.

Combien d'histoires de famille, d'anamnèses particulièrement fournies non seulement ne servent à rien, mais encore ne font que satisfaire des curiosités déplacées ?

La pertinence d'une information est caractérisée par le rapport étroit que cette information entretient avec la mission sociale ou médicale qu'elle sert. Cette mission n'est jamais totale ni générale, mais limitée dans son objet et sa durée. Les limites de la mission constituent des garde-fous à la « toute-puissance » du travail social et à sa capacité d'ingérence excessive dans la vie privée des usagers.

Les informations nécessaires à la mise en oeuvre d'une intégration scolaire sont différentes de celles qui doivent être réunies dans un dossier RMI et encore bien différentes de celles indispensables à la compréhension d'une situation de maltraitance. Les limites des missions d'action sociale sont autant de garanties du respect des droits de personnes dans les institutions sociales.

Pierre VERDIER résume ainsi cette position de bon sens: « Soit l'information est importante pour la conduite à tenir, pour la réalisation de la mission et c'est écrit dans le dossier, et l'intéressé a le droit de savoir, soit l'information n'est pas importante, elle ne sert à rien et n'a rien à faire au dossier ». Pour autant, ce n'est pas si évident d'opérer ce tri entre informations importantes ou non importantes : qui opère ce tri ? A partir de quels critères ? Que faire des informations éliminées ? Ne risque-t-on pas de « vider » les dossiers de documents finalement intéressants et ainsi de priver l'usager de leur accès ?

2.3) La qualité des documents

La fiabilité et la pertinence d'une information tiennent aussi à la qualité du document, support de cette information : le style, le langage utilisé, la lisibilité, la présentation générale ; la forme et la rédaction du document, l'identification de son auteur, la date de sa production sont autant d'éléments qui témoignent de la valeur accordée à une information. Dès lors, ne convient-il pas de ne retenir, dans le dossier de l'usager, que les documents ayant un caractère définitif dans leur élaboration ? Quel intérêt pourrions-nous avoir à utiliser des expressions humiliantes, vexatoires, des considérations blessantes et préjudiciables ? Il y va de la confiance et du respect que nous accordons aux personnes appelées à connaître des informations que l'on détient sur eux.

III - L'organisation, Le rangement et la conservation des dossiers des usagers

C'est une double exigence pour les institutions sociales, à la fois protéger les informations recueillies sur les usagers et en permettre l'accès à ceux qui ont besoin de les connaître.

Là aussi, la manière dont sont organisés et rangés les dossiers n'est-elle pas un indicateur de la valeur que l'on accorde aux informations

qu'ils contiennent et du respect des usagers concernés ? Si les informations détenues sont pertinentes et graves, elles doivent d'autant plus être protégées afin d'être mieux utilisées.

3.1) Le rangement des dossiers

Les documents, les « pièces », composant le dossier sont de nature et de portée différentes ; ils demandent à être triés, classés et traités de manière séparée à l'intérieur même du dossier. Certaines informations relatives relevant du secret médical ou du secret de l'assistante sociale peuvent côtoyer, dans le dossier, des documents plus banals à caractère administratif ou pédagogique. La nécessité, pour un intervenant social de prendre connaissance d'une information contenue dans un dossier, ne devrait pas entraîner la consultation de l'ensemble de ce dossier pour retrouver le document ad hoc. L'organisation du dossier devrait permettre un accès rapide et efficace aux informations, n'imposant pas à chaque consultant la manipulation, voire la lecture de tous les documents ; on ne peut que conseiller un classement numéroté des documents, leur pagination et la tenue d'un sommaire, en tête de chaque dossier.

3.2) La conservation des dossiers

Que faire des dossiers après leur utilisation « normale » ? Combien de temps doivent-ils être conservés ? C'est un vrai problème, aujourd'hui, pour la majorité des institutions sociales ou médico-sociales, qui voient s'entasser dans des sous-sols des piles de dossiers dont on ne sait que faire et dans des conditions qui rendent impossible leur communication.

La loi du 3 janvier 1979 relative aux archives reste très générale et s'applique difficilement à l'ensemble des documents rassemblés dans les institutions sociales. Il convient toutefois de préciser que la destruction d'archives publiques est un délit. Depuis quelques années, des consignes sous forme de circulaires, à l'initiative de certains Ministères, sont venues préciser les conditions de tri et de conservation applicables à certains documents, ainsi

- en 1987 : une circulaire de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
- en 1994 : une circulaire relative aux hôpitaux
- en 1998 : une circulaire concernant les documents détenus au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance et un protocole d'accord entre le Ministère de la Culture (chargé des archives publiques) et l'UNAF.

L'ensemble de ces circulaires peut servir de référence à la conservation et à l'archivage des dossiers des usagers, mais tout reste à faire et il appartient aux « grandes » associations nationales et régionales, à l'instar de l'UNAF, de se préoccuper de ce problème.

L'enjeu est à l'évidence de taille : sans conservation organisée des documents, leur consultation ou communication à ceux qui en ont besoin, et d'abord aux personnes concernées, est impossible.

Les intérêts à la conservation de certaines informations peuvent être multiples : intérêt historique, c'est le droit à l'Histoire pour les personnes morales comme pour les personnes physiques, publiques ou privées ; intérêt

évident de la personne directement concernée qui a le droit de connaître son histoire, et cela au moment où elle le souhaite. A ce propos, il convient de redire que certains documents appartiennent aux intéressés et peuvent leur être remis sans autre considération ou procédure, et cela dès la fin de la prise en charge : les lettres, les photos, carnet scolaire, carnet de santé, objets personnels... autant de pièces qui n'ont rien à faire dans les dossiers archivés.

IV - la consultation et la communication du dossier de l'utilisateur

C'est la raison même du dossier de l'utilisateur que de pouvoir être consulté et communiqué ; pour les intervenants sociaux, c'est une nécessité professionnelle et pour les usagers, c'est un droit.

4.1 - La consultation du dossier par les intervenants sociaux ou médicaux

Comment « utiliser » de manière pertinente les informations contenues dans le dossier de l'utilisateur, tout en garantissant leur protection contre des divulgations préjudiciables, voire des révélations délictueuses ?

Cette protection du dossier de l'utilisateur relève de l'établissement ou du service, mais aussi de chaque professionnel. L'accès au dossier ne peut être laissé au seul libre arbitre de chacun. Des règles et une procédure organisant cette consultation sont indispensables. Ainsi, par exemple, une liste de personnes habilitées à consulter les dossiers, la tenue d'un registre des consultations, l'accompagnement systématique des stagiaires et des jeunes professionnels peuvent constituer des garanties élémentaires. Ce rappel de quelques principes, de bon sens, et déontologiques, principalement auprès des nouveaux intervenants sociaux n'est jamais inutile :

1) On ne recherche dans un dossier d'utilisateur que les informations dont on a besoin, c'est à dire, les seules informations nécessaires et suffisantes à la mise en oeuvre de sa mission.

2) Les informations contenues dans les dossiers des usagers relèvent pour un grand nombre d'entre elles du respect de la vie privée, consacré par les dispositions du code civil et protégé par celles du code pénal.

3) La manipulation d'un dossier exige des précautions : non-déplacement du dossier, non-extraction d'un document, prise de note limitée et anonymée.

4.2 - La communication du dossier à la personne directement concernée

C'est un droit qui ne souffre aucune exception liée au caractère confidentiel ou secret des informations détenues. Toute personne a le droit de connaître les informations à caractère secret que l'on détient sur elle. Les seules restrictions concernant la communication directe portent sur les informations à caractère médical et sur les pièces appartenant à un dossier judiciaire.

L'accès au dossier ne peut être laissé au seul libre arbitre de chacun.

Les intéressés, dès qu'ils sont majeurs, ont droit, sur leur demande, à la communication intégrale, directe et personnelle de tous les documents qui les concernent, à l'exception de ceux relevant d'un secret protégé par la loi, ainsi en va-t-il, pour certaines personnes du secret de leur naissance.

La loi du 17 juillet 1978 et le décret de 1988 ont défini les modalités d'exercice de ce droit concernant :

- la demande de communication
- les formes et les délais de la réponse
- les voies de recours

Les institutions sociales ou médico-sociales ont souvent considéré, à tort, que ces obligations ne les concernaient pas compte tenu du caractère privé de leurs organismes et compte tenu aussi du fait que les documents qu'ils détenaient sur les usagers n'étaient pas des documents administratifs au sens de la loi.

La loi de 1978 ne laisse, pourtant, aucun doute, tant sur les principes que sur la mise en oeuvre de ce droit pour chaque personne de « savoir ce que l'administration sait sur elle » (P. Verdier) ; les institutions sociales et médico-sociales, fussent-elles des organismes de droit privé, sont parties prenantes de cette administration.

Comment aujourd'hui, dans les institutions sociales, garantir le respect de ce droit pour tous les usagers ayant eu à connaître ces institutions ?

L'état de conservation et de tenue des dossiers ne manque pas d'inquiéter les responsables et les professionnels de ces institutions. La soustraction ou la modification des documents conservés constitue, à l'évidence une atteinte répréhensible à ce droit, même si cela est fait pour de « bonnes raisons ». C'est à l'occasion de l'exercice de ce droit par les usagers, que l'on mesure dans une institution sociale ou médico-sociale l'intérêt porté à la qualité des dossiers : fiabilité des informations, lisibilité des documents, rangement des dossiers...

En tout cas, c'est un formidable stimulant que de revoir, sans tarder, l'intérêt et la place que l'on donne au dossier de l'utilisateur dans les institutions et, peut-être par là même, la place de ce dernier dans nos institutions et dans nos pratiques sociales et éducatives.

LE DOSSIER DE L' ENFANT

1 ère partie

LE DOSSIER SOCIAL

Contribution de Monsieur **VANDERHAEGHE**, médecin responsable du département de l'information médicale à l'hôpital Saint Jean de Dieu de Lyon.

Introduction :

Le dossier est l'un des principaux outils de travail de tout professionnel du champ médico-social. Très tôt, chacun s'est attaché à observer et à décrire les phénomènes comportementaux, pathologiques et relationnels de ses contemporains, et ceci quelles que soient les références théoriques qui les organisent.

Ainsi le dossier permet à chacun d'y noter ses observations cliniques, les informations objectives qu'il recueille, sa démarche réflexive et les éventuelles actions qui en découlent.

Le dossier, pour de multiples raisons liées :

- à l'évolution des pratiques professionnelles (notamment en médecine, le développement considérable des technologies et des spécialités)
- au développement important d'institutions diverses où transitent les « clients » est, de simple outil à usage individuel de chaque professionnel, devenu un instrument collectif multidisciplinaire.

En outre, le dossier est utilisé à des fins :

- d'évaluation qualitative et quantitative,
- d'appréciation du « produit » des établissements,
- de gestion,
- de détermination des coûts.

Ceci m'amène à considérer deux niveaux complémentaires, le niveau individuel et le niveau collectif.

Deux niveaux d'utilisation complémentaire : l'individuel et le collectif

Le niveau individuel

Considérations générales :

Ce niveau concerne toute information pertinente pour :

- décrire, planifier, évaluer le processus de prise en charge,
- décrire et comprendre le processus de santé dans lequel s'insère cette prise en charge.

A ce niveau les informations concernent donc des personnes.

Il s'agit d'une « **fonction logistique** » destinée à faciliter la collecte, la circulation et la mise à disposition de l'information concernant la personne afin d'en faciliter la prise en charge et le suivi avec un souci de cohérence et de continuité.

Dans cette perspective, chaque personne prise en charge devrait avoir un dossier unique avec les différentes composantes que l'on aura décidées d'identifier, unique également à travers le temps et l'espace.

Cette dimension contribue à garantir la sécurité et la qualité de la prise en charge, elle permet la traçabilité des observations, des réflexions et surtout des actions mises en oeuvre.

Pour ce qui vous concerne, l'annexe XXIV définit clairement le contenu minimal du dossier et il conviendra donc que le dossier comporte au moins ces informations.

Constitution du dossier :

Pour autant, ce texte ne dit rien ou presque, sur les fonctions que ce dossier doit remplir ni sur ses caractéristiques et sa structure.

Le dossier est à la fois un ensemble de traces qui sont à considérer dans le contexte où elles ont généré ce qui leur donne sens, et l'illustration de l'évolutivité de la personne, de son état de santé et du regard que l'on porte sur elle. Le dossier est vivant, ce n'est pas un instantané qui figerait la représentation d'une personne.

Le dossier comporte :

- **des données dites « objectives »**, (par exemple l'identification et les informations de type administratif, l'anamnèse, les traitements antérieurs et actuels, les résultats d'examens etc...); parmi celles-ci, certaines ne changent pas alors que d'autres doivent être régulièrement mises à jour. Ces données appartiennent aux patients.

- **des données d'interprétation**, fruit de l'observation et de la réflexion des professionnels; celles-ci appartiennent aux professionnels.

Le dossier doit être :

- valide,
une donnée valide est une donnée objective, exacte, précise, fiable et invariable, par exemple elle n'est pas tributaire de considération morale.
Dans le domaine qui nous occupe, ces caractéristiques sont, dans l'absolu, parfois difficiles à obtenir;
- complet,
c'est à dire que la personne doit être appréhendée dans sa dimension bio-psycho-sociale, dans la complexité de son contexte et du nôtre;
- ouvert,
il doit pouvoir recevoir tout type d'information que l'on n'aurait pas défini à l'avance, ceci n'est pas contraire à une structuration rigoureuse garantissant l'exhaustivité et la lisibilité;
- évolutif,
c'est la nécessité de faire des observations régulières qui peuvent permettre de réviser une hypothèse ;
- dynamique,
c'est la capacité à s'adapter à l'évolution de nos pratiques et de nos connaissances ;
- exploitable,
c'est à dire qu'il réponde aux diverses attentes de ses utilisateurs, notamment qu'il soit accessible lorsqu'on en a besoin, c'est toute la question de l'archivage ;
- acceptable,
c'est une évidence, mais il convient d'y être tout à fait attentif tant pour les professionnels que pour les « clients », c'est une question de dosage entre les contraintes et les bénéfices .

Le dossier peut être structuré de différentes manières et répondre à des fonctionnalités différentes.

Ainsi le dossier traditionnel est un dossier chronologique appelé aussi « **dossier orienté vers la source** ». Il est divisé en sections chronologiques, où les données sont chaque fois regroupées d'après les modalités de collecte, ce sont par exemple en médecine :

- l'interrogatoire
- l'examen clinique
- les hypothèses diagnostiques
- les plans du travail
- les examens complémentaires
- les avis des consultants
- etc

Il y a d'autres formes de dossiers tel que le « **dossier orienté vers les problèmes** » développé par Weed à partir de 1968. Son approche va plus loin que la simple restructuration du dossier; non seulement il définit un système basé sur un comportement logique dans une approche globale de l'individu malade, mais il permet de libérer la pensée médicale du modèle théorique que constitue le diagnostic, en proposant et en formalisant sous le terme de « **problème** » un concept plus large à la base des décisions médicales.

Le dossier est structuré en fonction des problèmes du patient; sa rédaction se fait suivant quatre étapes :

- le recueil des données de base
- la liste des problèmes du patient
- les plans du travail
- les notes d'évolution

La liste des problèmes placée en première page est à la fois une table des matières et un index.

Ils sont classés selon différents types : médicaux, sociaux, psychiques, éducatifs...

De plus, on distingue les problèmes actifs, c'est à dire actuels, évolutifs et les problèmes passifs, c'est à dire antérieurs, non évolutifs.

La description de chaque problème répond à une méthodologie rigoureuse afin d'être complète et d'envisager tous les aspects systématiquement.

Il en est de même pour le plan de travail.

Le concept de dossiers reliés entre eux.

Ce type de dossier paraît tout à fait adaptable à différents contextes professionnels; il a le mérite d'être très pragmatique et de garantir que rien ne soit laissé pour compte au risque de resurgir ultérieurement comme un obstacle majeur à la réalisation du programme que l'on avait défini.

Enfin nous aborderons le concept de « **dossiers reliés entre eux** ». Notre monde est caractérisé par une inflation de l'information collectée sur chaque individu et nos domaines n'y échappent pas ; trop souvent cette information est dispersée et difficilement accessible.

Créer des liens entre les différentes sources peut apporter une solution pourvu quelle ne soit pas une centralisation mais un réseau permettant des accès contrôlés en différents lieux.

Pour ces types de dossiers, le support informatique est incontournable ; ce sont le **dossier unique par patient** dans l'entité que l'on convient d'englober et le **dossier longitudinal** qui contient toute l'information concernant l'état de santé de l'individu de sa naissance à sa mort. Le carnet de santé et demain peut-être la carte santé vont dans ce sens.

L'accès au contenu du dossier

Il convient de définir précisément qui a accès au dossier, à quelles informations et pour quoi faire (créer, modifier, lire).

La loi et la réglementation définissent un certain nombre de repères qui nous guident, mais ici notre préoccupation va au-delà.

En effet, le groupe des utilisateurs d'un dossier doit définir les principes qui président à l'échange et au partage d'informations, tout en restant bien évidemment dans le cadre légal.

Certains estiment utile, bénéfique, de partager un maximum d'informations, d'autres à l'opposé ne conçoivent que le partage du dossier minimal stratifié par identité professionnelle.

Entre ces deux extrêmes, qui l'une et l'autre sont à la limite de la légalité, il existe toute une palette de solutions intermédiaires qui sont liées à des cultures professionnelles et d'équipes différentes.

Par exemple, l'information peut être partagée à la condition expresse que le producteur de l'information ou son « héritier » soit tenu au courant, voire donne une autorisation d'accès préalable ; ou bien encore, certains s'accordent pour considérer que chaque détenteur d'information doit évaluer ce qu'il convient de transmettre comme informations à ses collègues ou partenaires pour qu'ils puissent exercer au mieux leurs métiers...

Tout ceci mérite discussion, car ne l'oublions pas, il s'agit ici d'informations présentes dans un dossier et non pas d'informations échangées de vive voix qui peuvent être modulées plus finement, contextualisées plus précisément.

Les règles que l'on se donne peuvent évoluer avec le temps en fonction des habitudes de travailler ensemble.

Il faut également se poser la **question de l'échange d'information** avec les partenaires extérieurs à l'entité à laquelle on appartient, ainsi que celle de l'accès du patient et de ses ayants-droits ; là encore, il y a des repères légaux mais ils ne suffisent pas à définir dans le détail les modalités de communication des informations dont on est dépositaire.

Il faut connaître précisément ses obligations et devoirs dans ce domaine et savoir utiliser la loi pour protéger l'intimité des personnes qui nous ont confié des informations ou qui nous ont donné à voir certains aspects de leur vie privée.

Mais il faut savoir aussi apprécier l'intérêt des patients et de leurs familles.

La question de l'accès au dossier doit poser celles très pratiques et matérielles du **stockage des dossiers**, que ce soient les dossiers « actifs » ou les dossiers archivés.

Il peut être utile de rédiger des fiches de procédure permettant à chaque professionnel de savoir ce qu'il doit faire en fonction des demandes qui lui sont faites en matière de communication du dossier.

La question de l'échange.

Le niveau collectif

Il concerne l'agrégation des données recueillies sur des groupes de personnes et permet :

- de faire progresser la connaissance sur la population suivie, les problématiques qu'elle présente et les techniques de prise en charge,

- de gérer et d'évaluer les actions mises en oeuvre,
- de planifier et d'évaluer les actions de santé publique.

Il s'agit d'une **fonction stratégique** qui, par le regroupement et l'agrégation d'informations issues de chaque dossier, assure :

- les agrégats officiels demandés par l'assurance maladie et l'autorité de tutelle notamment,
- les exploitations utiles à la recherche clinique et épidémiologique,
- les études évaluatives prospectives permettant d'améliorer les stratégies de soin et leur qualité par la recherche de solutions innovantes,
- les évaluations de routine pour suivre l'activité des services,
- la mise en rapport des données d'activité et des données économiques, elle doit se faire en collaboration entre un représentant des acteurs de la prise en charge et la direction.

En pratique

Le développement d'un dossier commun standardisé est donc une démarche institutionnelle qui sera confiée à un **chef de projet** qui définira une méthodologie validée par les instances de direction et la représentation des différents groupes professionnels.

Le plus habituellement, il s'appuiera sur un groupe pluri-professionnel d'utilisateurs du dossier afin de définir un **cahier des charges**.

Ce cahier des charges devra définir les différentes fonctions attendues du dossier pour chacune des catégories professionnelles concernées ; il reprendra dans le détail toutes les questions rapidement évoquées ci-dessus. Il devra en particulier définir si le dossier contient les notes personnelles, notamment celles du psychologue qui n'ont d'intérêt que pour leurs auteurs. Il y a là un problème juridique en cas de saisie du dossier, la jurisprudence sera à suivre avec attention.

Il faudra se poser la question de ce qui est partagé, avec qui, pour quoi faire ? Ceci amènera à définir de façon précise les fonctions, attributions et responsabilités de chacun, c'est un travail d'analyse institutionnelle incontournable.

Nous n'aborderons pas ici le secret professionnel, il a évolué avec le nouveau code pénal qui l'a très largement étendu.

La mise en place du dossier commun va forcément « bousculer » un certain nombre de pratiques antérieures, ces changements sont toujours difficiles à faire accepter ; on ne peut jamais satisfaire aux particularités de chacun à partir du moment où il est question de standardiser un outil quel qu'il soit. Donc, l'enjeu principal sera de trouver un compromis acceptable entre l'effort que chacun devra fournir, notamment en renonçant à certains aspects auxquels il est attaché, et les bénéfices collectifs attendus.

Un des aspects primordiaux pour les professionnels et les patients, que je relèverais, est celui de la continuité de la prise en charge.

En effet, un dossier standardisé bien tenu permet à tout professionnel venant à remplacer temporairement ou durablement un autre, d'être rapidement à même d'exercer son métier dans de bonnes conditions pour le bénéfice de la personne prise en charge ; c'est un élément clé de la qualité et de la sécurité de la prestation.

2 ème partie

L'INFORMATISATION DU DOSSIER

Remarques générales

La micro-informatique a considérablement modifié notre environnement de vie et de travail ; pour l'heure, le plus souvent, dans nos établissements ce sont essentiellement les secrétaires, les agents administratifs et quelques cadres qui sont concernés.

Si j'y fait allusion, c'est parce que bien souvent les outils bureautiques mis à disposition permettent de faire bien autre chose que ce que permettait la machine à écrire, en particulier de constituer des bases de données.

Les utilisateurs les plus performants l'ont bien compris et c'est une bonne chose; toutefois, ce faisant ils n'ont pas toujours conscience qu'il peuvent être hors la loi.

Dès lors qu'un ordinateur garde en mémoire des données nominatives sensibles, confidentielles, il faut s'assurer de la sécurité de son accès au même titre que pour le dossier papier rangé dans un placard. Dans le cas du papier c'est visible, matériel alors que pour l'informatique il y a quelque chose d'immatériel et par conséquent, ceci n'est pas encore bien intégré par tout le monde.

Mais surtout l'ordinateur permet d'exploiter (trier, classer, extraire) des données nominatives ou indirectement nominatives selon des critères spécifiques. La loi informatique et libertés impose des procédures déclaratives précises à ce sujet et tout manquement est sévèrement puni (exemple liste d'adresses).

Questions soulevées par l'informatisation du dossier

L'informatisation est à distinguer de l'information qui concerne la constitution, la circulation et l'exploitation des informations.

Le dossier du patient prend place dans le système d'information de l'établissement qui a pour objet d'organiser les flux d'informations, quel que soit le

support des informations, papier ou électronique.

L'informatisation a pour objet de recueillir, d'ordonner et de classer les données sur un support électronique.

Il faudra d'abord faire le choix de ce que l'on veut informatiser et pour quoi faire ?

A cet égard il faut bien avoir à l'esprit que c'est une chimère que de vouloir engranger et conserver la totalité des informations ; soit que le recueil et la saisie des données soient irréalisables (coûteux en temps par exemple) soit que l'utilisation de l'information reste exceptionnelle.

Toute charge inutile entraîne une baisse de rendement.

Ainsi un dossier sommaire mais cohérent, complet et bien tenu est préférable à un dossier surchargé d'informations inutiles, incomplètes voire inutilisables. Enfin, nous l'avons déjà évoqué plus haut, certaines informations ne sont pas communicables, les notes personnelles par exemple.

La définition des données est un préalable indispensable ainsi que leur standardisation dès lors que l'on voudra envisager une exploitation automatisée.

Ce sera toute la question du codage, des règles de saisie et d'exploitation.

Il est bien évident que dans notre domaine beaucoup d'informations sont sous forme de textes libres qui, néanmoins, peuvent faire l'objet d'indexation par des mots clés afin de permettre d'opérer des tris.

Par conséquent il faudra admettre que pour un certain nombre de programmes d'évaluation, il faudra compléter le recueil de routine par un recueil ad hoc; en la matière il est préférable d'adopter une démarche prospective plutôt que rétrospective.

Dès à présent on repère que l'informatisation n'est plus aujourd'hui la simple transposition d'un dossier papier sur le support électronique.

La démarche d'informatisation passe inévitablement par l'élaboration d'un cahier des charges complémentaire à celui réalisé pour le dossier papier.

Cette étape permettra ensuite de chercher sur le « marché » les produits logiciels les plus conformes aux besoins recensés.

Les principaux apports de l'informatique sont la rapidité de l'accès à l'information en divers lieux, l'économie de recopies inutiles et source d'erreurs, la possibilité de contrôler automatiquement l'exhaustivité de certaines informations jugées indispensables et la production d'alertes pour la réalisation de tâches programmables.

L'outil informatique doit répondre aux exigences de disponibilité, de confidentialité, d'intégralité et d'intégrité des données qu'il traite.

Il devra comporter un noyau sécurité permettant le paramétrage des autorisations d'accès et d'action, ainsi qu'une bonne traçabilité des opérations que les utilisateurs auront réalisées dans le dossier.

A ce propos il est, de mon point de vue, préférable d'avoir une bonne traçabilité, assortie d'un énoncé clair des règles et des sanctions éventuelles, qu'un système trop complexe de profil d'accès.

**La démarche
d'informatisation
passe inévitablement
par l'élaboration d'un
cahier des charges.**

Il faut savoir que 80% des « malversations » informatiques sont le fait des utilisateurs autorisés qui, par négligence, ignorance ou malhonnêteté, ont enfreint la loi.

L'outil informatique, par sa puissance et sa rapidité de traitement ainsi que par sa « compacité », présente un risque plus grand que le support papier.

Il est donc indispensable de s'assurer que tout utilisateur d'un dossier est bien informé des conséquences pénales et civiles de ses actes.

Il est clair que la tenue du dossier est consommateur de temps et l'informatisation ne va pas forcément permettre des économies à ce niveau, mais elle va permettre de répondre beaucoup plus facilement et de façon fiable aux exigences nouvelles en matière de qualité et de sécurité de la prise en charge, ainsi que d'évaluation.

L'informatisation va permettre de considérablement développer le niveau collectif du traitement de l'information dans une perspective de santé publique pour le bénéfice de chacun, sans déroger à l'intérêt individuel.

Ainsi, on peut espérer, non pas redonner du temps au travail relationnel, mais, au moins, ne pas le diminuer, tout apportant du confort aux professionnels et de la sécurité aux patients.

En conclusion

Le développement d'un dossier standardisé avec, en outre, une perspective d'informatisation, nécessite une mise à plat de l'ensemble du fonctionnement de l'institution concernée.

Il est donc préférable d'avoir formalisé un projet de service ou d'établissement qui définisse les fonctions, responsabilités et attributions de chaque catégorie professionnelle afin de définir les informations qu'il peut ou doit créer, modifier, lire ou transmettre pour faire son métier dans de bonnes conditions.

Il est aussi nécessaire d'énoncer certains principes de fonctionnement, tels que le management par l'initiative et le principe de subsidiarité qui peuvent avoir une incidence sur l'étendue du partage de l'information.

Il est également important de prévoir une régulation entre les utilisateurs et une gestion des incidents afin de faire évoluer le système.

Pour terminer je dirais qu'il faut essayer de rester simple, pragmatique et réaliste afin que le projet soit réalisable, acceptable et réponde aux attentes des utilisateurs.

L'utilisateur et le dossier Social

Contribution de Monsieur **Pierre VERDIER**, Président de la Vie au Grand Air, ancien Directeur de la Direction Départementale d'Actions Sanitaires et Sociales.

I Le dossier: lieu de rencontre administration / usagers

Le dossier est l'enjeu d'un malaise au sein de l'administration et dans le public. Symbole d'organisation d'un service, de paperasseries et de poussière, ou du savoir caché de l'administration, - les « dossiers secrets » - nombreux sont les textes qui y font référence, alors qu'il n'en est donné nulle part de définition. Le dossier du personnel administratif en revanche contient des éléments énumérés par des textes, datés et numérotés. Seule la loi du 17 juillet 1978 comporte une définition des documents administratifs :

"sont considérés comme documents administratifs tous les dossiers, rapports, études, comptes rendus, procès-verbaux, statistiques, directives, instructions, circulaires, notes et réponses ministérielles qui comportent une interprétation du droit positif ou une description des procédures administratives, avis, à l'exception des avis du Conseil d'État et des tribunaux administratifs, prévisions et décisions revêtant la forme d'écrits, d'enregistrements sonores ou visuels, de traitements automatisés d'informations non nominatives".

A cette diversité des éléments qui peuvent être contenus dans le dossier, nous ajouterons les décisions nominatives faisant grief (agréments ou refus, suspensions, retraits ou renouvellements d'agréments, délibérations, etc.), les rapports sociaux, les comptes rendus des commissions et leurs avis, ainsi que les fiches de transmission. Cet inventaire à la Prévert témoigne de l'imprécision de la notion.

Le dossier est finalement l'enveloppe cartonnée qui regroupe ces éléments !

1) Pas d'administration sans informations

L'administration sociale doit, pour exercer des missions, recueillir, utiliser, partager et stocker des informations sur les usagers. C'est même une obligation réglementaire pour certaines institutions (Décret n° 89-798 du 27 oct. 1989, annexe XXIV, art. 29 et dossier de santé, art. 710-2 et sq. Code de la santé publique). Cela se fait encore généralement sur support papier "le dossier", mais de plus en plus par informatique, ce qui pose les mêmes problèmes mais à une échelle plus vaste.

Pendant longtemps, c'est le principe du secret à l'égard des personnes concernées qui a dominé.

2) Pendant longtemps, c'est le principe du secret à

l'égard des personnes concernées qui a dominé les décisions administratives, notamment vis à vis des usagers qu'on appelait significativement des "administrés", terme particulièrement passif. Cette règle a paru peu à peu difficilement acceptable dans un pays qui se veut démocratique. D'ailleurs, la Suède l'avait supprimée dès le XVII^{ème} siècle, les États-Unis en 1969. Aussi, le décret du 11 janvier 1977 va créer une commission chargée d'étudier les mesures propres à favoriser la communication au public des documents administratifs.

Puis la réforme décisive a été opérée par la loi n° 78-753 du 17 juillet 1978.

Depuis cette loi, *la règle c'est la communication des documents nominatifs à l'intéressé, le secret c'est l'exception.* Le grand principe est celui-ci : *tout le monde a le droit de savoir ce que l'administration sait sur lui.* C'est cette possible consultation qui va tout faire éclater dans le bel ordonnancement administratif et poser le problème du contenu des dossiers et de leur conservation.

Le principe est posé à l'article 6 bis de la loi

"les personnes qui le demandent ont droit à la communication par les administrations mentionnées à l'article 2 des documents à caractère nominatif les concernant, sans que des motifs tirés du secret de la vie privée, du secret médical, ou du secret en matière commerciale ou industrielle, portant exclusivement sur des faits qui leur sont personnels, puissent leur être opposés.

Toutefois, les informations à caractère médical ne peuvent être communiquées à l'intéressé que par l'intermédiaire d'un médecin qu'il désigne à cet effet".

Cette loi s'inscrit dans une ligne qui va dans le sens d'une plus grande transparence :

- loi du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, loi du 3 janvier 1979 sur les archives,
- loi du 11 juillet 1979 sur la motivation des actes administratifs, loi du 6 juin 1984 sur le droit des familles d'être informées, assistées, associées aux décisions, de pouvoir exercer des recours.

3) Le droit des familles au respect

Les problèmes qui sont posés tiennent à ceci :

On tombera assez facilement d'accord sur le fait que le travail social étant orienté vers l'aide, l'orientation, l'accompagnement de l'utilisateur, les règles de constitution, de conservation, d'utilisation et de consultation devront être appréciées et arrêtées en fonction d'abord de **l'intérêt de l'utilisateur.**

La valeur centrale, dans le travail social et éducatif, c'est *le respect de l'autre*, l'autre comme sujet qui a un visage (selon l'expression de Lévinas), l'autre comme sujet de droit. Et quand cet autre, objet du travail social est fragile, en difficulté, en souffrance, il a d'autant plus besoin de protection et donc de droits.

Plus on a de pouvoir et plus on a de devoirs. Moins on a de pouvoir et plus on a droit à avoir des droits. Beaucoup de choix se poseront au-

tour de la parole reçue et donnée, de la confiance et du secret.

Même la loi « *informatique et liberté* », qui ne concerne pas le seul secteur social, mais aussi le domaine industriel et commercial, pose dès son premier article "l'informatique doit être au service de chaque citoyen... elle ne doit porter atteinte ni à l'identité humaine, ni aux droits de l'homme, ni à la vie privée, ni aux libertés individuelles ou publiques".

4) L'utilisateur est pluriel

les règles de constitution, de conservation, d'utilisation et de consultation devront être appréciées et arrêtées en fonction d'abord de l'intérêt de l'utilisateur.

Mais là où ça se complique, c'est que *l'utilisateur est pluriel* : il y a l'utilisateur individu et il y a l'utilisateur collectif, c'est à dire la société. On retrouve cette dualité dans le code de déontologie médicale qui nous dit expressément que le médecin est *au service de l'individu et de la santé publique*. Autrement dit, on peut faire plusieurs utilisations de l'information : aider l'individu, mais aussi aider son entourage, étudier un problème global (dans des objectifs divers : étude de besoins, prévention, planification des équipements), contrôler...

De même, un dossier peut concerner *plusieurs utilisateurs* (enfants, parents, etc.). D'autre part, un service social peut avoir plusieurs dossiers concernant une même personne :

- > son dossier d'agrément d'assistante maternelle
- > son dossier d'agrément en vue d'adoption
- > ses dossiers d'insertion, de demande d'aide sociale, etc.

Chacun de ces dossiers devra être différencié des autres, en ce qu'il est traité par une personne distincte, qui ne pourra se servir spontanément des informations contenues dans le dossier voisin.

Il y a même des cas où l'utilisation des informations à d'autres fins est interdite. Ainsi, selon l'article 68 du C.F.A.S « la collecte, la conservation et l'utilisation des informations (relatives aux mineurs maltraités) ne peuvent être effectuées que pour assurer les missions prévues au 6^{ème} alinéa (5^o) de l'article 40 » c'est-à-dire, en clair, pour assurer la prévention de la maltraitance et la protection des mineurs maltraités. Beaucoup de professionnels préfèrent d'ailleurs procéder à l'enquête sans demander d'informations complémentaires, afin de ne pas avoir de préjugés.

Dans d'autres cas, le responsable pourra se faire communiquer les informations qui lui sont absolument nécessaires à l'exercice de sa mission. Ainsi la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 précise :

Art. 47. - *Les informations nominatives à caractère sanitaire et social détenues par les services des affaires sanitaires et sociales sont protégées par le secret professionnel.*

Le Président du Conseil Général et le représentant de l'Etat dans le département peuvent obtenir la communication des informations qui leur sont nécessaires pour exercer leurs pouvoirs en matière sanitaire et sociale.

Dans le secteur de la protection de l'enfance, on conçoit davantage un dossier unique, qui regroupe des éléments sur l'enfant ou la fratrie, les membres de son entourage lorsqu'ils sont concernés. Dans la pratique, il apparaît en outre qu'il faut distinguer le dossier principal, souvent détenu au siège de

l'institution, des dossiers contenus par les circonscriptions qui ne contiennent parfois qu'une partie des documents photocopiés. Mais cela n'entache pas les règles de communication:

l'individu a le droit de savoir tout ce que l'administration sait sur lui, indépendamment du lieu de conservation.

5) Devoir de mémoire, droit à l'oubli

Enfin, par rapport à l'utilisateur, même unique, il peut y avoir conflit entre deux impératifs :

=> *le devoir de mémoire*, la nécessité de garder des traces (par exemple pour les pupilles de l'État).

=> *le droit à l'oubli*, sur certaines choses.

Ceci est tout à fait conciliable bien sûr : il y a des choses qu'il faut conserver, parce que cela a un intérêt individuel ou historique ou touche à la conservation de l'identité, mais d'autres qu'il faut effacer : dépressions, échecs conjugaux, voire infractions mineures. Il y a aussi des documents qui n'appartiennent pas à l'administration et doivent être restitués à l'utilisateur : certaines lettres indûment détournées, des photos, des carnets de santé ou scolaires...

6) Qu'entend-on par administration ?

Qui est concerné par les règles de communication ? C'est-à-dire qui doit-on considérer comme "administration" au sens de la loi du 17 juillet 1978 ?

Peu de problèmes pour les services publics dépendant des collectivités publiques : État, Région, départements, communes, et pour les établissements publics nationaux, départementaux, communaux.

En revanche, que considérer comme "organismes de droit privé chargés de la gestion d'un service public" et notamment, toutes les institutions sociales et médico-sociales sont-elles concernées ? Comme le rappelle Françoise Monéger la formule « gestion d'un service public » figure dans l'article 2 de la loi de 1978.

La jurisprudence sur ce texte a d'abord semblé faire des distinctions entre "mission de service public" et "gestion de service public", aujourd'hui abandonnées. Pour le Conseil d'État, il faut que l'organisme privé ait à la fois une mission de service public mais également la possibilité de collaborer à cette mission, donc d'en assurer la gestion. Ainsi, alors que les fédérations départementales de chasseurs n'ont pas été considérées comme des organismes de droit privé chargés de la gestion d'un service public, ont été considérés comme tels, les caisses de sécurité sociale et de mutualité agricole, les ASSE-DIC, l'association pour la formation professionnelle des adultes, les établissements privés d'enseignement unis à l'État par contrat." (1)

Tout récemment, le Tribunal Administratif de Paris a reconnu dans trois jugements du 10 décembre 1998 que les œuvres privées d'adoption de-

1) Françoise Monéger « Les œuvres privées d'adoption et le secret des origines » - Revue des Droits Sanitaires et Sociale n°3 - Juillet - Septembre 1999.

vaient être regardées comme chargées de la gestion d'un service public, et que les obligations de consultation s'imposaient à elles, ce qu'elles refusaient avec obstination.

Pour ce qui est des institutions sociales, dès lors qu'elles sont **agrées ou habilitées** et a fortiori **conventionnées** avec l'État ou le département, et financées même partiellement par ceux-ci, elles sont concernées.

On pourrait peut être se poser la question pour des institutions sociales au sens de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 non habilitées Aide Sociale (par exemple : maisons de retraite privées à but lucratif. Selon nous, elles sont aussi concernées mais il n'y a pas de jurisprudence sur cette affaire. Pourquoi seraient-elles concernées ? Parce qu'elles prennent en charge des personnes vulnérables ce qui entraîne des obligations particulières.

Elles ont des informations sur ces personnes précisément parce que celles-ci sont dans le besoin (enfants en difficultés, personnes handicapées, personnes âgées), il est normal qu'il y ait des exigences éthiques et juridiques particulières.

A partir de là se posent les problèmes :

- du recueil
- du traitement
- de la transmission
- de la conservation de l'information

II - Recueil et traitement

1) Que recueillir et comment ?

Plusieurs questions devront être réfléchies :

les renseignements sont-ils recueillis après information de l'utilisateur sur ce qu'on va en faire (problème du consentement éclairé) ? Avec quelle méthodologie ? À partir de quand l'enquête sociale est-elle une atteinte aux libertés ? Quelles sont les informations utiles à recueillir et à partir de quand va-t-on trop loin, par exemple en matière d'agrément pour pouvoir adopter ? Ainsi, la sexualité doit-elle faire l'objet d'investigations particulières ou appartient-elle à la vie privée (problème de l'agrément de personnes homosexuelles) ?

A notre sens, la seule façon d'aborder tous les éléments de l'enquête est de reprendre scrupuleusement chaque condition posée par la loi correspondante. Et se limiter à ces éléments. Ainsi, l'enquête d'agrément d'assistante maternelle devra faire apparaître en quoi les conditions d'accueil pourraient ne pas garantir la santé, la sécurité ou l'épanouissement des mineurs accueillis (article 123-1 du Code de la Famille et de l'Aide Sociale) ; l'enquête d'assistance éducative s'attaquera successivement aux critères de danger concernant la santé, la sécurité et la moralité du mineur non émancipé et au caractère gravement compromis des conditions de son éducation (article 375 du Code civil). Les investigations pour décider d'un agrément en vue d'adop-

tion d'un pupille de l'État devront vérifier les conditions d'accueil que celui-ci est susceptible d'offrir à des enfants sur les plans familial, éducatif et psychologique (art. 4 du décret n° 85 938 du 23 août 1985) et uniquement cela. Les dossiers de demandes d'allocation mensuelle d'aide sociale à l'enfance contiendront les éléments établissant que « le demandeur ne dispose pas de ressources suffisantes » (art. 42 CFAS). Seules les informations nécessaires à alimenter ces grilles peuvent être indiquées, dans le strict respect de la personne. D'autres informations, tel le paragraphe relatif à l'histoire familiale, sont souvent superfétatoires, lorsqu'elles ne peuvent être intégrées dans les critères précédents.

Une des difficultés rédactionnelles apparaît lorsque l'information réveille des souffrances. Mentionner que la personne qui souhaite un agrément n'est pas encore remise du deuil de son enfant suppose tact et rhétorique. Par exception, le Conseil d'État admettra une motivation de la décision par référence au rapport social.

Mais sur quels supports ? C'est le problème de la rédaction et du contenu des rapports, de la constitution et de la conservation des cahiers, fichiers et dossiers. Je pense tout particulièrement aux *cahiers de liaison* de certaines institutions qui traînent un peu facilement; qui y a accès? Qu'en fait-on? Et aussi aux fax qui arrivent parfois n'importe où, sans parler du risque d'erreur de numéro...

2) Quel mode de traitement ?

C'est ensuite la question du **traitement de l'information** en relation avec la demande individuelle et aussi la demande sociale, c'est-à-dire les politiques sociales locales ou nationales. Les informations, qu'en fait-on, individuellement ou dans le service ? Comment sont-elles partagées et avec qui, en réunion de synthèse par exemple : que peut-on dire et que doit-on taire ?

III - La transmission : communication à l'intéressé, secret à l'égard des tiers

Mais la transmission de quoi ? à qui ?

De quoi ?

Il ne s'agit pas de définir ce qu'est un dossier ni quel est le bon dossier, celui du service central ou de l'établissement ou de la circonscription ou du secteur. La loi a prévu un droit d'accès aux **documents administratifs**.

Ce n'est pas une question de support, ni de lieu de classement. Est document administratif tout document **produit** ou **détenu** par l'administration, dès lors qu'il se rattache à l'exécution d'une activité de service public. Il faut retenir (avec la CADA) la notion **d'unicité** du dossier.

Les deux principes sous-jacents à la loi du 17 juillet 1978 sont les suivants :

- > ce que fait l'administration en général, tout citoyen a le droit de le savoir ;
- > tout le monde a le droit de savoir tout ce que l'administration sait sur lui en particulier.

A qui ?

Il faut ensuite examiner la question de la communication aux tiers, de la communication interne au service, et de la communication à l'utilisateur lui-même. La règle sera : *secret à l'égard des tiers, partage limité dans l'équipe, communication à l'intéressé qui le demande.*

1) Le secret à l'égard des tiers

L'obligation de secret professionnel interdit que soient communiquées à des tiers des informations nominatives contenues dans le dossier. Deux situations sont donc à considérer :

* ou bien il s'agit de tiers qui sont destinataires institutionnels, (par exemple une autre administration) et il faut se limiter à transmettre l'information nécessaire, utile, à l'exécution de la mission de service public de ce tiers, et non excessive. La loi prévoit des hypothèses de levée du secret; par exemple, lorsque le Président du Conseil Général saisit le Procureur d'une situation de maltraitance à enfant, il lui fait connaître les actions déjà menées auprès du mineur et de la famille concernés (art. 69 du code de la famille et de l'aide sociale).

* ou bien il s'agit de tiers étrangers au service et dans ce cas il n'y a pas d'exception à l'obligation de secret. La CADA admet toutefois que, lorsque plusieurs personnes sont concernées par le dossier (par exemple un couple pour une demande d'agrément d'adoption), elles peuvent venir ensemble le consulter.

Mais le problème est celui de la limite entre le respect du secret professionnel et la nécessité de protéger les intérêts d'ordre public et les personnes les plus démunies. C'est aussi le problème des précautions à prendre pour l'utilisation d'informations à d'autres fins que la réponse à la demande : étude de besoins, mise en place de politiques globales. Il peut aussi y avoir parfois des sollicitations à utiliser les professionnels de l'aide, ou en tous cas les systèmes d'aide, comme "indicateurs" pour dépister et dénoncer la fraude aux prestations, les hébergements clandestins, le travail au noir, les étrangers en situation irrégulière.

Ces tentatives, si elles ne sont pas prévues par un texte de loi (article 124-4 du Code pénal) sont contraires au secret professionnel.

C'est l'article 226-13 du Code Pénal, en application depuis le 1er mars 1994, qui le définit ainsi :

"La révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire, par état, par profession, en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire, est punie

L'obligation de secret professionnel interdit que soient communiquées à des tiers des informations nominatives contenues dans le dossier.

d'un an d'emprisonnement et de 100 000 F d'amende".

Ce texte établit pour certaines personnes une interdiction, sous peine de sanction, de parler ou de communiquer ou de laisser deviner ce qu'elles ont appris, compris ou deviné dans le cadre de leurs activités professionnelles. Attention : ce sont **les personnes** qui sont astreintes au secret et peuvent être sanctionnées, non les services. « *Sauf* » précise l'article 226-14, "dans les cas où la loi impose ou autorise la révélation du secret".

On entend dire parfois : nous sommes protégés par le secret professionnel. Non, nous sommes **tenus** au secret professionnel, c'est une obligation sous peine de sanction pénale.

- Son fondement

Le secret professionnel ne vise pas seulement, contrairement à ce qui est couramment affirmé, à protéger **l'intimité de la vie privée**. Certes, cet objectif est présent, mais il s'agit avant tout de **crédibiliser une fonction sociale** comme **la défense des droits et libertés** le secret professionnel des **avocats** ; le souci de garantir **une information pluraliste** à travers la protection des sources de l'information le secret professionnel des **journalistes** ; la nécessité de **faciliter à tous l'accès aux soins le secret médical**, etc.

C'est pourquoi il est d'ordre public : c'est un élément essentiel de notre démocratie. Tout individu dans le besoin a le droit de se confier à un professionnel ou de s'adresser à une administration sociale sans que cette institution ait ensuite des droits sur lui ou sur ce qu'il a confié. On pourrait dire, paraphrasant à contrario les films américains : rien de ce que vous direz ne pourra être retenu contre vous, dans la limite de la protection des tiers.

- Sur quoi il porte ?

Sur les informations communiquées, apprises, comprises ou devinées dans le cadre de l'exercice de sa profession ou mission; le nouveau Code parle des "informations à caractère secret" et non plus des "secrets confiés".

Attention : tout ce qu'on apprend dans le cadre professionnel, n'est pas "à caractère secret". Il y a :

- * des informations à *caractère public* que l'on peut communiquer à quiconque avec la seule limite du devoir de réserve, par exemple une nomination, une modification organisationnelle. C'est le cas aussi pour des informations personnelles qui sont anonymisées, dès lors que nul ne peut identifier l'intéressé (exemple : études épidémiologiques à partir de certificats de santé)
- * des informations à *caractère privé* qui peuvent relever de l'intimité et que l'on n'a à partager avec personne, même au sein d'une équipe et donc qu'on ne doit pas inscrire au dossier
- * *entre les deux*, des informations professionnelles qu'il faut partager en équipe oralement ou par dossier, soit pour prendre une décision (orientation d'un enfant, attribution ou retrait d'un agrément), soit pour assurer la continuité de la prise en charge.

Qu'entend par "révélation" ?

Pour qu'il y ait délit pénal, il faut un élément intentionnel, du moins un acte. Si une information filtre parce qu'elle n'a pas été suffisamment protégée, il n'y a pas nécessairement délit pénal mais nécessité de réparation au civil. Il peut cependant y avoir délit d'imprudence, maladresse, manquement à une obligation de prudence...

2) Un partage limité dans l'équipe (2)

Il faut se rappeler que le législateur a rejeté l'idée du secret partagé. Toutefois, le fonctionnement institutionnel et la continuité de la prise en charge exigent un certain partage.

Il faudra réfléchir au cadre de l'équipe (ou de la commission ou du groupe de travail) : a-t-elle un cadre légal, comme la CDES, le Conseil de famille, la C.L.I, c'est à dire une mission ou une fonction qui autorise le partage, ou au contraire est-ce une réunion informelle ? Dans le premier cas le partage est prévu par la loi, dans les autres cas il faudra être plus prudent.

Dans tous les cas il faut se limiter à la transmission des informations *nécessaires, pertinentes, non excessives*, (tout ce qui est nécessaire, mais cela seulement).

Rechercher l'accord de l'intéressé, "m'autorisez-vous à dire que..." la jurisprudence l'a admis pour les informations à caractère financier ; elle l'a refusé pour les informations médicales.

Ne faire participer que les personnes directement intéressées à la décision : dans une institution chacun est partie prenante à l'action éducative, du directeur à la femme de ménage, mais tous n'ont pas à tout savoir. Les stagiaires n'ont pas nécessairement à participer à toutes les réunions. Se rappeler aussi qu'on n'a pas à tout se dire même entre personnes tenues au secret professionnel. Attention, le secret professionnel est de l'ordre de la loi, le partenariat la simple résultante de notre organisation.

3) Une communication à l'intéressé qui le demande

Le principe essentiel est posé par l'article 6 bis de la loi du 17 juillet 1978 qui dispose :

"les personnes qui le demandent ont droit à la communication par les administrations mentionnées à l'article 2 des documents à caractère nominatif les concernant, sans que des motifs tirés du secret de la vie privée, du secret médical, ou du secret en matière commerciale ou industrielle, portant exclusivement sur des faits qui leur sont personnels, puissent leur être opposés."

Toutefois, les informations à caractère médical ne peuvent être communiquées à l'intéressé que par l'intermédiaire d'un médecin qu'il désigne à cet effet".

- a) Qui peut consulter ?

Les adultes, mais aussi les mineurs autorisés, les représentants légaux, les mandataires. En revanche, on ne peut communiquer des informations à un

(2) voir article sur le secret professionnel et le travail d'équipe de Laure DOURGNON et Pierre VERDIER dans le JDJ n° 188 octobre 1999 p. 35 à 39.

Le législateur a rejeté l'idée du secret partagé.

tiers, fut-il médecin ou parlementaire. Sauf article 80 du Code de la famille et de l'aide sociale, aux termes duquel les personnes participant aux missions du service de l'Aide Sociale à l'Enfance sont tenues de transmettre sans délai au Président du Conseil Général ou au responsable désigné par lui toute information *nécessaire* pour assurer la protection contre la maltraitance, déterminer les mesures dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier.

- b) Forme de la demande :

Il n'y a pas de condition de forme, ni de justification à fournir, puisque c'est un droit.

- c) Les renseignements concernant des tiers ou provenant de tiers sont aussi communicables.

La Cour Européenne a déjà eu à statuer en ce sens et l'a reconnu en vertu du principe que chacun a droit à un procès équitable et donc à savoir tout ce qu'on dit ou écrit et qui fonde une décision qui lui est opposée (arrêt « affaire Mc Michael contre Royaume Uni » du 24 février 1995 (n° 41/1993/446/525 revue Dalloz 1995 p. 449 - commentaire Michel Huyette) (3).

Les faits sont simples. Madame Mc Michael, de nationalité anglaise, a eu un fils que les services sociaux ont estimé indispensable de lui retirer à cause de graves troubles psychiatriques supposés la rendre incapable de l'élever correctement. Madame Mc Michael, voulant contester cet éloignement imposé de son enfant, a saisi la juridiction du premier degré, appelée "Commission de l'Enfance", puis la juridiction d'appel, appelé "Sherif Court". Elle n'a pas obtenu gain de cause, les deux juridictions confirmant la nécessité de confier son fils à une famille d'accueil. Il a même été ensuite jugé qu'il était préférable pour l'enfant d'être adopté.

Madame Mc Michael a saisi la Cour Européenne des Droits de l'Homme au motif principal qu'elle n'avait pas eu le droit de consulter elle-même les pièces du dossier judiciaire. La Cour Européenne a écrit dans son arrêt, après avoir constaté qu'effectivement certains documents importants n'avaient pas été remis à cette dame, et rappelé l'exigence d'un procès équitable mentionnée à l'article 6 § 1 de la Convention Européenne des Droits de l'Homme, que :

"Le droit à un procès équitable contradictoire implique par principe, pour une partie, la faculté de prendre connaissance des observations ou des pièces produites par l'autre, ainsi que de les discuter. Dans la présente affaire, la circonstance que des documents aussi essentiels que les rapports sociaux n'ont pas été communiqués est propre à affecter la capacité des parents participants d'influer sur l'issue de l'audience de la commission dont il s'agit et aussi celle d'apprécier leurs perspectives d'appel à la shérif court (...).

*Il y a eu infraction au droit de la requérante à un procès équitable parce qu'en pratique, des documents produits par le rapporteur devant la shérif court, en particulier les rapports dont la commission avait disposé auparavant, ne furent pas communiqués à un parent interjetant appel. Cette pratique laisserait apparaître une inégalité essentielle et constituerait un sérieux désavantage **pour** le parent lors de l'introduction d'un appel et de la présenta-*

(3) les arrêts de la Cour Européenne des Droits de l'Homme sont disponibles sur Internet. Le site est <http://www.dhcour.coe.fr>

tion ultérieure de celui-ci (...).

Partant, Madame Mc Michael n'a bénéficié d'un procès équitable au sens de l'article 6 § 1 à aucune des deux phases de la procédure de placement concernant son fils. Il y a donc eu violation de l'article 6 § 1 de son chef.

Dans un arrêt Nideröst-Huber contre Suisse (n° 04/1995/610/698 du 18 février 1997), la Cour européenne des Droits de l'Homme a rappelé que "le droit à un procès équitable implique par principe le droit pour les parties de prendre connaissance de toute pièce ou observation présentée au juge et de la discuter" en ajoutant que le principe doit être respecté même si le document non communiqué se limite à une seule page lorsqu'il est de nature à ajouter cette précision extrêmement importante : c'est aux parties d'apprécier si un document appelle des commentaires de leur part, et non aux professionnels d'apprécier s'il est utile de leur communiquer. Et la cour d'écrire que :

"Il y va notamment de la confiance du justiciable dans le fonctionnement de la justice. Elle se fonde sur l'assurance d'avoir pu s'exprimer sur toute pièce du dossier".

Puis dans un arrêt Foucher contre France (n° 10/1996/629/812 du 18 mars 1997) la Cour a rappelé le même principe et ajouté que tout particulier a le droit de se défendre seul et qu'il ne peut pas lui être opposé le droit à l'assistance d'un avocat pour lui refuser un droit d'accès personnel au dossier.

- d) Les secrets protégés par la loi.

L'article 6 détermine que l'administration peut refuser de communiquer certains renseignements, notamment ceux qui contiennent des secrets protégés par la loi. Tel est le cas lorsque la mère a demandé le secret lors de son accouchement ou en remettant l'enfant.

- e) Les documents archivés.

Ceux qui étaient en libre consultation avant le sont aussi après. Pour les autres, la loi du 3 janvier 1979 sur les archives, fixe des délais.

- f) En cas d'adoption ?

Il n'y a pas de secret de l'adoption. L'adoption est prononcée par un jugement **public**. En revanche, il peut y avoir, parfois, un secret antérieur, c'est à dire au moment de la remise.

- g) - Les voies de recours.

L'administration saisie doit répondre dans le délai d'un mois. En cas de refus (express ou tacite, c'est-à-dire de non réponse), l'intéressé peut demander l'avis de la CADA qui doit répondre dans les deux mois. En cas d'insatisfaction, ou si l'administration refuse de suivre cet avis, toute personne intéressée peut saisir le Tribunal Administratif.

IV - Conserver ou détruire

1) Que faire, après usage, des dossiers ?

Nous sommes pris entre plusieurs devoirs : le devoir de **conservation** pour permettre la consultation par les professionnels et les usagers et le devoir de **protection**. C'est donc la question de la conservation (classements, archivages) ou de la destruction des informations :

1 - il y a des textes d'origines diverses qui imposent la conservation d'un document administratif ou comptable en un laps de temps impératif. Ces délais sont variables. Pour en citer quelques uns :

- 3 ans pour les originaux de factures, illimité pour les livres de paie,
- 6 ans pour les livres comptables obligatoires,
- 10 ans pour les documents comptables et pièces justificatives,
- 30 ans pour les titres translatifs de propriété.

Cela est souvent lié aux délais de prescriptions des actions.

2 - pour les autres dossiers (services sociaux, établissements), il n'y a pas, de textes réglementaires. Seul l'article 3 de la loi n°79 18 du 3 janvier 1979 dispose : "les archives publiques sont imprescriptibles", c'est la contrepartie du droit des usagers à leur communication ;

3 - pour ce qui est des dossiers éducatifs provenant de la PJJ, une circulaire du 19 novembre 1987 du Ministère de la Justice précise pour ce qu'on appelait alors l'éducation surveillée :

- combien de temps des documents sont conservés dans le service ou l'établissement ;
- les documents qui doivent être éliminés intégralement à l'issue de la période de conservation dans le service ;
- ceux qui doivent être conservés intégralement ;
- ceux qui font l'objet d'un tri.

Par exemple les dossiers d'assistance éducative ou de mineurs délinquants doivent être gardés 20 ans après la fin de la prise en charge dans l'établissement ou service, puis conservés définitivement, dit la circulaire, par les services d'archives départementales. En revanche, les projets pédagogiques peuvent être détruits après 20 ans.

4 - **Dans le secteur de l'Aide Sociale à l'enfance** la seule circulaire est celle du 6 juillet 1998 conjointe au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (DAS), au Ministère de l'Intérieur (Direction des Collectivités Locales) et au Ministère de la Culture et de la Communication (Direction des Actions de France) "pour le traitement des archives produites dans le cadre de l'aide sociale en faveur des mineurs", "domaine pour lequel, reconnaît la circulaire, il n'existe aucune réglementation".

Cette circulaire, d'une soixantaine de pages, énumère les divers types de

documents produits ou reçus, propose une durée d'utilité administrative (DUA) pendant lesquels les services sont tenus de les conserver, fixe le sort final en quatre catégories :

- >C versement pour conservation définitive aux archives départementales
- >D destruction (après visa du directeur des archives départementales (décret n° 79.1037 au 3 décembre 1979, art. 16)
- >E échantillonnage (par exemple 1 sur 10)
- >T tri sélectif

C'est donc un document d'une grande utilité interne aux services même s'il n'a pas de valeur législative ou réglementaire, seule la loi étant opposable aux tiers.

Le texte propose notamment les règles suivantes pour les dossiers d'enfants :

- Aide à domicile (travailleur familial) 2 ans
- Aide financière 2 ans
- Enfance en danger 10 ans (1 sur 10)
- AEMO judiciaire 5 ans (ces documents sont versés par le tribunal)
- Action éducative à domicile 10 ans
- Accueil provisoire 90 ans
- Pupille de l'État 90 ans

En revanche, les documents relatifs à la santé (certificat de santé, déclaration de grossesse) etc., sont détruits. Les documents à caractère général (rapport annuel d'activité, schéma départemental ...), sont déposés aux archives pour être conservés après majorité.

Certaines préconisations posent problème, par exemple la circulaire demande que les rapports des travailleurs sociaux sur une famille, enquête et dossiers sociaux soient versés aux archives pour **conservation définitive**.

Cela paraît dangereux pour les libertés publiques. Le système de tri par échantillonnage, par exemple pour les signalements d'enfants en risque paraît "limite". Autant il est justifiable que l'on conserve ce qui a trait à **l'identité** et qui pourra être nécessaire à l'utilisateur pour reconstruire son histoire (le devoir de mémoire), parfois aussi ce qui est le résultat d'une démarche volontaire des usagers ou ce qui fait l'objet d'une décision administrative ou judiciaire, autant les interventions extérieures non sollicitées et dont l'intéressé n'a même pas toujours connaissance, qui touchait à ce que Laure Dourgnon a appelé justement "ses erreurs et ses douleurs", devraient être effacées. On ne sait si l'avis de la CNIL a été sollicité.

- 5 - Les données sociales et médico-sociales informatisées sont effacées après certains délais que la CNIL a fixé à :
 - 24 mois après le dernier paiement, pour l'aide sociale ;
 - 15 mois après la sortie du service, pour l'Aide Sociale à l'Enfance ;

- 6 ans, pour la PMI ;
- 5 ans, après la dernière demande d'agrément...

- 6 - Enfin, il y a d'autres domaines où la loi prévoit que certains documents doivent être détruits après certains délais, et peut-être pourrait-on s'en inspirer, dans le domaine social et médico-social.

Ainsi, en ce qui concerne le recrutement, quelques repères, introduits dans le Code du Travail, par une loi du 31 décembre 1992, ont pour but de permettre un recrutement fiable, tout en préservant la vie privée du candidat et pourraient nous inspirer, par exemple lorsqu'on fait une **investigation** en vue de l'agrément de personnes qui souhaitent adopter un pupille de l'État ou être assistante maternelle.

Article L.121-6. *Les informations demandées, sous quelque forme que ce soit, au candidat à un emploi ou à un salarié ne peuvent avoir comme finalité que d'apprécier sa capacité à occuper l'emploi proposé ou ses aptitudes professionnelles.*

Ces informations doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'emploi proposé ou avec l'évaluation des aptitudes professionnelles. Le candidat à un emploi ou le salarié est tenu d'y répondre de bonne foi.

Article L.121-7. *Le candidat à un emploi est expressément informé, préalablement à leur mise en oeuvre, des méthodes et techniques d'aide au recrutement utilisées à son égard. Le salarié est informé de la même manière des méthodes et techniques d'évaluation professionnelles mises en oeuvre à son égard. Les résultats obtenus doivent rester confidentiels. Les méthodes et techniques d'aide au recrutement ou d'évaluation des salariés et des candidats à un emploi doivent être pertinentes au regard de la finalité poursuivie.*

Article L. 121-8. *Aucune information concernant personnellement un salarié ou un candidat à un emploi ne peut être collectée par un dispositif qui n'a pas été porté préalablement à la connaissance du salarié ou du candidat à un emploi.*

De même on ne peut conserver le Curriculum Vitae d'un candidat sans son accord. Il en est de même en ce qui concerne les "bilans de compétence" (art. 900 et sq. CT). Le Code du Travail prévoit :

- que les conclusions détaillées sont transmises au bénéficiaire (art. R 900-1)
- et que "les documents élaborés pour la réalisation d'un bilan de compétence sont aussitôt détruits par l'organisme prestataire, sauf demande écrite du bénéficiaire fondée sur la nécessité d'un suivi de sa situation ; dans cette hypothèse, ils ne pourront être gardés plus d'un an" (art. R 900-6).

Ce qu'il faut ici développer c'est le principe de responsabilité : qu'est-ce qui peut être utile à l'usager plus tard, et qu'est-ce qui peut lui nuire ? Quels sont ses droits à sauvegarder ? Il y a en effet un devoir de mémoire, une obligation de conserver des traces, notamment sur l'identité.

En revanche, l'individu a aussi le droit à ce qu'on oublie ses erreurs et ses douleurs.

CONCLUSION

Le dossier social est donc un outil :

- > d'efficacité administrative, qui doit permettre de pointer l'information nécessaire à l'action sociale, et à elle seule ;
- > de continuité du service public, pour mémoriser cette information tant qu'elle est **nécessaire** à cette mission (et non simplement **utile**) ;
- > de mise en oeuvre du droit de la défense, puisque c'est là que l'utilisateur aura connaissance des faits ou évaluations qu'on lui oppose.

Il doit donc, avant tout être regardé et manié par les utilisateurs comme cet instrument d'expression des droits fondamentaux de la personne.

C'est également la mémoire d'une société (on connaît les polémiques historiques autour du secret des archives), qu'il revient au service des Archives de recueillir et de trier.

Tout maniement maladroit ou négligent, qui l'utiliserait comme panier de recueil d'informations sur la vie privée serait non seulement antidémocratique, mais également pervers : ce n'est pas parce que les personnes ont temporairement besoin d'être aidées (principe de l'aide sociale) qu'elles perdent le droit au respect de leur vie privée et intime.

En d'autres termes, le dossier social n'est donc pas un bouillon de culture de violation du secret professionnel. C'est au contraire un lieu d'équilibre permanent entre aide et respect d'autrui.

Considération subtile, certes, souvent peu compatible avec l'urgence, la transversalité, la pression des élus. Mais cette subtilité est le propre d'un régime respectueux des personnes, et il revient à chacun d'y veiller.

Pierre VERDIER

Lyon, le 29 janvier 2000

Du côté des établissements de l'Oeuvre des Villages d'Enfants...

A la suite de ces journées, les équipes de direction se sont fixées des objectifs opérationnels à atteindre sur l'année à venir.

Les pages qui suivent détaillent le contenu de ceux-ci. Leur publication vise à permettre aux établissements d'échanger sur cette question.

Au niveau de l'association, un prochain numéro d'info.v.e document pourrait s'intituler : « constitution, consultation archivage du dossier : boîte à outils ». Ce numéro ferait la synthèse des expériences réussies sur ce sujet. Elles seraient proposées par les équipes des établissements et diffusable à leurs collègues.

ÉTABLISSEMENT	CONSTITUTION	CONSULTATION	ARCHIVAGE
I.M.E « Les Cygnes » AMPHION- THONON (74) Directeur : T. AMODÉO	-Restitution la plus complète possible des participants à la journée aux collègues -Transmission de notre prise de conscience de l'importance et la considération à porter au contenu des dossiers, documents et rédactions, aux précautions à prendre pour leur consultation -Réflexion de l'équipe de direction sur le contenu des dossiers et le classement de ces documents dans le dossier -Revoir tous les dossiers en fonction de cette réflexion -Assurer davantage la sécurité des dossiers -Sécuriser les écrits informatiques du secrétariat (classement des comptes-rendus et des synthèses dans un seul fichier, utilisation de mots de passe)		-Aménagement d'une petite salle d'archivage des dossiers des usagers permettant un classement sûr et accessible.
M.E.C.S « Eugène Chavant » AUTRANS (38) Directeur : G. PERRIER	-Organisation à améliorer : réflexion à conduire sur la procédure de consultation interne -Redéfinition du sommaire du dossier de l'usager	-Redéfinition de l'accès aux données -Réflexion à mener sur la procédure de consultation	Avancer la réflexion sur deux questions : -Comment archiver le dossier ? -Quelles pièces conserver, combien de temps ?
I.R.P « Château de Franquières » BIVIERS (38) Directeur :	-Mettre en conformité les dossiers des jeunes avec la législation en vigueur		

ÉTABLISSEMENT	CONSTITUTION	CONSULTATION	ARCHIVAGE
<p>INSTITUT « Jean Lonjaret » CHATILLON (69) Directeur : R. BOURQUE</p>		<p>-État actuel : deux localisations, deux procédures de consultation. Vers une localisation nouvelle ?</p>	<p>-Déménagement des archives, classement selon deux critères : archives actives, archives passives.</p>
<p>I.M.E « Guy Yver » FAVERGES (74) Directeur : J.M. GRANGE</p>	<p>-Rassemblement des pièces constituées dans les différents secteurs afin d'élaborer un dossier unique, consultable et conforme à la législation -Éclaircir certains points sur le secret médical, le contenu exact du dossier de la personne, les pièces « non consultables »</p>	<p>-Engager une réflexion institutionnelle relative à l'information des droits des familles et des usagers à consulter le dossier.</p>	<p>-Envisager l'archivage des données médicales et paramédicales sur informatique à compter de mai 2000.</p>
<p>C.M.P.P GIVORS (69) Directeur : P. BONJOUR Directeur médical : Dr PECHINÉ</p>	<p>-Mise à jour des dossiers : autorisation CNIL Informatisation : meilleure garantie de l'utilisation de la base de données (forme, optimisation, sécurité) -Poursuite de l'amélioration des dossiers : organisation et lisibilité</p>		<p>-Sécurisation de l'archivage</p>
<p>I.M.E « Le Château » LA ROCHETTE (73) Directeur : J.F. FAUCONET</p>	<p>-Instaurer un référent chargé de constituer les dossiers</p>	<p>-Procédure de consultation interne à écrire</p>	<p>-Procédure à rédiger</p>
<p>I.M.E-I.R.P SESSAD SAINT ALBAN (42) Directeur : D MARTINEZ</p>	<p>-Ne plus insérer d'écrits ayant des caractéristiques de notes personnelles -Travailler avec la forme de nos écrits -Ne pas classer au même niveau le sous-dossier médical et les autres sous-dossiers</p>	<p>-Écrire la procédure de consultation actuelle qui convient</p>	<p>-Regrouper l'ensemble des sous dossiers dans la même chemise -Mettre le « médical » sous enveloppe cachetée -Réorganiser l'archivage SESSAD et IRP -Mettre en place un local spécifique à Saint Alban</p>

ÉTABLISSEMENT	CONSTITUTION	CONSULTATION	ARCHIVAGE
<p>I.M.E SAINT SAUVEUR (42) Directeur H. ROYON</p>	<p>-Principe adopté : Le dossier dit administratif est constitué pour l'enfant en vue d'une éventuelle communication. Il est composé des différents éléments qui retracent l'évolution et le parcours de l'enfant ainsi que les comptes-rendus de visites ou d'entretiens avec la famille, l'enfant ou les services sociaux à l'exception des entretiens psychothérapeutiques. Il est séparé du dossier médical qui comportera deux parties : un volet somatique conservé par l'infirmière et un volet placé sous la responsabilité du psychiatre.</p>	<p>-Restriction des conditions de consultations : chacun aura accès aux éléments du dossier concernant sa mission, les autres pièces seront consultées pour lecture simple avec attentes explicites sans prises de notes ou photocopies. La consultation aura lieu sur place. Aucun dossier ne sera donné à voir ou à constituer par un non professionnel. Chaque stagiaire sera « accompagné » par son responsable de stage. -L'armoire contenant les dossiers sera fermée à clé.</p>	<p>-Traiter les dossiers archivés selon le modèle décrit : -Dossier médical sous pli fermé, notes personnelles exclues Autres éléments classés et conservés.</p>
<p>SEES-SSEFIS Primaire LYON (69) Directeur : M. PILLOT</p>	<p>-Trouver la limite entre ce qui peut être écrit à l'attention des personnels pour permettre le travail à conduire auprès de l'enfant et ce que l'utilisateur et sa famille peuvent consulter sans retour « violent ». -Informer et former tous les personnels à cette forme d'écrits professionnels -Suivre une chronologie dans le suivi évolutif de l'enfant.</p>	<p>-La rendre accessible à tous les intervenants praticiens auprès de l'enfant à l'exclusion des stagiaires accompagnés de leur tuteur -Redéfinir un lieu unique de consultation</p>	

ÉTABLISSEMENT	CONSTITUTION	CONSULTATION	ARCHIVAGE
<p>SSEFIS secondaire et Appartement Educatif LYON (69) Directeur : Y. BÉROUJON</p>	<p>A partir de deux éléments forts que sont l'accès de l'utilisateur à son dossier et la lisibilité du dossier nous allons tenter de répondre à deux questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que doit-on trouver dans le dossier ? (compte-rendu d'admission, projet individuel, synthèse,...) -Que doit-on trouver dans les éléments qui constituent le dossier ? (type d'information, provenance, fiabilité,...) 	<p>-A partir de la situation spécifique du Service, réfléchir à l'accès au dossier par les professionnels intervenants sur différents sites.</p>	
<p>I.M.E-I.R.P « Jean Fayard » THEIZE (69) Directrice : I COMTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Une seule personne « chef de projet » -Recentrer les dossiers sur un pôle médico-social et réaménagement des contenus -Prévoir un lieu de consultation protégé -Réaménagement de l'archivage 		
<p>I.M.E « Château de Taron » RENAISON (42) Directeur : J JUVIEN</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Continuer à distinguer un dossier central d'un dossier médical (dossier médical en cours de définition) -Vers un dossier spécifique « service de suite ? » 	<ul style="list-style-type: none"> -Qui consulte ? -Place des stagiaires, des emplois-jeunes ? 	<p>-Revoir la place adéquate en se préoccupant des dossiers les plus récents.</p>
<p>I.M.E « Aline Renard » RILLIEUX (69) Directeur :</p>	<p>-Protection des données d'accès par une clé sur ordinateur</p>	<p>-Consultation « accompagnée » pour les stagiaires</p>	
<p>I.M.E « Saint Romme » ROYBON (42) Directeur : G SAYETTAT</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Mise en place d'un dossier médical sur informatique avec clé. -mise en place d'un dossier de l'utilisateur dans un local dont seul le Directeur a la clé. 	<p>-mise en place d'une procédure de consultation contrôlée par le directeur.</p>	<p>-mise en place d'un local d'archivage.</p>

ÉTABLISSEMENT	CONSTITUTION	CONSULTATION	ARCHIVAGE
<p>I.M.E-I.R.P « Professeur Mathis Jeune » VAUGNERAY (69) Directeur : E. MARIE</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tester le sommaire mis en place en 2000 -Écrire en fonction de l'admission sans « jugement de valeur » -Tenir à jour les dossiers -Préciser les champs de responsabilité de chacun dans la tenue du dossier -Ajouter une partie « évènements de vie » qui remplacerait le « chrono » 	<ul style="list-style-type: none"> -Accompagnement systématique des stagiaires 	<ul style="list-style-type: none"> -Expurger les chronos avant archivage -Mettre les courriers médicaux sur disquette et vider le disque dur deux fois par an -Concentrer les dossiers à la sortie des enfants avant archivage
<p>I.M.E « Yves Farge » VAULX EN VELIN (69) Directeur : C. VIALON</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Revoir le rangement à l'intérieur de tous les dossiers -Établir un sommaire comportant la liste des pièces -Numéroter et indexer chaque pièce -Finir de mettre au point le document « historique du parcours du jeune dans l'établissement » -Ranger le cahier de suivi de projet personnalisé dans le dossier -Déclarer les bases de données à la CNIL 	<ul style="list-style-type: none"> -Les consultations se feront sans prises de notes -L'armoire à dossiers sera implantée dans l'espace secrétariat -Les stagiaires temporaires (moins de un an) seront accompagnés par leur tuteur. Pour les stagiaires annexe 8 une fiche de procédure interne sera réalisée -Veiller à ce que les études de cas soient rendues anonymes 	<ul style="list-style-type: none"> -Rechercher une solution pour un archivage dans de bonnes conditions de conservation.
<p>I.M.E « Jean Jacques Rousseau » VENISSIEUX (69) Directeur : A. JAMMET</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Établir deux dossiers, un non confidentiel consultable par l'usager et sa famille d'une part et l'autre confidentiel, consultable sous réserve d'autre part 	<ul style="list-style-type: none"> -Annoncer dès l'admission qu'un dossier est constitué et consultable 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier un local avec accès limité -Sécuriser ce local

Pour aller plus loin sur le sujet :

Articles, revues et livres :

Les droits des citoyens face à l'administration ASH N° 2163 - Avril 2000

Lionel Julienne sur les droits des usagers ASH N° 2164 - Avril 2000

Accès au dossier médical : les psychiatres posent leurs conditions- APM Reuters - Mars 2000

Où en est la loi sur le droit des malades ? Libération - Mai 2000

Prestataires et bénéficiaires doivent passer un contrat- lien social N° 527

La communication du dossier médical- revue hospitalière de France- 1992

Rôle du médecin intermédiaire dans l'accès à un dossier médical par un malade, son représentant légal ou ses ayants droit- Ordre National des Médecins- Juillet 1997

Secret professionnel et travail d'équipe - Laure Dourgnon et Pierre Verdier - JDJ N° 188

« Jospin proclame les droits du malade » - Libération - Juin 1999

« Face au secret de ses origines » - Pierre Verdier et Martine Duboc - publié chez Dunod

Malades : le dossier médical bientôt accessible ? l'express - Janvier 2000

Maille à maille, le tissage des réseaux de soins, pourquoi et comment ?
S. NEDEZOF - B. BONIN - P. BIZOUARD - Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale N° 28

Ce numéro reprend l'intervention de Monsieur Pierre VERDIER lors d'une rencontre avec les médecins psychiatres de l'Oeuvre des Villages d'Enfants ainsi que les travaux réalisés lors de la journée de formation avec les équipes de direction des établissements de l'association, élargies aux secrétaires, infirmières, assistantes sociales.

On retrouvera le contenu des interventions de Monsieur DEBARD, formateur à l'Institut Régional Supérieur du Travail Éducatif et Social de Dijon (IRTESS), de Monsieur VANDERHAEGHE, médecin responsable du département de l'information médicale à l'hôpital Saint Jean de Dieu de Lyon.

Madame le Docteur SCHORLE, médecin conseil à l'échelon régional de la Caisse Nationale d'Assurance Maladie participait également à ces travaux.

Ce document se fixe trois objectifs :

- apporter une information et une clarification suffisantes sur les enjeux liés à la question du dossier de l'usager afin de permettre à chacun de connaître le cadre de référence dans lequel il évolue.
- susciter des réactions, des échanges entre professionnels confrontés à la réalité de terrain
- aider à la préparation d'un cadre de référence commun aux professionnels de l'Oeuvre des Villages d'Enfants dans le cadre du Manuel de procédures.

Il est destiné prioritairement aux professionnels des établissements et services de l'Oeuvre des Villages d'Enfants.

Il a également vocation à être diffusé à d'autres publics qui en feraient la demande.

Ce document est à considérer comme une première version. Nul doute qu'il s'enrichira et évoluera en même temps que les pratiques.

UNITE DE
REPROGRAPHIE

repr **OVE**

I.M.E "YVES FARGE"
Rue Jean Marie Merle 69120 VAULX EN VELIN
TÉLÉPHONE 04 72 04 96 60
TÉLÉCOPIE 04 72 04 96 46
Email yves.farge@ove-asso.com

CONTACT : Robert DOURY

04 72 04 96 45

06 60 03 96 60

reprove@ove-asso.com

A.1.8 Entretiens encadrement

Annexe 8 – Entretiens encadrement

Compte-rendu de rencontre avec le directeur général Christian Berthuy :

L'entretien débute par une présentation de notre sujet de mémoire, des différents échanges que nous avons eu pour arriver jusqu'à notre problématique d'aujourd'hui.

Au départ la question du développement de gestusa dans un établissement, un outil formaté et imposé par la direction générale, des questionnements autour de cela, puis notre réflexion qui s'est orientée vers la question des écrits professionnels. Cette question des écrits a été rapidement balayée ou en tout cas réinterrogée suite à l'entretien avec le responsable du DSI.

Nous sommes arrivés à la question : est-ce que gestusa peut être pour un directeur un levier pour manager son équipe ?

Est-ce que de la place du directeur général le développement du système d'information s'est réalisé parce qu'il y a eu l'arrivée d'un directeur particulièrement investi dans les questions de projet informatique ou est-ce que cela été un projet pensé antérieurement ?

Je vais tenter d'être clair dans mon propos et donnez deux éléments, deux mouvements :

- Le premier mouvement est ce que l'on appelle le processus de modernisation d'OVE, présenté souvent lors de diverses réunions de directeurs, il apparaît simple et clair dans son processus.

Il faut se souvenir, on est dans les années 95-97, des travaux sont réalisés autour du livret « Servir l'enfant », c'est en quelque sorte : «qui fait quoi», c'est le début du projet, de la pluridisciplinarité, cela permet d'approcher la mission des professionnels liée au plan de formation. Ce plan de formation qui nous permet de centraliser les vecteurs d'évolution, dans une idée de management. Deuxièmement, c'est 97-98, on se situe sur « comment on s'y prend pour travailler ensemble » et on fait le choix de travailler sur thématique, le but n'est pas d'avoir quelque chose qui enferme mais quelque chose qui aide.

Le troisième élément, c'est à ce moment-là que va poindre la thématique de l'évaluation

Quand on regarde sur cinq années ce mouvement-là, on se rend compte qu'il a créé de la dynamique au sein de l'association. L'approche est celle-ci :

une dynamique qui se met en route et qui ne s'est plus interrompue, avec, par la suite, une nouvelle version du référentiel métier, le manuel de procédures, la création du référentiel d'évaluation. Dans une structure, cette dynamique est ce qui le plus est difficile à enclencher, c'est quelque chose de bien installé maintenant, mais que l'on reproche parfois à OVE car cela ne s'arrête jamais ce qui est donc insécurisant.

Est-ce que vous en avez des retours ?

C'est quelque chose qui est toujours fragilisant car les personnes attendent souvent de la stabilité, je suis dans tel groupe, je fonctionne avec tel horaire, or, depuis des années il y a en permanence des évolutions, du mouvement. OVE est maintenant bien identifié comme étant réactif, capable de s'adapter.

- Le deuxième élément : on se situe dans le management, on s'est aperçu qu'il fallait que l'on relaye, il fallait que l'on ait des projets au niveau de l'association, des projets qui emmènent les autres éléments de l'association, on va utiliser deux thématiques qui ont vocation à être transversales la qualité et le système d'information

on trouve là, de manière assez simple, les deux projets qui ont vocation à traverser tous les établissements d'OVE et qui nécessitent la participation des directeurs d'établissements mais aussi de nouvelles pièces qui viennent participer, comme les référents qualité par exemple, pareil pour les PRSI

Si on donne un coup de projecteur sur ces deux projets transversaux :

- cela structure,
- cela nous met dans un rythme, (regardons par exemple le calendrier des évaluations)

- cela donne de l'unité à nos établissements. Je me souviens nous avions des établissements qui avaient des fonctionnements centrés sur eux mêmes, par exemple, Yves Farge et Jean-Jacques Rousseau, établissements proches l'un de l'autre, fonctionnaient de manière totalement indépendante, aucune synergie entre les structures. Ces deux thématiques vont donc nous aider à continuer à poursuivre le rythme, la dynamique évoquée précédemment et également à venir sur le fond, «qu'est-ce que l'on fait qu'est-ce qu'on a à améliorer, et puis la mise en place d'un plan d'action pour ce qui concerne l'évaluation».

De la même manière avec le système d'information, la réalité a été de dire c'est notre système d'information, c'est nous qui le construisons en associant des groupes de travail, les directeurs mais ce n'est sûrement pas les informaticiens qui vont nous dire ce que nous devons faire.

Voilà comment on peut venir sur le système d'information comme ayant généré de l'homogénéité.

- une troisième entrée, c'est simple-là aussi, je n'ai pas l'impression que l'on ait eu besoin de réfléchir trop longtemps, il y avait l'arrivée de Christian Viallon à OVE, des directeurs, Philippe Mortel, et tous l'envie de partager et de créer ensemble, de s'investir dans des projets qui concernent OVE. Et cela a fonctionné, chacun d'entre nous s'est engagé dans cette dynamique.

Concernant le système d'information, je comprends vite qu'il y a là une architecture à construire, que l'on doit réfléchir à cela, à l'architecture de notre réseau informatique, à la manière dont les flux de données circulent entre les établissements, avec la direction générale, avec l'extérieur.

Effectivement, il y a eu un moment où les directeurs ont senti qu'ils pouvaient faire des projets et tous se sont engouffrés dans cette dynamique et on fait des propositions pour leur établissement, mais aussi interétablissements, nous avons aidés par la loi 2002.

Il y avait bien sûr cette dynamique, la nouvelle législation, mais malgré tout il reste la question du choix et pourquoi vous, en tant que directeur général, avez fait le choix de cette orientation ?

L'hypothèse que je fais à cet instant :

Je suis au départ directeur général adjoint puis directeur général, on n'a pas d'approche dogmatique sur des modalités de prise en charge dans nos établissements, on identifie bien le partage des responsabilités, il y a des directeurs d'établissements formés, compétents. Je considère qu'un directeur général n'est pas un super directeur d'établissement, la question est bien «qu'est-ce que j'amène en tant que directeur général, où se situent mes compétences ?» J'ai des thématiques sur lesquelles j'ai envie d'investir, j'utiliserai la qualité, le système d'information, la loi 2002-2, l'approche budgétaire, les indicateurs. Nous allons parfois sur des thématiques qui peuvent être considérées comme de l'ingénierie des systèmes médico-social, comme par exemple, l'utilisation d'open office qui peut être considérée comme une stratégie.

Le système d'information vient bien, comme le manuel de procédures, comme une réponse pour modéliser nos pratiques.

Le système d'information m'apparaissait comme quelque chose de plutôt stratégique, alors que le manuel de procédures pose un cadre normalisé ? Le système d'information n'est-il pas quelque chose qui va permettre de manager les directeurs d'établissement ?

Dans une organisation comme la nôtre, celui qui a la maîtrise du système d'information a le pouvoir, si on parle stratégie, je sais alors, qu'en mettant cela en place, on construit ce qu'est aujourd'hui OVE . Lorsqu'une autre association décide d'utiliser tel ou tel point du système d'information, nous pouvons en être fiers, c'est ici le rayonnement d'OVE. Le système d'information n'est qu'une manière de concevoir les échanges de flux selon un schéma directeur même si cela apparaît comme stratégique, stratégie en le sens où, après c'est le système d'information qui va structurer l'action d'une organisation. On dit bien structurer et non pas piloter, ce ne sont pas les outils et méthodes qui sont à l'origine d'un projet, surtout pas. Mais la manière dont ce projet s'est

développé, cela est stratégique car on n'a pas énormément de point sur lesquels on peut travailler le management des équipes, ce n'est pas le budget, ce n'est pas l'activité, c'est bien avec la qualité et puis les outils développés par le système d'information qu'on le peut.

Il y a eu ensuite l'expérience du D2I, on trouve là un autre partenaire, il est toujours intéressant de travailler avec quelqu'un d'extérieur, on a très envie de travailler ensemble (c'est aujourd'hui Ressources). Plus tard, si l'on a développé Gestusa c'est parce que l'on a vu les limites de ne pas être aux commandes, et nous l'avons appris à nos dépens : nous allons travailler, nous avons produit et, au bout d'un moment, le projet n'évolue pas, OVE n'avait aucune maîtrise. L'idée d'OVE, lors de la création d'Evasoc, était de ne pas limiter ce projet au dossier d'utilisateurs mais de pouvoir élargir, en particulier, aux questions d'évaluation, or, il y avait un décalage important avec les autres interlocuteurs qui ne souhaitaient s'en tenir au dossier de l'utilisateur. OVE se rend compte de ce déphasage, et le directeur général fait le choix de développer un produit propre à OVE.

Voilà comment a débuté Gestusa, il y a de la stratégie au sens où le système d'information est structurant dans l'échange de flux de données, il y a du management car ce sont des leviers pour vous directeurs d'établissements et, pour nous, direction générale qui permettent une culture d'entreprise, c'est cela que nous cherchons, car, au-delà de notre logo, nous avons des choses qui se voient moins mais qui sont plus conséquentes et plus solides.

et puis il y a la réalité, ce que l'on peut appeler **les opportunités** avec telle ou telle personne, mais au bout du compte tout ou tard ce serait arrivé, car, au début des années 2000 on est prêt, prêt à s'autoriser à faire des projets de développement dans les établissements, à travailler ensemble, peut-être que c'est cela qui a fait ce qui est OVE aujourd'hui.

Lorsque on reprend l'histoire d'OVE on peut noter que cette culture du projet est installée depuis un moment déjà ?

Oui, c'est au début des années 90, et ce n'est pas pour rien que « Servir l'enfant sera produit », c'est parce que le travail pluridisciplinaire naît dans ces années-là.

Les premières formations datent des années 92, la démarche semble cependant s'être installée au moment de la publication des annexes XXIV.

Le système d'information s'est développé de manière assez simple, il semblerait que cela ait été facilité par les fondations, la dynamique de projet déjà en place à OVE.

À ce moment-là, on a osé travailler ensemble, dans les années 95-96-97, on commence à travailler par groupe de directeurs, il y avait des groupes de directeurs qui se réunissent et qui produisent l'un sur le projet d'établissement, l'autre sur les relations et des familles, le dossier d'utilisateurs.

L'idée est celle d'une intelligence collective qui permet ensuite de se sentir en confiance, on va créer cette habitude de travail qui restera, malgré les changements de directeurs, installée au fil du temps.

Ces travaux entre directeurs, entre autres, vont, à un moment donné questionner le dossier de l'utilisateur papier et conduire à une réflexion autour du dossier informatisé.

Également, un autre exemple est celui de l'évaluation interne où le premier établissement à l'avoir réalisée avait produit un dossier papier, un résultat d'évaluation de taille excessivement importante, ce qui a conduit la réflexion pour engager une application informatisée.

Et c'est cela, la culture installée d'OVE qui a permis de s'autoriser à construire une nouvelle manière d'appréhender un dossier et de faire des propositions.

- Une remarque, lorsque l'on travaille sur un dossier, lorsque l'on souhaite réaliser une présentation et que la connexion n'est pas possible, il y a une réelle dépendance à l'outil informatique, et là, nous sommes dans une dimension stratégique à risque, c'est là notre capacité d'attention qui est d'anticiper, de prévoir le départ d'une personne, un élément

technique qui pourrait dysfonctionner.

Les directeurs qui sont en poste depuis plusieurs années et qui ont traversé cette dynamique de projet, qui ont intégré cette culture, de manière relativement naturelle utilisent le système d'information, ou d'autres thèmes transversaux, et peuvent aisément faire diverses propositions pour des évolutions, développer d'autres points de tel ou tel projet, qu'en est-il pour des directeurs recrutés plus récemment ? Comment peut-on transmettre cette culture installée à OVE ? Christian Viallon pose lui aussi cette question autour de la mémoire de la connaissance.

Il s'agit bien de comment on incarne la fonction de direction, quel référentiel... Comment on est directeur d'établissements à OVE, comment on incarne cela et à OVE, comment on est directeur ? On n'est pas directeur d'établissement à OVE comme on est directeur dans une autre association. Il est bien évidemment attendu d'être compétent dans son métier de directeur, mais surtout d'avoir la capacité d'être en relation dans l'environnement de travail collectif au sein d'OVE, dans une coopération. Être expert mais ne pas pouvoir travailler en lien dans l'environnement de travail pose problème, il convient d'être capable de se départir de sa grille de lecture, de s'ouvrir à celle de l'autre tout en conservant sa position, sa place.

Toute la question aujourd'hui se situe autour de « est-ce que les procédures les outils sont facilitants et évolutifs ou est-ce qu'ils sont considérés comme contraignants et statiques ? »
À chacun de faire évoluer, de faire bouger les lignes, un outil n'est qu'un outil, s'il doit évoluer, OVE le fera évoluer.

Dans le cas de l'arrivée d'un nouveau directeur, est-ce que ces points sont abordés de cette manière-là ? Qu'est-ce que l'on attend d'un directeur ? Quel directeur pour OVE ?
Après le recrutement, comment on devient directeur OVE, comment ce directeur comprend OVE, le sens du projet et ne pense pas uniquement recevoir une mallette d'outils et procédures à appliquer?

Il y a la réunion de directeur, lieu où l'on apprend les codes, les relations

Le SI est bien le dispositif dont un nouveau directeur pourrait penser que sa seule mission soit d'appliquer un outil spécifique à ove ?

Il y a eu une évolution, deux choses ont changé, et qui ont modifié notre regard, le fait d'être en CPOM et l'appel à projets.

En ce qui concerne le CPOM, cela donne à la direction générale toutes les possibilités de faire évoluer ses établissements et cela conforte la position des directions générales.

L'époque où les associations, les établissements étaient force de proposition pour la création de structures n'est plus depuis la mise en place des appels à projets.

Sur la question du management des directeurs et, pour faire le lien avec le système d'information, dans la dimension stratégique ce qui peut être levier, est que l'on attend pas d'un directeur d'établissement qu'il s'installe dans une structure pour toute sa carrière, car il ne s'agit pas de disposer d'un directeur emblématique, mais bien de la fonction de direction au sein d'OVE. Je peux diriger tel ou tel établissement, qu'est-ce qui est la permanence ?

Une direction peut changer, la permanence, ce sont les outils, les procédures, le système d'information qui sont des références. Cela a un impact sur le directeur car il peut se sentir aider, il a moins la maîtrise sur certaines données.

ENTRETIEN DM

JMG : En fait est-ce que tu veux que je te redonne le cadre de cette interview ?

DM : Oui je veux bien oui.

JMG : Donc, nous, on travaille sur le management du changement et on s'était appuyé au départ sur le changement à travers les outils informatiques développés par OVE et notamment, on s'est attardé sur GESTUSA et donc en gros, on avait fait un certain nombre de constats et dans notre méthodologie on était intéressé de savoir comment chacun des directeurs s'était débrouillé de cette affaire puisque on avait manifestement observé un certain nombre de processus ou une planification de la part de la DG envers les directeurs.

Néanmoins on était... ce qui se passait dans les établissements du point de vue des directeurs, on ne savait pas trop comment cela s'était passé dans la mesure où il n'y avait pas eu de mode opératoire très construit autour de cela et donc on avait envie d'interroger nos collègues directeurs qui avaient participé de la mise en œuvre de GESTUSA dans un ou plusieurs établissements pour savoir en gros, comment ça s'était passé pour eux.

Donc, ce que je souhaiterais l'entretien c'est un entretien sur le mode semi directif avec le thème qui est : la mise en place de GESTUSA, je souhaiterais que tu puisses me faire une description de comment tu t'y es pris.

Alors tu choisis dans les établissements, puisque je sais que tu as été confronté à cela également à Marx Dormoy à un moment donné peut-être et puis et puis aussi dans les établissements que tu diriges depuis.

Je serai peut-être amené de temps en temps à t'interrompre pour te poser des questions. Ce n'est pas un manque de politesse, mais c'est pour obtenir des précisions sur certains points pour éviter d'y revenir après. Est-ce que cela te dérange ?

Dominique : Non pas du tout.

JMG : Donc si tu es bien d'accord sur ce cadre là, ce que je vais faire, c'est rapidement me taire et puis essayer de te laisser la parole en disant : « Bon voilà, à partir d'un moment que tu définis toi-même, essaye de me raconter tout simplement la mise en place de GESTUSA dans tes établissements. »

Dominique : Alors en fait, je n'ai pas vraiment travaillé sur GESTUSA avant que d'arriver en Haute-Savoie. A Marx Dormoy, André Romanet, ce n'est pas quelque chose que j'avais accompagné.

Je suis arrivé en Haute-Savoie en 2008 et je ne me souviens plus des débuts officiels de GESTUSA mais cela devait être 2008 je pense, quelque chose comme cela. Je ne sais pas si tu as toi-même... ?

JMG : Enfin, je suis arrivé en 2009, il en était question, on commençait. J'avais assisté à une réunion assez importante de Christian VIALON là-dessus qui devait être peut-être au séminaire de directeur d'hiver quelque chose comme ça...

Dominique : En 2008, je pense qu'il y avait quelques établissements qui étaient un peu des établissements pilotes. Et effectivement cela c'est lancé plutôt 2009.

Étant arrivé en Haute-Savoie en 2008, moi je me suis lancé dans les établissements en Haute-Savoie en 2009. Et nous nous sommes lancés et à l'IME et au SESSAD avec des modalités un peu différentes, mais dans le même mouvement.

Depuis que je suis en Savoie finalement je poursuis la mise en œuvre de GESTUSA qui était effectif pour tout ce qui concernait les contrats de séjour mais il n'y avait rien d'autre de mis en place de GESTUSA dans les établissements de Savoie. Voilà, donc je relance quelque chose qui n'avait pas été complètement investi au château de la Rochette à l'ITEP Charléty et au SESSAD.

Comment est-ce qu'on a fait pour s'emparer de cette question à l'IME à Faverges ? Ben on a commencé, comme chaque fois qu'il y a quelque chose d'ambitieux à mettre en place, on était passé par des informations régulières tout au long de l'année précédente sur l'intérêt la motivation le... (Problèmes techniques).

JMG : Donc on en était... bon, tu étais entrain de me dire ... vous aviez démarré en même temps sur le SESSAD et sur l'IME, mais vous n'aviez pas mis tout à fait le même processus. Donc ça c'était sur la Haute-Savoie et sur la Savoie tu t'étais aperçu que cela fonctionnait bien ssur les Contrats de Séjour mais que cela semblait ne pas avoir été utilisé plus loin que ça.

Dominique : Exactement c'est bien cela.

Alors pour reprendre, en Haute-Savoie l'année scolaire 2008/2009, j'ai préparé le terrain en communiquant assez régulièrement sur cet outil et en commençant à débroussailler à l'intérieur de l'équipe de direction sur les possibilités et l'utilisation et puis on a entamé en début d'année scolaire 2009 par quelque chose où c'était le grand mouvement dans lequel l'institution s'engageait.

On a eu, après la réunion de rentrée, tout de suite après, une formation qui a concerné tous les salariés en situation de devoir se confronter à l'outil. On était nombreux et c'est Laetitia JALLUD qui était venu pour faire cette information.

Derrière cette matinée de travail, c'était un lundi matin, on a organisé des petits ateliers avec 5/6 personnes pour découvrir l'outil et tout de suite manipuler. Les premières synthèses qui ont eu lieu dans les semaines qui ont suivi. 3/4 semaines après, tous les personnels au travail auprès des jeunes en situation de devoir renseigner quelque chose dans le cadre du projet individualisé du jeune ont été mis devant le fait accompli et ont dû se lancer à rédiger et commencer à rédiger dans GESTUSA.

JMG : Alors, excuse moi, ce qui m'intéresserait justement ce serait de revenir sur quand tu dis « On a organisé des petits ateliers », est-ce que tu pourrais me préciser le « On » c'était qui ? Comment vous l'avez imaginé ? Comment vous l'avez pensé, et puis comment vous l'avez fait faire ?

Dominique : Alors en fait on a bricolé à l'interne, à l'époque j'avais un référent qualité qui s'appelle P. L. Tu vois qui c'est ?

JMG : Oui, c'est le Chef de Services de Baulieu actuellement.

Dominique : Oui, et puis il était référent qualité et moi je l'avais positionné en tant que PRSI également. Il était devenu l'année précédente mon deuxième PRSI. Donc avec son aide, on avait mis en place, d'ailleurs on doit toujours les avoir, des petits didacticiels, des petits outils informatiques qu'on avait mis à disposition des salariés qui pouvaient redonner les modalités d'utilisation pratique de l'outil et à l'aide de ces petits didacticiels et avec P. L., on a réuni des éducateurs par petits groupes de 5/6, les enseignants, les psy, pour essayer de les mettre en situation de faire des essais.

On nous avait ouvert également à l'époque une espèce de GESTUSA d'entraînement. Tu as entendu parler de ça ?

JMG : Oui oui, il y avait la version d'essai, simplement par rapport au petit didacticiel, est-ce que tu les a encore, est-ce que tu pourrais me les procurer éventuellement ?

Dominique : Alors, je pense que je l'ai. Je peux, je vais essayer de te retrouver.

JMG : D'accord, mais pas tout de suite, ce n'est pas urgent.

Dominique : Voilà !

JMG : Alors si on reprend, justement juste un petit peu avant. Si j'ai bien compris le « on », c'est le PRSI et toi-même, quand tu dis « On avait mis en place... ».

Dominique: le PRSI et l'équipe de direction.

JMG : Ah ! C'était qui l'équipe de direction ?

Dominique : l'équipe de direction, il faut rajouter là-dedans M. P et P. B.

JMG : Donc c'était M. P, P. B., et toi ?

Dominique : C'est cela.

JMG : Plus le PRSI. Et cela, cela n'a pas été de la génération spontanée, cela veut dire qu'un moment vous vous êtes posé la question de comment vous allez vous y prendre ? Ça s'est passé ou... ?

Dominique : Oui, oui, oui, oui, on avait un petit ... Alors attends, je suis en train de me reculer parce que je cherche ... voilà, c'est vieux cela mais je vais peut-être même retrouver des notes

Alors voilà, j'ai un petit didacticiel sur les données métiers par exemple. On avait un temps de travail régulier...

En préparation à l'utilisation de GESTUSA, on avait tout au long de l'année scolaire précédente et afin de nous préparer, on avait remis en place des groupes de travail pour lesquelles l'enjeu c'était : « Comment la procédure du projet individuel de cet établissement, qui avait fait l'objet d'un gros travail et d'un gros investissement d'une majorité de personnel ; les gens y avaient cru lorsqu'ils avaient travaillé sur la procédure du projet individualisé.... »

Donc, quand on ... La difficulté que j'avais identifiée c'était comment ces professionnels, investis de cette démarche de projets individualisés au travers d'une procédure que j'ai encore sous les yeux et qui répondait à une espèce d'organisation dans le temps et qui répondait... Dans cette organisation il y avait des rencontres avec les usagers, des rencontres avec la famille... Comment est-ce qu'on pouvait introduire GESTUSA sans perdre le sens de la logique de projets individualisés telle qu'elle avait été travaillée et investie et portée par une majorité de personnel ?

Donc, ce que l'on avait essayé de faire dans ces groupes de travail s'était de transposer, transformer... Je retrouve des notes de réunion de juin 2009 là... Transposer transformer notre démarche de procédure projets individualisé afin de l'aborder dans GESTUSA ?

Et en fait, cela a été un peu une démarche intellectuelle à laquelle j'ai demandé aux gens de se livrer avant de se lancer dans GESTUSA et qui nous avait amené à réécrire quelque chose que je ne retrouve pas, je n'ai que des notes mais qui du coup redonnait du sens à l'outil GESTUSA. Il ne nous faisait pas perdre le travail entrepris

préalablement.

JMG : D'accord !

Dominique : Je suis clair là?

JMG : Oui, oui, oui, il me semble. Je vais te dire ce que je comprends : quand GESTUSA est arrivé, l'établissement avait déjà bien réfléchi sur les procédures autour du projet individualisé. Les choses étaient même plutôt déjà formalisées. Les gens s'étaient investis. Et il a s'agit pour toi, de voir comment GESTUSA avec cette architecture, peut-être des rubriques, des choses comme cela un peu particulières, pouvait s'inscrire dans le travail que vous aviez déjà fait ?

Et ce que j'entends c'est que tu as mis, avant que d'aller sur GESTUSA tu a mis l'équipe de direction au travail sur cette problématique intellectuelle.

Dominique : Pas que. Tu sais, je faisais marcher ma mémoire tout à l'heure, mais je retrouve des notes maintenant. Pas que l'équipe de direction. J'avais monté des groupes de travail pluridisciplinaires l'année scolaire précédente afin de pouvoir transposer notre logique de projet individualisé dans la logique GESTUSA.

Les premières réflexions de ses salariés, que je connaissais peu, puisque j'arrivais dans l'institution, étaient : ça ne marchera jamais, on veut nous encombrer, on veut nous enfermer, on n'y arrivera pas. Et je leur ai demandé de faire l'effort d'imaginer quand même cette transposition.

Moi je l'avais un peu fait auparavant. Il me semblait qu'il y avait une espèce de cheminement intellectuel possible y compris, avec l'utilisation de GESTUSA qui ne faisait pas perdre le fil du... de la démarche de projet individualisé telle qu'elle était écrite dans une procédure de l'établissement l'IME Guy YVERS.

Voilà, donc ce travail-là, on l'a fait l'année précédente. Au mois de juin, c'était calé. On avait eu 3/4 séances de travail , cela avait fait l'objet d'1/2 réunions institutionnelles et pour tout le monde... il n'y avait plus... Même si GESTUSA c'était nouveau, cela présentait un peu d'inquiétude, du point de vue du sens de la démarche. C'était quelque chose qui pouvait être le support d'une démarche professionnelle préalablement mise au travail et formalisée par l'établissement.

JMG : D'accord, donc en fait si je résume, quand la nécessité de faire ce travail, de mettre en place GESTUSA est arrivée, tu as eu quelques indicateurs en termes de réponse des personnels qui t'ont fait penser qu'il était nécessaire de faire un travail préalable, c'est cela ?

Dominique : Oui.

JMG : Et comment les cadres réagissaient eux ? L'encadrement, il avait réagi comment ?

Dominique : Ben, l'encadrement, je n'aurais pas imaginé qu'il réagisse autrement qu'en m'accompagnant dans ce projet là.

JMG : D'accord oui, mais quand tu es arrivé et que tu leur as dit qu'il y avait GESTUSA à développer, quelles ont été leur réaction ? Enfin, leur réaction, je ne pense pas en termes d'opposition, d'adhésion, mais plutôt : quelles réflexions ils ont pu avoir autour de cela ? Est-ce que, eux mêmes, ils ont pu apporter des éléments à cette réflexion que tu as conduite ? Est-ce que tu l'as conduite tout seul et du coup tu l'as partagée ensuite après ? Est-ce que c'est quand tu es revenu dans la voiture de Lyon tu t'es dit : « Hou là, cela ne va pas se faire tout seul, il faut qu'il se fasse quelque chose ? Ou, est-ce que c'est plutôt dans la confrontation, au moment du terrain ?

En gros, la question que je pose dessous c'est : Est-ce que cela a fait l'objet d'un travail ? Est-ce que cela s'est anticipé ? Comment est-ce que cela s'est anticipé, ou est-ce que cela a plutôt été réactif ?

Dominique : j'ai pas tout entendu par ce que l'on a parlé ensemble.

JMG : D'accord, la question que je pose au directeur c'est : Est-ce que cela a été quelque chose que tu aurais plutôt anticipé et maîtrisé dans une certaine mesure, sans jamais tout maîtriser ? ou Est-ce que c'est quelque chose qui s'est passé d'une façon plutôt réactive en termes de résolution de problèmes qui se posaient au fur et à mesure ?

Dominique : Moi, quand j'ai pris la direction en septembre 2008, j'avais pour objectif finalement d'amener cet établissement à investir la démarche GESTUSA au cours de l'année suivante. Donc, j'ai commencé à travailler avec mon équipe de direction bien entendu et je pense que c'est à l'intérieur de l'équipe de direction qu'est venue une alerte concernant la confrontation qu'il pourrait y avoir entre la logique de projet individualisé tels qu'elle avait été investie, construite, déployée dans cet établissement et la logique GESTUSA.

Je pense que c'est M.P. qui m'a alerté sur ce que cela allait pouvoir poser comme problème, comme difficultés avec des personnels très investis dans leur travail (j'avais, quelques éducateurs mais j'avais aussi quelques éducateurs techniques) qui avaient beaucoup travaillé, qui croyaient à ce qu'ils avaient fait, quand il avait mis au travail quelques années auparavant cette procédure de projets individualisés dans l'établissement.

Donc, avec elle et avec P.L et avec PB (P.B peut-être un peu plus en retrait mais présent quand même), on a commencé à réfléchir, à comment est-ce qu'il fallait faire et il m'est apparu assez rapidement qu'il fallait préparer le terrain.

Préparer le terrain s'était : Comment faire des liens entre la procédure institutionnelle de projet individuel et l'utilisation de GESTUSA ?

C'était vraiment dans l'appropriation de cette chronologie de GESTUSA.

GESTUSA, il suffit de rythmer les actions à faire dans GESTUSA, il a fallu les adapter à un rythme, à une espèce de projection qui était la projection du projet individuel de l'établissement.

Et on a pu le faire, si tu veux, on a pu penser le projet d'établissement avec l'outil GESTUSA. Avec les Données Métiers, avec le Projet Individualisé, avec les documents associés, avec la présence des familles, avec la présence de l'utilisateur.

On a pu transformer la procédure institutionnelle et l'inscrire dans GESTUSA. Mais cela je ne l'ai pas décrété. J'ai senti assez tôt, alerté par mon équipe de direction qu'il risquait d'y avoir quelque chose qui coince et je n'ai pas décrété GESTUSA, j'ai construit finalement cette représentation de GESTUSA avec les personnels, avec les salariés dans le cadre de ces réunions préparatoires qu'on a eu dans le courant de l'année 2008/2009.

JMG : D'accord, donc en termes de temps, cela veut dire, sur une année complète tu as fait un travail de préparation avec des groupes de travail et l'année suivante... Et l'année suivante cela démarre à la rentrée ?

Cela se passe comment ?

Dominique : L'année suivante, cela démarre à la rentrée. On avait pour objectif, les premières synthèses de l'année, qui n'ont pas lieu début septembre, elles ont lieu plutôt autour de la troisième, quatrième semaine après la rentrée scolaire et peut-être même les avait-on décalées à quatre semaines après la rentrée scolaire, mais de façon un peu symbolique, on avait décidé de commencer l'année scolaire avec cela.

Donc : réunion de rentrée où j'en avais fait comme une espèce de... un thème un peu important de ma réunion de rentrée, où comme l'on fait tous un petit peu, on mobilise des gens, ont dit qu'on va y aller et les gens étaient à peu près rassurés donc...

Tout de suite dans la foulée, la semaine après la rentrée on a eu L. J qui est venue faire cette réunion d'information, une formation, elle avait appelé ça : formation, qui durait 3:00 et où elle a donné les clés techniques de GESTUSA.

Mais derrière et afin que l'on ne perde pas l'acquis de cette journée, tout de suite derrière on a mis en place des petites formations internes, des petits groupes de travail internes où on s'entraînait à l'utilisation de GESTUSA avec cet outil, cette espèce de GESTUSA factice qui avait été ouvert pour nous, semble-t-il et avec l'utilisation des petits didacticiels que P. L avait fabriqués.

Voilà, animant ces petits groupes de travail, ces petites formations internes, P. L, M. P., moi-même et P. B

JMG : Donc, l'équipe de directions plus le PRSI.

Dominique : l'équipe de direction plus le PRSI et peut-être même mon deuxième PRSI.

JMG : D'accord, donc on est à l'état : « ça commence à fonctionner ! »

Dominique : Voilà, l'objectif c'était d'y être. L'objectif c'était, de faire rentrer notre démarche de projet dans la logique de GESTUSA. Et nos premières réunions de synthèse, nos premiers PIA, nos premières rencontres avec les parents, on les a faits avec ce support là.

Donc, on a décidé de travailler les... Chaque professionnel renseignait la partie Projet et puis... et renseignait ses propres observations dans GESTUSA.

JMG : Dans quelle rubrique ?

Dominique : Dans quelle rubrique ? Alors malheureusement Jean-Marc, je ne suis plus un très grand spécialiste de GESTUSA, moi je ne l'utilise plus.

Est-ce que je peux y aller, tu vois c'est un indicateur cela aussi...

JMG : Non, laisse tomber, ce n'est pas grave, c'est une information que tu pourrais éventuellement me donner par la suite.

Dominique : Attends, je suis en train d'essayer de me connecter sur GESTUSA...

Ce qu'on utilise, c'est les champs du Projet Individualisé et puis on met... les observations des différents intervenants auprès du jeune sont dans les commentaires.

C'est le choix qu'on a fait.

JMG : C'est le choix que vous avez fait..Est-ce que...les motifs de ce choix, tu t'en souviens ?

Dominique : Non, à l'époque, je pense qu'on n'avait pas toute la partie Données Métiers, on l'investit un peu plus tard à Faverges. Et je me demande si elle était bien débroussaillée à cette époque-là en septembre 2009.

JMG : Ah non non, c'est beaucoup plus tard ça.

Dominique : Oui, c'est beaucoup plus tard.

JMG : Je dirais 2011 2012 :

Dominique : Oh non, on y était avant à Données Métiers. On a travaillé sur Données Métiers... À une époque, on avait travaillé aussi sur Gestion du Temps, on avait bien avancé, puis finalement on a laissé tomber.

Données Métiers... L'architecture de Données Métiers c'est début 2010 pour nous. Début 2010 oui.

Donc les observations des professionnels, on avait décidé de les mettre dans le commentaire.

Donc on trouve actuellement le projet et les commentaires chaque fois qu'on ouvre un document si tu veux.

JMG : Est-ce à dire que, une fois que cela a été mis en place, les choses sont restées telles quelles, ou est-ce que entre-temps il y a eu des points, des...

Est-ce qu'on peut dire que une fois que vous avez fait ce travail, la situation est-elle depuis restée telle quelle ou est-ce, qu'il a eu des évolutions et si oui, à quel moment, lesquels, comment cela s'est passé ?

Dominique : On n'a pas eu d'évolution sur le projet individualisé et toujours sur la même donne, les observations des professionnels dans les commentaires et puis les axes de travail et de projets dans le projet.

JMG : Cela veut dire qu'actuellement, tout ce qui concerne les *Données Métiers* n'est pas réinvesti ?

Dominique : Si si si, mais dans les Données Métiers on a mis autre chose.

Les Données Métiers on les a investies après, c'est-à-dire que, ensuite on s'est posé la question donc finalement... Présenter de la sorte si tu veux, le projet un peu synthétique dans le projet et les commentaires présentés à part du projet, on était

finalement dans la retranscription dans GESTUSA des outils utilisés par les professionnels de l'établissement qui pour chaque synthèse fournissaient un rapport d'observation et fournissaient au responsable, au cadre qui menait la réunion de synthèse, quelques lignes avec les objectifs de travail dans leur espace professionnel et on a transposé dans GESTUSA pour la partie Projet, uniquement sur les objectifs très synthétiques et la partie commentaire ou on notait les observations des différents professionnels. Ca nous a permis de rester dans une pratique institutionnelle qui n'a pas bougé mais qui est devenue informatique.

Voilà !

Ensuite, l'année suivante, donc, on a accompagné ça tout au long de l'année, les personnels les plus en difficulté, ma foi, les cadres se débrouillaient pour les coller aux basques ou leur proposer de l'aide quelque temps avant la synthèse avant laquelle ils devaient renseigner des documents et on les a accompagnés quasiment individuellement, les 2/3 personnes qui étaient vraiment dans la panade, on en a eu bien entendu.

Données Métiers, Données Métiers, on s'est interrogé sur Données Métiers un peu plus tard, c'est-à-dire que on continuait à avoir des documents, des bulletins scolaires, des comptes-rendus d'observation, des rapports d'incident des comptes-rendu de réunion, des comptes-rendu de visite de stage, des rapports de stage, des choses comme ça, enfin tout un tas de documents, qui concernaient la personne accueillie et on s'est dit, « Comment est-ce que ces documents là, on peut les sortir du dossier papier ? Comment est-ce qu'on peut les rentrer dans GESTUSA ? » et c'est à ce moment-là que Données Métiers est arrivé et en fait, Données Métiers, on est allé le chercher auprès du DSI.

Et un jour le DSI nous a présenté les Données Métiers et on s'est lancé dans Données Métiers, on a ouvert Données Métiers et les gens ont commencé à y rentrer les choses et très très rapidement, on s'est aperçu que cela allait être difficilement jouable.

Alors, donc on a fabriqué une architecture de Données Métiers... pour que Données Métiers, qu'on puisse utiliser efficacement, tu peux aller faire des requêtes à l'intérieur par nom d'utilisateur, mais si tu cherches tous les comptes-rendus éducatifs de tel usagers, tu as intérêt que les comptes-rendus éducatifs s'appellent comptes-rendus éducatifs parce que s'ils s'appellent comptes-rendus éducatifs, rapports d'observation éducative, bulletins éducatif, bilan éducatif, tu peux avoir une dizaine d'appellations différentes pour un document qui va avoir la même teneur.

Donc on a ça, je le sais parce qu'on l'a refait cette année et je retrouve pas mais je pourrais le retrouver parce que c'est un document. Je pensais même qu'il était sur mon bureau. On a limité les choix et quand on est un professionnel, on a besoin de quoi ? On a besoin de : comment dire, quand on est un enseignant de faire un bulletin, d'établir un bilan ou un rapport d'observation, et de rédiger une note d'incidents. On n'a pas besoin, dans cette situation d'enseignant, d'autres types de documents que ces trois-là.

Et on a construit la démarche comme ça ; quand on est éducateur, de quoi est-ce qu'on a besoin ? Qu'est-ce qu'on peut rédiger comme pièce qui va aller dans le dossier de l'enfant ? Et donc on a comme cela, établi une espèce de convention de nommage des documents Données Métiers, afin d'associer à un nom d'enfants tous les rapports d'incident, tous les bilans et tous les bulletins. Alors quelquefois on force un petit peu, parce que quand on dit « bulletins éducatifs » ça, ça...mais bon, cela comprend le compte rendu d'observation éducative qui va aller dans le bulletin, je ne sais pas si je me fais comprendre ?

On a forcé un petit peu le nommage pour que quelque chose rentre dans cette architecture et l'idée c'est que si l'on veut toutes les observations qui sont faites semestriellement à l'occasion du bulletin et bien quand on tape bulletin et le nom d'un gamin, pouf on récupère tout.

Quand on veut tous les rapports d'incident, on ne récupère que les rapports d'incident. Quand on veut tous les comptes-rendus de réunion, on récupère tous les comptes-rendus de réunion. Et on a, compte rendu des réunions, si tu veux on a : éducatif : comptes-rendus de réunion ; tu descends d'un cran et tu as : partenaires ou familles et on a limité à partenaires et à familles.

Et il peut y avoir « assistante sociale », comptes-rendus de réunion, partenaires associés à un nom de gamins si tu veux. Je ne sais pas si je me fais comprendre, il faudrait que je te trouve,... On a fait un rappel de cette convention de nommage que l'on a... sur laquelle on a travaillé avec les équipes cette année parce que depuis cela s'était un petit peu évaporé et on retrouvait un peu tout et n'importe quoi dans Données Métiers.

JMG : Alors oui, tous types de documents de cette sorte, on est vraiment intéressé à les avoir pour notre recherche, donc, si effectivement tu pouvais me les communiquer, ce serait bien.

Dominique : Donc la convention de ...aussi. OK

JMG : ... Tous les documents que vous avez faits autour de GESTUSA pour le mettre en place, si tu as un petit dossier, tu ne t'embêtes pas, tu ne te fais pas trop de travail, mais si tu un petit dossier, tu peux me l'envoyer.

Dominique :Oui, oui, tu sais, je suis en train de regarder mais j'ai beaucoup de notes manuscrites et j'ai peu de documents, j'ai peu de documents...

JMG : c'est pas grave, c'est pas grave, le peu que tu as, si tu peux me les passer ça m'intéresses quand même.

Dominique : ... Tous documents... je dois avoir un petit dossier GESTUSA, j'ai un petit dossier GESTUSA de toute manière et je vais voir ce que j'ai dedans.

JMG : Alors, pour ne pas te prendre trop de temps tout de même : à ce jour, si tu faisais un bilan de la mise en place de GESTUSA, si tu avais peut-être a-t'y prendre autrement, enfin, si tu avais à remettre cela en place ailleurs, qu'est-ce que tu garderais de votre démarche, et qu'est-ce que tu modifierais éventuellement ?

Dominique : De la démarche que l'on a mise en place à Faverges ?

JMG : Oui, pour développer, pour mettre en place...

Dominique : Non, écoute, il me semble, comme j'avais le temps comme je n'avais pas de pression et que j'avais le temps de la mettre en place, il me semble qu'elle correspondait aux besoins de cet établissement donc, dans une espèce de temporalité où finalement le temps ne pèse pas trop, ça correspondait bien aux besoins dans un autre contexte, à la Rochette, je suis allé beaucoup plus vite.

JMG : Ah oui ! Alors raconte, parce qu'en fait, La Rochette cela ne fait que trois mois que tu y es et que tu l'as mis en place en 3 mois toi !

Dominique : Ils avaient déjà... je pense que ils avaient déjà un peu de culpabilité... Ah oui tiens, j'ai un petit didacticiel Données Métiers, tient, si, j'ai 3/4 trucs, j'ai un tutoriel GESTUSA qui s'ouvre là, GESTUSA 2. Oui oui, j'ai trois ou quatre... enfin j'ai quelques documents, je ne vais pas m'embêter, je t'envoie... je t'enverrai tout , comme ça, tu feras le tri, une convention de nommage... Ah oui puis cela c'est le document que l'on a fait... Ah oui il est récent celui-là... Oui 2012... Oui, oui donc c'est le document que l'on a fait récemment et que j'ai rangé là-dedans.

Donc j'ai quelques documents je te les enverrais.

JMG : Je te remercie.

Dominique : Alors à la Rochette, ils avaient traité les Contrats de Séjour, mais finalement les Contrats de Séjour c'est l'encadrement qui, qui s'en occupe ce n'est pas les salariés qui ont en charge le souci de gérer l'outil GESTUSA.

J'ai passé l'étape de la préparation des équipes, parce que, je pense que, pas que dans l'inconscient, dans le conscient, il y avait une espèce de mauvaise conscience de l'institution de ne pas avoir investi cet outil là.

Je pense à : 1 et le sentiment qu'ils étaient en retard et qu'il fallait qu'ils s'y collent.

Donc ce que l'on a fait, c'est ce que j'avais annoncé à A. l'année dernière et puis aux cadres du SESSAD et de l'ITEP, c'est que l'on passerait à cette rentrée.

Et on a fait un peu les choses en les forçant un peu, c'est-à-dire que l'on a mis en place une formation avec L. J qui est venue. Alors on n'a pas fait comme à Faverges, elle est venue toute une journée et sur toute une journée elle a vu des petits groupes pendant 2:00 à chaque fois et a passé tout le monde.

L'idée était que, après cette formation on démarrait les synthèses et ils se saisissaient de GESTUSA.

Voilà ! On y est !

On est... Les gens sont...

JMG : Des difficultés observées ? As-tu observé des difficultés par exemple ?

Dominique : Je pense qu'il y a quelques difficultés mais on n'en sait pas trop parce que.... Cela se gère... C'est une place un peu différente que j'ai hein ?

Mme B., elle se débrouille avec les difficultés et puis elle voit les gens... Il y a dû avoir quelques loupés, des gens qui ont oublié la synthèse, qui ont oublié de rédiger... L'objectif c'est d'attaquer la synthèse avec tous les documents écrits rendus et inscrits dans GESTUSA. Ce qu'on fait, c'est que l'on travaille sur ces écrits par l'intermédiaire d'une projection vidéo, un peu sur le modèle que l'on a à Faverges et la synthèse globale, elle se fait en direct.

Voilà ! Pour moi c'est en place.

Il doit y avoir des réglages qui se font mais c'est A . qui s'en occupe.

Quand je vais regarder sur GESTUSA, je vois les projets.

JMG : Ce que tu me dis là c'est que, finalement c'est managé par des cadres intermédiaires, par les cadres sur place à ce niveau, maintenant ?

Dominique : à ce niveau oui, c'est ce qui se passe à « La Rochette », je ne me suis pas impliqué comme à Faverges.

Alors, il y a sûrement du changement de ma place, mais il y a aussi très certainement du fait que cet établissement savait qu'il devait y aller qu'ils avaient une mauvaise conscience et que quelque part ils avaient à cœur de s'acquitter de quelque chose auquel ils auraient dû s'attaquer plutôt.

JMG : Est-ce que tu vois quelque chose que l'on n'aurait pas traité quant à la mise en place de GESTUSA, de ta place dans le management de cette histoire ?

Dominique : Alors, quelque chose qui n'est pas anecdotique, qu'on a peut-être un petit peu oublié maintenant, mais ce sont les problèmes techniques récurrents que nous avons pu avoir et qui ont failli nous décourager.

Comme finalement GESTUSA on l'a utilisé,... chaque professionnel avant de se rendre à la réunion de projet devait avoir renseigné sa partie. La partie Projet et la partie Commentaires dans la partie Commentaire, ces éléments là, nous amenaient ensuite... dans notre logique à Faverges, il y a un temps de mise en commun rapide finalement de ces éléments là, c'est un temps d'échanges, de réunion et un peu de synthèse et au cours de ce temps-là, on formule, si chacun y est allé de ces objectifs dans le cadre de sa profession, de son métier, on peut revenir sur certains de ces objectifs spécifiques parce que, le groupe décide que, il faut modérer ou alors il faut aller un petit peu plus loin ... On peut revenir le...le groupe fait des propositions d'objectifs mais la synthèse peut revenir sur ces objectifs, on doit être en mesure de les corriger et on doit être en mesure... c'est la responsabilité du référent professionnel en charge de la synthèse que de faire une synthèse des objectifs ou de mettre un objectif synthétique qui trace, ou qui marque l'orientation générale du projet.

Derrière et tout de suite derrière, on reçoit les parents, c'est-à-dire qu'il y a un temps de travail entre professionnels qui dure plus de 45 minutes et après ce temps de travail, les parents arrivent et on a toujours le même document qui est ouvert et avec les parents on travaille sur ce projet, en fonction des observations sur le projet et sur les objectifs et les parents ont bien entendu, une possibilité d'intervenir sur les choix des objectifs et éventuellement, on est amené à les moduler, à les modifier et on fait cela en direct avec les parents.

Ensuite l'idée, c'est de sortir le projet individualisé, de l'éditer, de l'imprimer et de le signer dans la foulée si c'est tranquille, ou de le confier aux parents pour qu'ils le renvoient dans la foulée après y avoir réfléchi et après avoir signé. Dans l'idée, ils repartent avec le projet.

Eh bien on a eu suffisamment de problèmes techniques qui ont mis à mal cette espèce de... quand je te décris ça, je te décris la logique de projet individualisé de l'établissement qu'on a fait rentrer dans GESTUSA ,si tu veux, qu'on a fait rentrer dans l'utilisation de l'outil informatique et on a passé un temps avec des difficultés de connexion, des plantages de l'outil, avec des... qui ont vraiment mis à mal, y compris nos relations avec certaines familles, vraiment vraiment vraiment.

Et à un moment j'ai... Je ne suis pas revenu en arrière, mais je n'étais peut-être pas très très loin de revenir en arrière, à notre ancien système, en disant une secrétaire se chargera de saisir après, on ne va pas s'emm....

Mais maintenant, c'est beaucoup plus tranquille. Ça se plante, on a de temps en

temps des plantages, mais on n'a pas quatre réunions de projet sur cinq qui sont plantés à cause de l'outil qui ne marche pas.

Un certain moment cela était ça au début.

JMG : Très bien ! Bon écoute Dominique, je te remercie. Si jamais tu vois des éléments que tu aurais envie de rajouter, ben rien ne t'empêche de me faire un petit mail. Voilà, tu ne te compliques pas la vie.

ENTRETIEN JCJ

JMG :« Bien, donc voilà..., alors l'idée c'est que, une fois que j'ai posé la question, c'est que je te laisse causer autour de ça, ce qui nous intéresse vraiment c'est de savoir comment les directeurs ont pu mettre en place un outil entre guillemets, on va l'appeler un outil qui relève d'un système d'informations, dans les établissements, à partir de ce qui nous avait été donné par la direction générale. Donc si tu peux nous faire le chrono... ?

Jean-Claude: C'est une question... j'essaye de répondre à la question ... (Inaudible).

JMG : Voilà, tu essayes de répondre à la question en nous racontant l'histoire pour nous dire comment tu as fait depuis le début. Et c'est toi qui détermine quand c'est le début.

Jean-Claude : Par contre...je vais essayer de me débrouiller par contre il y a des trucs ...

JMG : oui, on s'en fout tu sais, il n'y a pas de bonne réponse, le truc c'est vraiment du descriptif. On recherche nous, de voir s'il y a des invariants entre les directeurs, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses.

Le truc c'est... nous on a repéré un certain nombre de trucs et on veut voir si... comment chacun s'est débrouillé... On veut voir comment chacun, on s'est débrouillé avec cette histoire.

Jean-Claude : ouais, ouais ouais, OK.

JMG : Bon, ben si parler à ton écran ne te dérange pas, tu peux y aller.

Jean-Claude : Bons alors GESTUSA, oui ben alors je démarre la...

JMG : Oui, oui vas-y quand tu veux.

Jean-Claude : Euh ! Qu'est-ce que je pourrais dire de GESTUSA ? Alors,

simplement au niveau d'un... si je démarre... Au niveau du commencement, moi je me suis aperçu que l'arrivée de GESTUSA était un peu concomitante à mon arrivée, ou au moins au travail que je voulais mener sur Marx Dormoy.

C'est-à-dire que : 1, Marx Dormoy, avait certes des dossiers des usagers mais qui étaient (inaudible) ... conservation physique, mais c'était un peu le Bronx, mais sur tout ce qui concernait l'usager, c'est-à-dire le projet, le contrat de séjour... Ces machins-là, il n'y avait pas rien mais c'était assez voisin de rien.

Donc du coup on a dû avoir ...mais alors c'est vrai que pour ça au niveau des dates... c'est pas... je ne me souviens plus exactement mais GESTUSA a été lancé de manière un peu officielle au niveau d'OVE... On a eu une première réunion avec Christian VIALON qui nous a présenté ça en équipe de direction ...

Donc du coup, moi j'ai fait le choix pour des raisons entre guillemets stratégiques pour l'établissement, vu que c'était un peu le Bronx à l'époque... J'ai retardé la mise en place de GESTUSA dans l'établissement.

C'est-à-dire que premier constat : il y avait des dossiers usager...en gros il n'y avait pas grand-chose dedans. Les contrats de séjour n'étaient pas faits, les projets n'étaient pas faits etc. donc GESTUSA est arrivé et s'est mis en place dans l'établissement... Moi j'ai pris en compte, et j'ai fait une période où j'ai essayé de mettre en route les équipes sur l'obligation de ce contrat, l'obligation de ces projets usagers etc.... Mais j'ai utilisé la trame papier qui existait à l'époque dans l'établissement voilà. Et j'ai commencé à travailler avec les équipes en me disant qu'il fallait qu'ils prennent l'habitude de travailler papier, c'est-à-dire en gros sur les documents qu'ils avaient vu passer à une époque mais qu'ils ne renseignaient plus etc.... Voilà.

Il y a du avoir une période d'un peu un an là-dessus.

JMG : D'accord ! Est-ce que je peux te poser une question à ce niveau-là ?

Jean-Claude : et bien vas-y au contraire justement... En

JMG : Donc c'était simplement pour savoir, si ces documents s'étaient des documents qui leur avaient été imposés par leur ancien employeur ou si c'était des documents auxquels ils avaient participé à la rédaction ?

Jean-Claude : il me semble que c'est des documents qui avaient été travaillés. (Sous réserve).

Il y avait ... Moi quand je suis arrivé, il y avait une maquette de projet individualisé qui étaient un truc en A3 à l'italienne avec des cases et il me semblait que c'était un travail un peu collectif, j'avais dû demander ça...

A mon avis, il y avait eu un travail à une époque sur en gros : « Comment on construit à Marx Dormoy... Alors je ne sais pas si ça correspond à la période d'avant OVE ou quand Dominique l'a repris mais en tout cas : 1, c'était un papier pas informatisé et qui me semble avoir été construit un peu en équipe.

JMG : D'accord, et est-ce que tu avais eu à ce moment-là des explications pourquoi ce n'était pas, plus mis en œuvre, ou mal mis en œuvre ?

Jean-Claude : Oh c'était... L'explication que je peux en avoir c'était en gros, la force de l'habitude. C'était un établissement qui avait une grosse tradition orale et on ne formalisait rien.

Donc en fait, on recevait les usagers, on se voyait en réunion (en gros c'était ça).

Comme leur parcours n'était pas sujet à débat puisque c'était sur des rails, c'était.. c'est-à-dire, ils rentraient, ils étaient inclus en classe X ou Y, en gros il y avait 10 gamins dans une classe 10 gamins dans une autre (il y en avait 40 mais peu importe). 40 gamins répartis sur trois ou quatre classes, il y en avait une dizaine par classe et puis les groupes c'étaient en fonction de l'âge : « ils vont en pré-apprentissage ou ils vont en apprentissage. »

Donc du coup, il n'y avait pas trop à se poser de questions sur le parcours, donc pour le coup il n'y avait pas trop à réfléchir (mais je caricature) donc pas trop à formaliser là-dessus.

Donc du coup les gens ils ont dû... Il me semble que cela doit dater de l'arrivée de Martinez, quand il a du y mettre en place parce que OVE était particulièrement porté là-dessus... mais je pense qu'avant, quand c'était l'ancienne association, il y avait dû y avoir une espèce de surchauffe des directeurs en se disant « Oh les gars il faut qu'on se... qu'on fasse des projets... » Et puis la force de l'habitude a fait qu'un moment il y a eu des projets de fait pour les usagers...

Moi j'ai... Quand ça a pas mal brassé dans l'établissement, il y a des éducateurs techniques qui ont « refusé » de prendre des jeunes en charge sous prétexte que il y avait un éducateur qui avait été mis à la porte ou je ne sais pas quoi et en fait je suis allé voir dans les projets des usagers aussi pour leur dire que le projet comportait le fait qu'ils soit inclus dans des ateliers ... Mais j'ai été un peu en peine de trouver des traces sur l'année en cours et il n'y avait que des projets qui dataient de deux ans... Il

n'y a pas eu : 1 des documents papier qui ont certes, je pense été fait collectivement mais voilà... Avec un gros point d'interrogation. 3 : il n'y a pas eu un management, c'est-à-dire une conduite de ce truc là, c'est-à-dire, oui on remplit, mais il n'y a pas eu de vérification si c'est rempli, annuelle ou tous les six mois si c'est bien rempli et si c'étaient bien ...

Il n'y avait pas forcément l'adhésion des parents, enfin l'adhésion... pas l'adhésion, il n'y avait pas forcément la marque que les parents aient été informés de ce truc là. Il n'y avait pas la signature en bas du truc etc. etc.

Voilà, c'était le constat.

Moi quand je suis arrivé, GESTUSA se mettait en place. J'ai décidé alors : 1, parce qu'il n'y avait pas d'équipements techniques, c'est-à-dire informatiques etc., c'était des vieux crin-crin, c'était compliqué etc., donc je me suis dit que de toute manière moi, la première chose s'était 1 : de former les gens à l'outil informatique, ce qui n'était pas gagné au départ.

Avant qu'ils aillent bidouiller dans une application précise je voulais déjà qu'ils se soient familiarisés avec l'environnement informatique donc le préalable s'était d'équiper l'établissement.

En parallèle je me suis dit : il y a déjà un embryon de support écrit qui existe, on va le garder, on va en reparler aux gens, on va leur dire que ça c'est un truc qui existe et que je peux supposer qu'il l'ont travaillé, donc on va continuer le papier sur ce document qui est le leur finalement. On ne va pas tout révolutionner mais sur le point de vue de la forme c'est-à-dire, qu'il faut que ce papier sont remplis à l'entrée, après avoir eu un temps d'observation du gamin, qu'il faut que ce soit formalisé, qu'il faut que ce soit un objet de tractations, de rencontres avec la famille, qu'il faut que la famille en ait un exemplaire etc....

Voilà, on a fait ce travail-là en parallèle avant, de mettre GESTUSA en place dans l'établissement. Et en parallèle sur deux ans, je ne sais pas quoi, un an et demi, je ne sais pas quoi, je suis monté en puissance sur l'équipement informatique avec les phases de... des commandes de juin et décembre et après... j'ai essayé de mettre en place...

Voilà pour GESTUSA au départ j'ai fait comme les autres, c'est vrai que je ne connaissais pas forcément et j'avais bien retenu la leçon de M. VIALON en disant GESTUSA c'est plus un outil, c'est vraiment un projet qu'on met en place.

Donc, je ne voulais pas le présenter comme cela comme un outil, je voulais plutôt qu'on puisse en parler, qu'on puisse dire « Ben voilà, il y a une application ... quelque chose qui nous sert à regarder un peu comment on travaille... »

Donc du coup, ce qu'on a fait c'est que l'on a pris entre guillemets un peu le train à l'envers parce que si ma mémoire est exacte il y a eu GESTUSA puis après il y a eu des modifications de GESTUSA progressives, après il y a eu « Bilan et perspectives » etc. et nous en fait... j'ai fait venir le DSI par l'intermédiaire de Laetitia JALLUD... Pour... du coup, on a mis en place à l'époque où il faisait des séances sur « Bilan et perspectives » donc, ça a démarré par là on n'a pas démarré par un truc...

En gros présentation de... Une fois que les gens étaient familiarisés à l'informatique on a fait les premières séances sur les outils OVE, le mail le machin là et puis après on a fait une séance de formation sur GESTUSA.

JMG : Quand tu dis « on », est-ce que : Laetitia a travaillé tout de suite avec les personnels, est-ce qu'elle a travaillé d'abord avec l'équipe de direction, est-ce qu'il y eu aussi plusieurs phases là ?

Jean-Claude : je crois qu'on s'est vu avant oui. Il me semble. Oui, on s'est vu avant parce que on s'est vu, à l'époque de la mise en place de GESTUSA où moi j'ai déclaré que je ne me mettais pas sur les rangs pour une intervention du DSI en disant que moi je décalais d'un an ou je ne sais pas quoi en disant, votre offre de formation sur site pour parler de GESTUSA, pour mettre en place, je ne lève pas le doigt pour... On n'est pas intéressé, vous me foutez la paix, pour le moment je règle mes problèmes internes sur ... parce que je ne peux pas courir 25 lièvres à la fois.

En fait on s'est vu préalablement pour dire GESTUSA se met en place, ne comptez pas sur Marx Dormoy pour le déploiement sur site par contre on vous rappelle au bout de Xtemps, quand on se sent prêts.

À partir de ce moment-là on a dû se voir... J'ai déjà... J'ai déjà regardé avec la chef de service en interne si...le degré, je ne sais pas comment on peut le dire... de maturité de l'équipe c'était bon pour qu'il puisse intégrer ça et puis après on a vu Laetitia et on lui a dit : voilà comment on peut présenter des truc et c'est vrai qu'elle a un peu... On a essayé d'être un peu light sur cette présentation. On ne voulait pas que cela soit massif. Voilà !

JMG : Tu situes cela à quelle période à peu près par rapport à aujourd'hui ?

Jean-Claude : Oh purée ! !

Il faudrait que je demande à la secrétaire, elle le sait peut-être plus que moi. Est-ce que je peux aller lui demander en deux secondes... ?

Il me semble que... On est quoi la ?

JMG : On est janvier 2013

Jean-Claude:... ça fait combien de temps ? Je n'arrive pas à me situer moi par rapport à ça, je lui demande en deux secondes...

... (Problèmes techniques interruption de l'enregistrement)

Il s'agit de notes écrites et non de la transcription de l'enregistrement

Jean-Claude :

C'était en mars 2011.

On attaqué directement.

« On a pris le train à l'envers..., j'ai fait venir le DSI quand ils étaient entrain de présenter « Bilans et perspectives ».

On a organisé une réunion avec tout le monde, chef de services, secrétaires, personnels éducatifs, professeurs des écoles ...

C'est un point plus piloté par la Chef de Service que par le directeur.

Les gens s'en sont saisi immédiatement.

On peut vite éditer les contrats, les traces et en même temps, on restructure un peu l'accompagnement du parcours. Cela permet de revoir la procédure d'admission et d'accompagnement.

Après cela, on a sans doute un peu bidouillé.

Comme c'était à la fin de l'année, on a commencé par là, et puis après à la rentrée, on a renseigné les projets individualisés

JMG : Des questions ou des difficultés ?

Jean-Claude : Moi, j'avais des réticences car il n'y a avait pas de culture informatique dans l'établissement. J'avais eu des remontées négatives sur la gestion du parc informatique.

En fait, cela a été reçu de manière positive, l'équipe a essayé de bonne foi et ils ont vu que cela marchait, à tel point que on a utilisé GESTINFO du jour au lendemain avec mise à la poubelle du cahier de liaison écrit.

Nous n'avons pas rencontré de problèmes techniques.

JMG : Si tu avais des conseils à donner, s'il fallait faire autrement ?

Quel bilan ferais-tu de cette phase de mise en place ?

Jean-Claude :

2 axes :

Je pensais que cela allait être plus laborieux.

Il faudrait qu'on fasse plus par rapport aux écrits, qu'on s'accorde sur comment on formule.

Ici, l'équipe éducative est assez jeune, avec une habitude des écrits professionnels et de l'informatique.

Avec une ancienne équipe, il aurait fallu travailler sur les contenus.

Je rejoins le DSI. C'est un véritable projet. Il faut qu'il y ait un travail de fond en parallèle.

GESTUSA vient en appui. On peut travailler sur le fond car on est libéré sur la forme.

JMG : question sur les données métiers

Jean-Claude

On a fait un travail avec la Chef de Service sur de quoi on a besoin.

On s'aperçoit maintenant qu'il y a un besoin d'avoir un chrono sur les accompagnements, on a besoin de traces écrites et on se pose les questions sur : où on va les noter.

....

Reprise de l'enregistrement :

Jean-Claude : du coup, ce traçage là, il ne peut pas être dans le projet, le projet c'est quand même un truc, ce n'est pas du quotidien on peut dire, voilà, et là-dedans on va essayer de regarder un peu les besoins des éducs.

Après, à ce moment-là, on va faire venir Laetitia pour qu'elle présente les aspects techniques du truc : comment on y va ? Quitte éventuellement à ce qu'on se crée, parce que j'ai pu comprendre qu'on pouvait se créer des documents à nous.

Ce qui était remonté des Données Métiers, c'est que c'était un peu une page blanche et que les gens étaient un peu déroutés par cette page blanche.

Donc nous il faut... par contre là il faut, j'allais dire c'est presque le processus inverse de la mise en place de GESTUSA chez nous c'est-à-dire que avant on n'avait des documents papier... et là, on ne s'est plus posé la question de la mise en forme on saisi sur GESTUSA c'est déjà fait on ne s'occupe plus de la forme on ne s'occupe que du fond. Là, sur les données métiers on peut peut-être aussi travailler sur la forme, c'est-à-dire : est-ce qu'on peut aussi inclure une espèce de trame de documents à nous, Marx Dormoy, qui puisse intégrer par exemple un chrono si on en a besoin parce que nous, on a des gamins qui font des trucs, machins...on a besoin de dater pour rencontrer les familles en leur disant de telle heure à telle heure on a mis en place ça... Pour tracer, et si on a besoin de cela alors en gros, on a travaillé sur la forme. Je ne sais pas si je suis très précis mais...

Moi ce que je voulais c'était que à chaque fois...j'avais un peu la crainte et c'est pour ça que je préférais dire à Laetitia vous venez petit bout par petit bout parce que j'avais la crainte de présenter aux salariés un gros paquet comme ça... l'exemple en a été en mars, c'est-à-dire qu'ils ont attaqué un petit bout, et ils ont eu une présentation de GESTUSA un peu facile. On va dire ça rapidement en mars, n'empêche qu'ils ont utilisé qu'un petit bout « Bilan et Perspectives », parce qu'ils ont dit : « Tiens on est dans le bilan, on va voir si ça marche, on va voir si on est content »... Voilà

C'est la méthode des petits pas, n'est-ce pas !

Voilà donc, maintenant on a, entre guillemets, volontairement ou je ne sais pas comment, mais en plus les Données Métiers n'étaient pas prêtes puisque dans GESTUSA il n'y avait pas les Données Métiers à un moment donné. Là ils ont ouvert les Données Métiers, cela fait un petit moment. Nous, on s'est dit, on prend le temps et on mettra en place tranquillement.

JMG : Très bien, d'accord est-ce que là, toi tu vois quelque chose à rajouter sur cet aspect-là que l'on n'aurait pas évoqué dans l'entretien ?

Jean-Claude : ouais, je crois que la mise en place, enfin c'est toujours pareil, il faut à la fois que ce soit un outil, mais que cela ne reste pas qu'un outil. C'est-à-dire que en gros il faut que ce soit quelque chose qui soit inclus dans un projet global sinon, c'est gadget et on ne fait pas. Il faut que les gens sentent la nécessité.

C'est-à-dire que notre travail c'est de faire une réunion et de formaliser et d'aller à la rencontre de la famille avec un truc formalisé. Et il y a un truc qui nous aide à formaliser ça, donc on va utiliser ça et on en sent l'évidence logique.

Si c'est un truc à part...c'est pareil, quand je suis arrivé, les projets des jeunes n'étaient pas remplis... Sauf que les gens ne voyaient pas l'intérêt de remplir les papiers, alors la c'est pareil soit on remplissait informatiquement...mais du coup je pense qu'il faut que ce soit imbriqué dans un vrai projet global.

FIN

ENTRETIEN AVEC N.V.P.

Comment le directeur a managé l'introduction de gestusa dans l'établissement ?
Quelle organisation met il en place pour faciliter l'utilisation au quotidien de Gestusa ?

Présentation de l'établissement

Delta 01 est un service d'évaluation, de soins et d'accompagnement pour des enfants et adolescents de 4 à 16 ans présentant des troubles spécifiques des apprentissages multiples et/ou sévères (dysphasie, dyspraxie, déficit de l'attention, trouble de la mémoire, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie).

Delta intervient via trois entités complémentaires : un Sessad sur les lieux de vie de l'enfant, une unité transversale de liaison, service d'écoute et de conseils pour les familles, lien entre les professionnels et enfin un centre de ressource (service départemental de référence) auprès des acteurs des différents secteurs pour des actions de sensibilisation, formation et information, communication.

Agrément : Établissement expérimental pour enfance handicapée

Tranche d'âge : 4 ans / 16 ans

Nombre de places : 44

Etapes de mise à en place de D2i à GESTUSA

Dans un premier temps, NVP a participé avec d'autres directeurs à une expérimentation pour tester D2i qui était une vraie usine à gaz

, il y avait Marie-Jo Yves, le but de ces réunions était pas à voir si la proposition faite par cette société fonctionnait en tenant compte de nos contraintes notre réalité

il y a eu une renégociation avec cette société pour dire, halte là

OVE a décidé de développer son propre produit, application

dans un 2^o temps, elle a participé à des réunions avec les mêmes directeurs ; ce qui a été recherché au début c'est de faire le point de ce que les uns et les autres avaient besoin et

comment arriver à trouver quelque chose qui me convenir à tous

but : dans mon souvenir c'était le dossier de l'utilisateur

on avait bien compris que tout allait toucher morceau par morceau, on nous a demandé de quoi nous aurions besoin ; au début c'était un petit peu compliqué j'ai éprouvé de la résistance face à gestusa comme uniquement un outil et qui ne correspondait pas à ce dont j'avais besoin

Dans la réalité je faisais travailler mon équipe sur papier avec une certaine façon de penser ou une trame électronique pour le dossier de l'utilisateur, et en parallèle je testais toute seule la même chose en gestusa, au départ nous avons essentiellement les aspects administratifs,

étape suivante :

nous avons demandé à Laetitia de venir à delta 01 car elle connaissait bien les différentes parties de l'application, en lui présentant des documents et notamment les synthèses lui demandant où la placer dans Gestusa, comment on remplit, quelles parties on remplit, pour éviter d'avoir des documents un peu de partout

c'est quand même un sacré placard qui permet soulager l'esprit et disant les choses sont là et tout le monde sait où sont rangés les documents de manière précise, alors que dans notre serveur, on ne les désigne différemment ; il y en avait de partout,

pour introduire gestusa auprès des membres de l'équipe comme j'étais là depuis le début tout s'est passé de manière très progressive je ne suis pas arrivée d'un seul coup avec l'outil tout construit.

Je pense que ce qui a été une souffrance pour moi ; l'a été également pour l'équipe et c'était surtout autour de « comment rentrer une synthèse dans gestusa »

quelle modélisation choisir pour cela approprier ou pour le contourner

Concrètement dans bilans et perspectives, on ouvre une première case qui se nomme NVP , puis on rentre les dates , on n' ouvre pas professionnel par professionnel, pour éviter visuellement avoir des documents séparés et permettre de faire un lien, en fait, on a biaisé un peu l'outil

l'équipe a été obligée de réfléchir ou manière de s'approprier l'outil ou bien de le contourner.

On a fini par trouver une embaumait une synthèse, on utilise partie des projets depuis l'année dernière.

Le plus flagrant qui n'allait pas du tout dans ce que nous a proposé par rapport à notre fonctionnement c'était dans les données métiers.

Ce n'est de lui pour lire ni écrire et réfléchir en même temps notamment dans la petite fenêtre qui est proposée le rendu n' est pas beau . Moche il n'est pas justifié, cela a créé une grande résistance de l'équipe pendant au moins deux ans.

Face à ces difficultés au début les membres de l'équipe ne faisaient pas ne remplissaient pas les informations nécessaires.

Actuellement, depuis qu'on peut rentrer un PDF dans les données métiers les choses se sont nettement améliorées.

Au moins l'avantage du gestusa reste que j'apprécie le plus c'est que tout soit rentré au même endroit c'est très pratique.

Introduction de Gestusa

pas de processus type donné aux directions des établissements par la DG ou par le DSI pour introduire Gestusa

depuis 2007 ; l'équipe a repris tous les documents ; concernant les enfants ; ils ont été rentrés sur gestusa

ce choix est un choix d'équipe notamment par rapport à la CNIL(car nous n'avons pas encore de registre CNIL) donc nous n'avons plus rien sur les ordinateurs,et plus rien dans le serveur, et on le peut le faire également pour les données des enfants qui ne sont pas inscrits.

Il y avait autres documents institutionnels qui est la demande de prolongation alors nous avons fait le choix de le placer dans les dossiers métiers ; pour nous cette demande de prolongation est un document très important.

Réflexion, processus autour de Gestusa

équipe des temps de réflexion autour de gestusa et cela s'est fait au four à mesure, par exemple les appellations les conventions de nommage des documents, conventionnel de nommage pour que tout le monde donne le même titre à son document, cette réflexion s'est effectuée lors de temps de réunion.

Nous avons accueilli Éric Garcia de l'IFROSS avec un autre collaborateur, dans le cadre de la recherche qu'ils effectuent pour le DEAT 74 ; ils ont produit un processus sur l'accompagnement de l'enfant.

L'équipe a parfois été malmenée , car Gestusa est en cours de construction , l'équipe est volontaire mais parfois les allers retours de cette expérimentation

Chronologie des étapes de fonctionnement , ne sont pas rédigées ; mais habitudes de travail :

1. La secrétaire entre toutes les données administratives

2. elle rentre les données médicales dans la partie données métiers en amont, les choix d'accès ont été définis en équipe, Valérie la secrétaire a les droits pour rentrer les données médicales

3. Les contrats sont rédigés par Nicole systématiquement pour 6 mois

4. l'équipe rédige une synthèse collective après une observation d'environ pour tout enfant pendant une réunion ; pour rendre une conclusion à la MDPH

5. parallèlement, dans les données métiers les membres de l'équipe rentrent leurs bilans ergothérapeutes psychologues neuropsychologue

6. puis Nicole relit tout, valide tout, avant envoi à la MDPH

7. les membres de l'équipe se chargent de la restitution à la famille et aux enseignants

8. si la famille est d'accord ; la prise en charge peut débiter ; alors une demande de prolongation est rédigée elle est placée dans données métiers ;

9. après un projet peut être rédigé

10. Nicole rédige les objectifs généraux, puis les professionnels entre leur partie en l'articulant avec ses autres collègues

11. puis ; le suivi de projet est entré dans la partie bilan et perspectives

12. le document de fin de suivi se nomme fin de prise en charge il est dans la partie donnée métier ;

dans la partie bilan et perspectives est placé le document fin d'accompagnement delta

Présentation de Gestusa à de nouveaux salariés

les nouveaux salariés viennent questionner Nicole pour savoir où elle peut rentrer ce document

avant, lorsque les documents étaient dans le serveur, Nicole allait régulièrement à la pêche aux documents pour savoir si un document était rédigé si il était encore rédaction s'il était finalisé, ce document était en numérique sur le serveur je pouvais le relire corriger les fautes d'orthographe reformuler certaines phrases actuellement ce sont des documents PDF qui sont gestusa donc je ne peux plus que ces modifications. Et cela c'est une petite contrainte, gêne.

Organisation pour suivis des documents qui sont dans Gestusa : « tableau de circulation des documents »

c'est un tableau CALC qui est renseigné par la secrétaire

il y a une colonne contrat de séjour

une colonne synthèse avec la date de la synthèse, date de restitution à la famille, date d'envoi à la MDPH ; date de demande de prolongation

une colonne avec date de fin de prise en charge

une colonne avec date d'envoi du projet, de retour du projet

Nicole possède également un autre tableau CALC qui est en lecture sur le commun du serveur et qui comprend date d'entrée du jeune date d'examen d'euros date d'examen prévu date des projections date de synthèse prévue avec les commentaires date de synthèse faite date d'envoi de la synthèse à la MDPH

Les ergothérapeutes possèdent également un tableau du même genre qui n'est pas mis à jour régulièrement, il n'est pas entretenu pas suivi

existence d'un tableau « programmation des synthèses »

ce tableau est surtout celui de Nicole équipe ne s'y réfère pas.

C'est un tableau qui est établi jeudi par jeudi les dates des synthèses des PPS Nicole invite par démarra les personnes concernées pour être présente à ces réunions de synthèse.

Résistances

- la mise en forme difficile dans donnés métiers des des comptes-rendus différents professionnels à bloquer certaines rédactions ; les professionnels disaient « comment tricoter avec un pot de lait »
- agacement au quotidien sur la lenteur de l'outil ou les difficultés de connexion Internet
- l'an dernier des conflits entre membres de l'équipe se sont dirigés contre la direction et/ou contre OVE (axe du CPOM mutualisé avec d'autres établissements) à propos du fait que le service était toujours dans de phases en est d'expérimentation

Qui sont les principaux utilisateurs ?

Toute l'équipe

la secrétaire est la personne avec date d'envoi et date de retour qui le manipule le mieux

Quel taux équipement informatique ?

Bon

ENTRETIEN AVEC Y.B.

Comment le directeur a managé l'introduction de gestusa dans l'établissement ?
Quelle organisation met il en place pour faciliter l'utilisation au quotidien de Gestusa ?

Présentation de l'établissement

IME Aline Renard
36 jeunes
25 adultes

Qui sont les principaux utilisateurs ?

L'équipe éducative sont les principaux utilisateurs,
ensuite l'équipe de direction,
l'administration c'est-à-dire la secrétaire,
orthophoniste psychomotricienne ; psychologue

Quel taux équipement informatique ?

Bon taux actuel

Introduction de Gestusa

on est entré dans Gestusa par les contrats de séjour en 2008
c'est du côté de la direction qu'a été initié l'introduction de gestusa

A une époque j'ai fait parti d'un groupe de travail à la DG, ce groupe de travail était piloté par DSI autour de la mise en place des outils gestusa, c'était un groupe de travail technique, sur les difficultés que l'on pouvait rencontrer dans les établissements, comment rendre l'outil plus ergonomique ; au début de cet outil était un outil très raide, c'était une sorte de remonter aux techniciens du DSI aux difficultés qu'on rencontre dans l'utilisation de l'application.

Et c'était au même moment de la première campagne d'évaluation interne.

Au début c'était quelque chose qui n'était pas stable les liaisons en plus informatique n'était pas permanent on pouvait vite prendre des crises de nerfs de, maintenant on a beaucoup gagné en stabilité des connexions en, donc on a moins de perte d'information dans cette utilisation. L'idée était de faire remonter au DSI les difficultés rend techniques rencontrées par les utilisateurs.

As tu souvenir d'une définition que la DG avait présenté?

En en as tu une actuelle ?

Au début à la première présentation qui n'est pas vraiment compris quelle était cet outil et qu'elle est qu'elle était la définition de gestusa

puis j'ai compris que c'était un moyen de gestion du dossier de l'utilisateur, à partir du moment où j'ai compris ça m'a facilité son usage, pendant un temps j'ai pu penser que c'était quasiment l'équivalent d'un traitement de texte pour saisir des données qui avaient trait à l'utilisateur mais je n'avais pas cette dimension de dossier de l'utilisateur.

Et si on le prend simplement du côté d'un outil de traitement c'est quasiment un intordable ; mais quand on considère que cette affaire là comme est un moyen sécurisé du traitement du dossier de l'utilisateur, les choses se prennent par un autre biais, et la ça va mieux.

Auteur inconnu 29/12/12 06:18

Commentaire [1]: Lien avec CV qui affirme qu'au début outil très encadré car souhait d'une utilisation max (lien avec article Carton)

La définition que j'aurais de gestion nous a alors actuel c'est : le dossier informatisé de l' usager. En tout cas c'est l'entrée que j'utilise maintenant pour en parler dans l'établissement . Et du côté de toutes les fonctionnalités que permet l'informatique ; permet de garder en mémoire tous les éléments du dossier .

Maintenant saisi des comptes-rendus d'entretien, des chronos à sur des situations qui sont un peu chaudes, et en utilise ces documents comme référence pour toute l'équipe. C'est un lieu de stockage sécurisé ; c'est de l'information partagée ;

Etapas de mise à en place

Il n'y a pas eu un programme pensé par avance avant l'installation de Gestusa, dans les pratiques de il n'y a pas eu de plan de développement de l'application au sein de l'établissement c'est une avancée qui n'a pas été programmée, l'initiative ; en moins. Le coup de pouce pour permettre d'y aller a été porté par la direction ; le déclenchement a vraiment eu lieu du côté de la direction.

j'ai porté cette application dès le début dans l'établissement sûrement parce que je n'ai pas de frilosité particulière par rapport à l'informatique ; j'ai toujours trouvé l'informatique pratique , donc j'ai vu d'un bon œil l'arrivée de gestusa ;

la résistance que je pouvais avoir était plus du côté de la rigidité de l'application ; on sentait que cet outil n'était pas finalisé, donc mettait en place il fallait aussi modifier il fallait améliorer on pouvait avoir des bogues il y avait une sorte d'inconfort qui était exaspérant.

Mais en quelque sorte cela faisait parti de la règle du jeu car on savait que le DSI bricolait en même temps cette affaire la de fonctionnement technique aurait apporté d'arriver à ; mais c'étaient vraiment inconfortable car en même temps il fallait expliquer aux équipes que si ça ne fonctionnait pas toujours très bien c'est parce que c'était en cours de construction.

En termes de management d'équipe ce n'était pas évident , de présenter un outil qui n'était pas finalisé et qui étaient en cours d'amélioration.

Au démarrage nous nous en sommes servis pour la rédaction des contrats de séjour car gestusa offrait l'avantage de documents charté ; déjà pensé, déjà élaboré et dans lequel on pouvait s'inscrire sans crainte

ce qui était compliqué c'est en même temps que cette application, il fallait mettre en il fallait mettre en œuvre les outils de la loi 2002-2

il a fallu attendre jusqu'en 2011 2012, pour vraiment comprendre la cohérence du système c'est un peut plus clair maintenant aussi car on associe la question de la qualité à la sécurité de la prise en charge ; en est que l'outil gestusa de par son fonctionnement permet de garantir aussi une sécurité de la prise en charge

à cette même époque on devait gérer la mise en place d'un parc informatique suffisant ; là on est du côté du matériel on ne peut pas demander au personnel d'utiliser cet outil la si matériellement la passe qui faut dans l'établissement pour accéder à l'informatique.

En 2007/2008on devait gérer un parc informatique insuffisant ;

Au tout début il y avait un contrat avec Dell , ni avec éconocom comme on devait acheter les ordinateurs ; complexité ; difficultés financières ; cela a eu un effet plutôt bénéfique ; il a fallu que la politique de location des ordinateurs OVE se met en place qu'elle soit aussi reprise par les directeurs au niveau des établissements.

Le fait de ne pas avoir un nombre suffisant d'ordinateur pour tous les utilisateurs de l'établissement a réellement été un frein technique.

C'était l'époque où certains établissements ont été suréquipés et d'autres sous-équipés et Aline Renard était un petit établissement sous-équipé.

Maintenant la gestion centralisée des ordinateurs a permis de rétablir l'équilibre en ce qui concerne le nombre d'ordinateurs mis à la disposition de chaque établissement.

La mise en place de gestusa est vraiment une démarche très empirique. Dans les établissements en arriver à faire face à cette gestion assez compliquée car en tant que directeur j'ai perçu qu'il

manquait d'accompagnement dans la démarche, de la part de la DG et du DSI.

Les étapes qui ont suivi c'est la mise au clair, ce qu'on apprend à l'IFROSS, de processus. Pour moi contrat de séjour c'est de la fin du processus d'admission, et après la mise en place du PIA ; des avenants ça s'est passé au tour du processus de prise en charge.

L'équipe de directions a travaillé pour mettre en place des processus : admission ; PIA ; prise en charge ; orientation ; au même moment arrivée dans l'établissement de la directrice adjointe Magali ; c'est à sa prise de fonction qu'elle s'est saisie de la rédaction de ces processus ; de tous ces outils là.

À deux on a pu avancer sur la rédaction des processus des projets individuels d'accompagnement , on a annoncé sur ce que l'on attendait PIA et des documents à fournir, et surtout de poser les exigences au niveau des échéances ; dans le sens ou en termes d'organisation que les termes n'étaient pas tenus mettaient toute l'équipe dans une désorganisation complète avec une difficulté de voir là où on n'en était en l'exigence que l'on a posée c'est que les membres de l'équipe doivent donner tous les documents à la fin de la réunion d'élaboration du PIA, à la fin de la réunion on doit pouvoir les imprimer qui doit être dans gestusa. Il en a bataillé là-dessus. Et chacun doit tenir les échéances. Il faut coordonner les échéances des PIA avec les ESS , en terme d'organisation il faut être rigoureux.

Nous avons besoin d'une coordination administrative serrée, la logistique administrative est très forte besoin d'une vigilance de la secrétaire sur la gestion des dossiers à ce moment-là c'est moins une dactylo, moins mais quelqu'un qui doit programmer, d'anticiper les documents à fournir en termes de processus.

Résistances observées et leviers

1° résistance : en premier lieu: manque de matériel
c'était à la fois une résistance mais surtout une réalité.

2° Résistance : œil de moscou, centralisation des données et accès à ces données par les services de la direction générale, le DSI

Les choses vont être énoncées clairement aux salariés on peut dire en 2012 sur plusieurs plans : l'informatique accentue la gestion centralisée des établissements, ce qui se passe en dans les établissements à tout moment la direction générale peut le savoir; non pas en terme de contenu mais grâce aux outils informatisés exemple SAGES ; ce sont des indicateurs qui permettent au DG qui est très loin ou très haut de savoir, savoir où en es un établissement.

Il faut le dire aux salariés. Non pas pour qu'il croit qu'on va leur taper sur les doigts si ce n'est pas fait mais qui comprennent qu'on ne travaille pas seul dans un établissement nous sommes dans une association avec une direction générale ; c'est très important de l'énoncé pour éviter qu'il y ait des suspensions gardant les résistances que l'on peut trouver son peut-être de l'ordre de ce qu'on pourrait définir comme l'œil de Moscou.

A la direction générale certains services ont besoin d'aller chercher des informations dans gestusa notamment pour renseigner les indicateurs SAGES ; pour facturer etc.

j'ai observé peu de résistance par rapport aux salariés mais il est important de noter que nous sommes un établissement dans l'agglomération lyonnaise proche de la direction générale historiquement nous ne sommes pas Thonon ou à roanne, et donc nous nous sentons moins éloignés de la direction générale. on est prêt du bon Dieu.

3° Résistance pour les salariés , des questions se sont posées autour de la confidentialité des données des usagers,

j'ai tenu un discours de banalisation en disant , en on ne peut pas résister à l'heure qu'il est au traitement informatique des données ; on ne peut pas ramer à contre-courant, et d'avoir on ne peut pas aller contre l'informatisation des données le passage à l'informatique est une avancée qui dépasse largement OVE.

Auteur inconnu 29/12/12 06:23

Commentaire [2]: On arrive à l'objectif du DG qui est de penser collectivement le projet de l'usager

4° Résistances : Cas d'un personnel très réfractaire à l'informatique en général , très résistant, à deux ans de la retraite dans ce cas je ne me bats pas .

Cela peut avoir des retentissements assez importants on se rend compte qu'un gros dysfonctionnement tout simplement parce que le salarié ne consulte pas ses mails , le salarié refuse de s'inscrire dans un fonctionnement de partage et de transmission de l'information grâce à l'informatique et notamment l'utilisation des mails.

Pour remplir les données dans gestusa il s'arrangeait pour aller voir la secrétaire qui rédige dans à sa place les infos qu'il avait écrites. Il y a toujours des moyens pour répondre à la demande des moyens détournés .

En ce qui concerne les salariés qui sont à moins de 2 ans de la retraite voilà le discours que je tiens : d'accord qu'on a compris mais arrangez-vous quand même pour finir votre carrière par le haut ; plutôt que de la finir en débîne.

Par contre on trouve les salariés qui sont à 20 ans du départ à la retraite, et qui sont résistants à l'informatique alors je les affole et jeudi vous ne pouvez pas faire l'impasse ces données là ,sur l'informatique ; ; dans les années à venir ce sera de pire en pire ; ce sera d'un usage courant comme lorsqu'on écrit sur une feuille de papier

au-delà de l'usage de gestusa, en ce qui concerne l'informatique, c'est une mutation culturelle qui est à opérer chez tous les salariés.

J'ai du mal à pouvoir aider les personnes qui ne peuvent informer par rapport à l'informatique car je n'arrive pas à comprendre les fonctionnements intellectuels dans ce cas là ; au moins dans l'informatique il n'y a rien à apprendre lorsqu'on utilise des outils ; Je ne comprends pas ce qu'il faut expliquer que cela marche de cette j'ai l'impression qu'un certain nombre de personnes avant d'avancer sur un outil ont besoin de tout connaître sur l'outil pour se lancer, s'est complètement contraire à ce que je pense de l'informatique.

Pour moi, l'informatique est quelque chose de très intuitif.

Ce qui fait que je ne sais pas comment accompagner ces gens-là. En gros je leur dis débrouillez vous ; ça veut dire quoi : utilisez l'informatique et vous apprendrez en utilisant. C'est en utilisant l'informatique que vous arriverez à comprendre. Il faut les mettre le plus possible en situation d'avoir à utiliser l'informatique.

5° Résistances à gestusa

gestusa est une application un peu raide c'est à dire peu ergonomique, peu avenant mais je ne crois pas que ce soit le frein majeur c'est plutôt un état d'esprit d'après moi c'est comme quelqu'un qui vient d'acheter un un appareil électroménager et qui va lire les 150 pages du mode d'emploi avant de faire fonctionner.

6° Résistance

l'informatique était terrifiante elle permet un traçage de tout ce que l'on fait cela fait peur éthiquement ça pose aussi des problèmes c'est une mémoire sans faille , c'est terrible (exemple des mails)

L'intérêt dans gestusa sont les notes personnelles car on ne peut pas tout garder et c'est bien pourquoi les détruire la fin de l'année.

Je demande de plus en plus à tous les salariés d'avoir un traçage de ce tout qui se passe par l'entrée d'usagers ; une adresse qui rencontre une famille aux visites à domicile ou à l'établissement je lui demande de faire un compte rendu et de le déposer dans gestusa, même si on a peu de choses à dire on le trace de cette façon-là.

Un éducateur à un entretien, pour n'importe quelle raison, avec un usager il en fait référence dans

Auteur inconnu 29/12/12 06:25

Commentaire [3]: Informatique ou question des écrits ?

gestusa. Et donc on a une somme de documents qui s'accumulent et qui peuvent faire preuve de l'avancée du projet ou des difficultés que l'on rencontre.

On utilise aussi Gest'info comme sorte de cahier de relèvé mais c'est un outil qui reste encore à maîtriser, à réguler.

Il peut garder en mémoire une somme d'informations incroyables et actives, puisque tu peux faire un tri par usagers.

C'est un outil hyper puissant mais là encore c'est lié à l'informatique.

Présentation de Gestusa à de nouveaux salariés

L'outil gestusa je crois que je peux le présenter actuellement aux équipes et à partir d'exemples concrets comme une gestion sécurisée à la fois du dossier du dossier et de la prise en charge d'un jeune.

On peut accéder plus facilement à une sorte de traçage de prise en charge, de traçage de l'activité.

C'est un réel intérêt pour le directeur de plusieurs établissements d'avoir accès au dossier d'un jeune de n'importe quel lieu (exemple compte rendu d'entretien avec les familles ; exemple des mémos) j'ai en c'est vraiment un élément de sécurisation du suivi des jeunes.

En tant directeur multisite c'est vraiment l'accès unique au dossier du jeune.

Différencier l'appellation de routiers en parlant de gestusa , et préférer le terme de dispositif de traitement de l'information.

Gestusa n'a jamais été pensé comme un outil le terme outil est assez restrictif.

Pour la DG , Gestusa en tant que dispositif est pensé comme une façon de configurer les liens managériaux avec les directions des établissements.

Au niveau des équipes dans chaque établissement gestusa configure les relations de travail au sein de l'équipe ; d'une certaine manière ; cet outil reconfigure les liens sociaux.

Gestusa peut être considéré comme quelque chose de très fort parce que si l'on considère cette application un peu bricolée par vraiment au top et qui en train de reconfigurer les relations sociales depuis la DG en passant par les directeurs jusqu'aux relations entre les membres des équipes des établissements.

Entretien avec Yves Bérroujon, mercredi 28 novembre 2012
Yves Bérroujon : directeur du dispositif surdité du Rhône
Lors du démarrage du développement du SIC OVE, directeur du SSEFIS Recteur Pierre Louis.

quand est-ce que tu avais démarré D 2I ?

on était une structure pilote sur D2I, en ce sens, on a participé à l'élaboration du projet D2I

est-ce que c'était un besoin du service ?

on avait un dossier papier et on a souhaité que tout soit formalisé, qu'ils soient regroupés sur un espace commun, c'était créer un dossier informatisé de l'utilisateur au départ, il s'agissait de retracer la première rencontre avec l'utilisateur et sa famille, le premier projet il y avait il y avait la partie médicale, la partie orthophonique, la partie éducative, la partie scolaire, la partie psy, et puis, lorsqu'il y avait un suivi de projet on complétait ces éléments-là, il y avait aussi la partie bilan. On s'est donc crée un dossier informatisé de l'utilisateur sur un serveur commun du SEFISS, et puis, j'en ai parlé à Christian Viallon, on a alors intégré ces données-là

est-ce que c'est parce que vous étiez un service, parce que vous aviez des personnes mobiles, plus à distance ?

Non pas exactement, c'est venu un peu par ricochet, on a été amené à développer le système d'information parce que on avait des professionnels de partout et que l'on avait besoin de communiquer (mail, documents...), Comme on a équipé les professionnels d'ordinateurs, ils avaient des connexions, on a alors pensé, plutôt que de transporter les écrits, d'utiliser cet espace informatique pour créer un dossier. Ce n'était donc pas l'entrée principale c'est-à-dire l'idée de créer un dossier pour l'utilisateur, mais bien d'avoir développé le système d'information qui nous a conduit à cela. Le dossier était ce qu'il était mais le système d'information nous a amené à le penser de cette manière-là.

Du coup, vous aviez participé au groupe pilote D2I?

Oui est également au groupe pilote pour gestusa

est-ce que vous aviez du personnel motivé ?

Oui, le médecin a participé, le coordonnateur pédagogique et moi

et alors qu'aviez mis en place au niveau des différentes parties du dossier ?

On était parti de la trame qui nous avait été donné, puisque OVE avait adhéré à cette association (Evasoc), groupement SCOP, et en avait retravaillé les contenus, les différentes parties.

lorsqu'il y a eu Gestusa, vous avez poursuivi ?

Complètement, c'est moi qui est participé avec une des secrétaires

vous avez transféré les parties de D2I sur Gestusa ?

Oui et non car D2I n'a jamais été réellement opérationnel et surtout on a pu pointer très vite les difficultés de cet outil, les limites. On s'évite rendu compte que l'on allait se noyer avec cet outil-là, cela arrivait au moment étape où l'association a décidé de laisser tomber D2I et de développer son outil interne. Des propositions sont nées du groupe de travail piloté par Christian Viallon, c'était un peu les conclusions l'analyse qui avait été tirée de D2I, cela a participé à la construction de la colonne vertébrale de **Gestusa**. Très vite, on est allé vers les données administratives, métiers, institutionnelles, c'est intégrer là ce que l'on avait identifié comme manque dans D2I,   ce moment-là, on est bien arrivé à identifier les autorisations, les données, les droits d'accès,

en fait, pour toi, c'était une donnée de management ?

Oui c'était un outil de management dans le sens où on avait des exigences que l'on n'avait pas avant, dans le sens où on a donné un certain nombre de consignes que l'on ne donnait pas précédemment, secteur par secteur, qui ont fait que l'on a uniformisé les documents, avec cet idée derrière que l'on ai un meilleur suivi de l'usager. Ce n'était peut-être pas tout à fait du management, on s'était rendu compte, par exemple, lorsque l'on faisait une synthèse, que les professionnels se référaient à ce qui s'était passé la semaine avant, et cela ne permettait pas une analyse et synthèse de qualité. Par contre, avec les exigences posées dans Gestusa, tous les documents, dans les bilans synthèse, les professionnels devaient s'appuyer sur des écrits formalisés clairs, et quand on en discutait collectivement ou avec les familles, cela apportait une autre dimension. Tout cela s'est accompagné de formation autour des écrits et cela me fait dire que l'on est vraiment monté en puissance, j'ai trouvé que la qualité des écrits avait vraiment beaucoup évoluer

vous avez retravaillé les écrits et est-ce que vous avez retravaillé la question du projet ?

oui bien sûr, le sens du projet, il y a eu toutes ces questions de fonds qui ont été abordées, et puis je ne sais pas exactement, mais le fait que ce soit numérisé, dans un format donné, cette contrainte amène les professionnels à bien réfléchir au projet, à être pertinent, cela permet à l'équipe pluridisciplinaire, de proposer un projet plus généraliste, plus large, plus cohérent, j'ai trouvé que ça nous avait réellement fait progresser dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins de l'usager, un peu plus pluridisciplinaire, dans le sens d'une action auprès de l'usager

et tu as mis en place des temps de formation, de réflexion ?

Oui autour des écrits et aussi autour du projet

Lors de notre réflexion pour notre mémoire, au début, on pensait que c'était une question autour de l'écrit mais en fait il semblerait que ce n'est pas uniquement cela mais qu'il y a la question du projet ?

Oui nous avons réellement insisté sur l'aspect pragmatique du projet, qu'est-ce que cela veut dire un projet ? Si on prend par exemple le cas d'une orthophoniste, elle pouvait proposer un grand nombre de pistes de travail, avec le dossier informatisé cela conduit, à ne développer qu'une ou deux pistes de travail/, car il y a une hiérarchisation des pistes de travail, et le choix de ne retenir qu'une ou deux pistes.

On a vraiment insisté sur la question du sens, et lorsque l'on arrive en réunion projet, les écrits formalisés permettent une analyse fiable de la situation et permettent de poser des questions essentielles (est-ce que l'on continue cet axe de travail est-ce qu'on doit développer d'autres pistes) de telle manière à avoir une sorte de fil rouge de la prise en charge et une continuité

et comment est-ce que cela se passe dans la mesure où tu as des professionnels qui sont complètement éclatés géographiquement ? Un professionnel va remplir son espace dans Gestusa, tu parlais de la pluridisciplinarité, qu'en est-il exactement ?

Cela se passe une à deux fois dans l'année, parfois plus, on a un temps sur l'actualisation via cette rencontre pluridisciplinaire autour de l'usager, on fait le bilan perspectives et des propositions . Chacun présente son bilan et ses perspectives, les chefs de service sont là, on croise les informations afin de déterminer les priorités et on arrête une proposition de projet qui sera ensuite discutée avec l'usager et sa famille.

Cela faisait déjà avant Gestusa, en quoi Gestusa apporte-t-il quelque chose de nouveau ?

Pour moi je dirais que Gestusa reste un outil, entre le serveur que l'on s'était construit et Gestusa maintenant il n'y a pas de grosse différence, je verrai une différence quand Gestusa sera capable de nous sortir des statistiques, par exemple il y a tant d'implantation cochléaire, temps de progression, pour le moment cela ne reste pas plus efficient que le dossier que nous avons sur le serveur du SEFISS

parce que tu avais un serveur dédié au dossier informatisé toutefois Christian Viallon dit que qu'il ne faut pas le considérer comme un outil, pour lui c'est un projet

c'est pas plus que ça pour nous, ce sera plus quand il pourra nous sortir des statistiques

mais est-ce que ce n'est pas parce que vous aviez déjà cet outil informatisé ?

Oui c'est sûr car nous étions déjà dans cette dynamique autour du projet de l'utilisateur. Cette question-là était déjà centrale pour moi c'est un outil de saisie améliorée qui n'est pas toujours plus performant que ce que l'on avait mis en place, l'utilisation n'est pas toujours simple mais pour moi ça reste un outil qui participe à la formation, il y a besoin de tout cela pour travailler autour du projet, ce n'est pas central pour moi.

Et si tu arrivais maintenant dans un établissement où il n'y a pas Gestusa ? Un établissement OVE comment tu abordes cela avec les professionnels ?

Pour moi je ne prends pas l'entrée GESTUSA je prends l'entrée du projet, le sens que cela a, ensuite je parlerai de Gestusa qui est l'outil mais pas plus que ça, la bonne entrée c'est le sens qu'on y met, le sens du projet comment le construit comment le co construit, dans la valorisation Gestusa est là.

Attention il ne faut pas tomber dans la dérive, il y a des outils OVE intéressants mais il faut les considérer uniquement comme des outils, je pense que de la place des directeurs il faut être attentif il faut absolument garder l'esprit. On a fait des formations OVE sur comment utiliser l'outil mais pas comment on pilote ce projet, c'est plus significatif actuellement.

On remarque que les nouveaux directeurs manquent peut-être de formation ou d'informations à ce niveau-là mettent en application Gestusa sans forcément le lier à un projet, ils appliquent le logiciel sans ce qui était pensé au départ, le projet usager

lors de la présentation GEST usa par une équipe par le DSI, la question du projet est bien abordée, et Gestusa présenté comme une dimension du système d'information, cela ne va pas plus loin au niveau du pilotage du projet.