Aix-Marseille Université
Département des Sciences de l'Éducation

Claudine Manier

Sous la direction de
Madame Christiane Peyron-Bonjan,
Professeur des Universités

Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention AEMO

Thèse soutenue le 06 avril 2012 pour obtenir le grade de

Docteur - Aix-Marseille Université

Jury

Monsieur Marcel Jaeger, Professeur des Universités, CNAM, Paris (Rapporteur).
Monsieur Jean-Bernard Paturet, Professeur des Universités, Montpellier III. (Rapporteur).
Monsieur Alain Mercier, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université.
Madame Christiane Peyron-Bonjan, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université.
Monsieur Yvan Abernot, Professeur des Universités, ENFA, Toulouse.
Monsieur Bernard Donnadieu, Maître de conférences, Aix-Marseille Université.

Remerciements

Je remercie le Professeur Christiane Peyron-Bonjan pour son accompagnement tout au long de ce travail, pour son savoir et son efficacité.

Je remercie le Professeur Yvan Abernot, pour son aide discrète, son exigence et son accueil à son forum de lecture.

Je remercie Monsieur Bernard Donnadieu, Maître de Conférences, pour son regard, sa culture, son enthousiasme lucide et sa générosité.

Je dédie ce travail à ceux que j'aime et dont l'affection m'a portée tout au long de ces longs mois de recherche et d'écriture :

A une Femme, qui m'a apportée quotidiennement une aide précieuse : ma Mère. Sans Elle, ce travail n'aurait pu voir le jour.

A un Homme qui a su être patient, drôle et aimant dans les moments de découragements ainsi qu'attentif, inventif et savant dans les moments de travail fécond.

A mes deux enfants, Pauline et Ruben… qu'ils me pardonnent mes absences et mes moments de mauvaise humeur !

Une pensée particulière à Frédérique, logeuse de mes errances et de mes trouvailles…

A eux aussi tous mes remerciements

« Etre homme, c'est précisément être responsable.
C'est connaître la honte en face d'une misère qui ne semblait pas dépendre de soi.
C'est être fier d'une victoire que les camarades ont remportée.
C'est sentir, en posant sa pierre, que l'on contribue à bâtir le monde. »

Antoine de Saint-Exupéry*

*Saint-Exupéry. A. (2007/1939). *Terre des hommes*. *Paris : Folio*. (p.47)

Sommaire

Introduction…… 1

Première partie

1. Le travail social et l'éducateur……5

1.1. Qu'est-ce que le travail social ?..... 5

1.2. Bref historique des services sociaux…….. 6

1.3. Le « métier d'éducateur »…….17

2. Description du terrain de recherche…… 21

2.1. L'AEMO judiciaire…… 21

2.2. Un métier au confluent de plusieurs dialogies……. 23

2.3. L'intervention éducative dans le cadre de l'AEMO…… 27

2.4. Le temps du rapport…… 27

3. Questionnements……. 30

3.1. Les rapports disent-ils la pratique ?..... 30

3.2. Les rapports sont-ils le simple reflet d'observations ?..... 32

3.3. Les rapports sont-ils le signe d'une implication personnelle ?..... 33

4. Enquête exploratoire…… 34

4.1. Méthode de travail…….. 35

4.2. Analyse des données…… 38

5. Synthèse de la première partie et problématisation…… 52

Deuxième partie : Eclairages théoriques……. 55

I. Eclairages théoriques à propos des références invoquées par les écrivants au cours du processus d'écriture……..……. 55

1. La subjectivité…….. 55

1.1. Le subjectif entendu comme partialité……. 56

1.2. Le subjectif entendu comme caractère…….. 57

1.3. La dualité du concept de sujet……... 58

1.4. Conscience phénoménologique et oubli du sujet…….. 59

1.5. L'hésitation d'une subjectivité aux prises avec passivité et activité……..…… 61

1.6. Une subjectivité inaccessible.....….. 62

1.7. Le sujet caché/présent dans le discours……..… 63

1.8. L'éducateur postulé comme sujet du discours…….……. 65

1.9. Les émotions comme sources de significations pour l'éducateur/écrivant……67

Conclusion…… 68

2. La Loi…… 70

2.1. Trois mythes fondateurs du rapport à la loi…… 70

2.2. La loi comme « volonté générale »……... 73

2.3. La loi comme morale……..75

Conclusion…….79

3. La famille……. 80

3.1. Définitions : De l'évidence à l'ambiguïté……. 80

3.2. Evolution historique de la notion de famille……. 82

3.3. Définitions plurielles des rôles parentaux……. 91

Conclusion…….99

4. L'enfant…… 100

4.1. L'enfant comme notion secondaire…… 100

4.2. L'enfant apte au raisonnement…… 101

4.3. L'enfant sujet de droit…… 101

4.4. L'enfant au centre de la famille…… 102

4.5. L'enfant en crise ou l'adolescence ……. 103

Conclusion…….. 105

5. La complexité du métier d'éducateur……. 107

5.1. L'éducateur comme garant du cadre institutionnel……. 108

5.2. L'éducateur comme être responsable…….. 109

5.3. L'éducateur comme sujet éthique…… 111

5.4. Les apories comme questionnements de l'action éducative……. 112

5.5. Nécessité du risque et de l'engagement……... 113

6. Prolégomènes du métier d'éducateur : La Périmaîtrise……..116

Synthèse de la première partie théorique ……...121

II. Eclairages théoriques à propos des sources du processus d'écriture……..122

7. La perception……..122

7.1. La perception passe par nos sens……..122

7.2. La perception comme moteur d'un processus de connaissance ?.....123

7.3. La perception, entre passivité et/ou activité……124

7.4. La perception d'un fait : réalité ou/et construction……..125

7.5. Les apports de la psychologie cognitive sur le phénomène perceptif……. 126

7.6. Perception et intentionnalité……127

8. L'observation comme perception dirigée…….. 129

8.1. Observer : implication ou extériorité ?.....130

8.2. Des méthodes pour observer ?.....131

8.3. Méthodes en butte à la récursivité : Influence de l'observateur sur l'observé et de l'observé sur l'observateur……..……..132

8.4 L'observation est intention……..132

8.5 Régulation/dérégulation de l'observation par l'échange oral……..133

9. L'interprétation comme source du processus d'écriture : définitions plurielles……135

9.1. Interpréter, c'est comprendre……...135

9.2. La compréhension en sciences humaines…….136

9.3. Interprétation et intentionnalité……... 137

9.4. Interprétations et significations : l'herméneutique comme source des significations…….. 138

9.5. Lecture et interprétation…. 139

Conclusion : Interprétation, autorisation et éducation……140

10. La question de l'écriture……...141

10.1. Ecrire, est-ce interpréter ?.....141

10.2. Ecrire, c'est penser autrement……...142

10.3. Les écrits professionnels……143

10.4. Echappée des écrits……144

10.5. Ecrire, c'est prendre des risques……147

Synthèse de la partie théorique et perspective pour la recherche méthodologique….149

Troisième partie : Méthodologie de recherche…… 152

1. Elaboration du questionnaire……. 153

1.1. Choix des phrases proposées…… 153

2.3. Mise au point du couplage…….. 155

2.4. Le questionnaire…….. 157

2.4. Protocole de diffusion du questionnaire……. 160

2. Résultats…… 161

3.1. Généralités et premiers commentaires…… 161

3.2. Recueil des données à partir du questionnaire……164

3.3. Vérification des « axes de tri »…… 166

3. A la recherche de profils……168

3.1. Présentation de l'outil de recherche : La Classification Ascendante Hiérarchique……170

3.2. Le dendrogramme par paires de phrases, (soit par thèmes)…….172

3.3 Premières esquisses de profils……..174

3.4. Etude des paires de phrases…….179

3.5. Deuxième CAH……..185

3.6. Tentative de précision par épuration des données communes…….187

3.7. CAH par variables……189

3.8. Tableau final……190

3.9. Mise au jour des profils……...191

4. Interprétation et analyse des résultats……193

4.1. Classe 1 « Les Indéterminés »…… 193

4.2. Classe 2 « les Protecteurs institutionnels de l'enfance »…….…….. 195

4.3. Classe 3 « les Institutionnels éthiques »……. 196

4.4. Classe 4 « Les Sujets tout-puissants »……..... 197

4.5. Classe 5 « Les pro-famille »……198

4.6. Classe 6 « Les professionnels de la profession »…….199

4.7. Quelques Interprétations sur l'ensemble des données…….200

5. Quelques exemples d'écrits…… 203

5.1. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Protecteurs institutionnels de l'Enfance »……. 204

5.2. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Institutionnels éthiques »……. 205

5.3. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Indéterminés »……. 207

Conclusion sur l'apport de ces trois exemples ……..…. 209

6. Conclusions et Perspectives…… 210

6.1. Synthèse…….…… 210

6.2. Perspectives……. 212

6.3. Conclusion…… 217

Liste bibliographique

Table des matières

Sommaire des tableaux et graphiques

Index des auteurs

Introduction

Les éducateurs spécialisés sont des travailleurs sociaux intervenant dans des milieux forts divers. En partie en raison de cela, la définition de leur métier est souvent floue et leur activité méconnue. Il est à noter par ailleurs que *« la formation des travailleurs sociaux se présente comme un paysage émietté et percuté par de multiples changements législatifs et culturels. Nous sommes face à une situation qui, si elle n'a jamais été simple, aura rarement connu un tel degré de complexité »* (Jaeger, 2009).

Partant de ces constats, le présent travail voudrait être, par la production d'une forme de connaissance, une contribution à une définition plus précise d'une profession difficile à cerner, ainsi qu'à la mise au jour de pistes de réflexion pour la formation des futurs travailleurs sociaux.

D'autre part, à l'heure où se pose la question d'une certaine légitimité des professionnels à produire eux-mêmes des recherches sur leur métier, nous souhaitons valoriser à la fois le travail social et la recherche en travail social en tentant de contribuer à l'affirmation d'une discipline à part entière. Il nous semble qu'il est de la responsabilité des travailleurs sociaux eux-mêmes de s'engager dans la défense ou la promotion de leur métier et nous dirons avec M. Jaeger qu'il est temps de *« développer la recherche pour donner une légitimité aux savoirs des travailleurs sociaux »* (Jaeger, 2011).

C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux seules traces visibles que laisse le travail des éducateurs : leurs écrits professionnels.

C'est une préoccupation qui nous a accompagnée tout au long de notre parcours personnel de formation, lequel étant passé originairement par un diplôme d'éducateur spécialisé, un Master professionnel en sciences de l'éducation et un Master Recherche. Tout au long de ce parcours, nous nous sommes efforcée de ne pas cliver savoirs académiques et savoirs professionnels, au contraire, nous avons tenté de les faire dialoguer et se nourrir les uns des autres.

Dans notre travail de mémoire pour le Master Professionnel en sciences de l'éducation nous avons tenté de montrer à quel point le cheminement personnel d'un intervenant social influence sa manière de travailler, dans le sens où il lui fournit des pistes de compréhension ou d'analyse des situations auxquelles il est confronté. Nous avons donc pu montrer sa totale implication et en fin de travail nous concluions provisoirement sur une proposition : l'éducateur spécialisé doit pouvoir admettre et reconnaître son implication pour pouvoir s'en

distancier. Il doit sans cesse s'investir dans la lecture de son implication, dans une auto-évaluation, afin de tenter le plus possible de dénouer ce qui lui appartient dans la relation, ce qu'il y met lui-même, ce qui est de lui, ce qui est de l'autre...

Nous nous posions alors la question suivante : comment, même en étant vigilant et conscient de cette nécessité, y parvenir au quotidien ?

Nous avions l'intuition que le travail d'écriture pouvait contribuer à celui d'une distanciation, d'un dé-nouage et nous nous sommes intéressée à cette pratique particulière dans le cadre spécifique des interventions d'Assistance Educative en Milieu Ouvert (AEMO).

Les écrits professionnels constituent, en effet, pour les interlocuteurs (directeurs, chefs de service, juges, inspecteurs de l'aide sociale à l'enfance …) les seules traces visibles du travail effectué. Les interventions en elles-mêmes ne « se voient » pas et finalement, ne restent que les écrits. Or, nos recherches sont motivées par le désir de tenter de comprendre ce que font ces travailleurs sociaux. En effet, concrètement, que font-ils ?

Décrire « à plat » une intervention éducative reviendrait à la figer dans des faits « objectifs » qui ne diraient rien de plus que ce qui se voit au premier abord par tout un chacun. Il y a bien dans les bilans à destination des magistrats une rubrique « analyse de la situation » et si elle dit bien ce que le travailleur social comprend, lui, de la situation, elle dit rarement comment il est parvenu à ses conclusions. Si le magistrat n'exige pas de véritables détails sur l'intervention, les financeurs eux, veulent aujourd'hui qu'on leur rende des comptes. Comment dire le travail accompli ?

Ce « comment » est considéré indicible par les travailleurs sociaux eux-mêmes, ils sont d'ailleurs dans *« une quasi impossibilité d'une définition précise et fermée –ou finie- de leur profession… qui s'organise autour d'un centre absent, l'expérience professionnelle concrète, dont le dévoilement semble condamné à la malédiction d'une trahison par les mots »* (Muel-Dreyfus, 1983, p. 142). Au moins pouvons-nous alors tenter de comprendre, ce en quoi ce travail est difficile à expliquer ?

Comment dire et transmettre, ce qu'est l'intervention sociale (en particulier à domicile dans le cadre des mesures AEMO, que nous définirons plus loin) et par extension, toute relation éducative dans le sens le plus large qui soit, c'est-à-dire toute relation « *où l'un au moins des protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la*

*maturité, un meilleur fonctionnement, une plus grande capacité à affronter la vie... une plus grande possibilité d'expression, un meilleur usage fonctionnel de ses ressource*s » (Rogers, 1968, p. 56)

Nous pensons que la difficulté majeure réside dans le fait que l'intervenant social est pleinement pris dans ce qui se joue entre lui et les personnes avec lesquelles il est en contact. On peut répertorier que ce qui est en jeu est : son histoire personnelle, sa formation, son expérience professionnelle mais aussi son expérience personnelle, ses références culturelles… Du côté de l'usager, se décline de la même manière son histoire personnelle, sa culture, son passé, ... il faut aussi tenir compte des émotions en jeu, des ressentis, voire des perceptions diverses : odeurs, bruits, sensations indéterminées....

Comment, dans la relation puis dans la transmission qu'il en fait, l'intervenant peut-il faire le tri entre tous ces éléments qui complexifient incroyablement la relation mais qui par cette complexité même, l'alimente et la fait s'épanouir ? L'éducateur spécialisé doit en permanence évaluer si ce qu'il comprend de la situation parle de lui, de l'autre, de leur relation, de la situation .... avant ou pendant la rédaction de son bilan. En clair, la relation éducative qui se met en place dans l'intervention AEMO, pourrait être regardée comme la rencontre de deux auto-évaluations. Une sorte de réajustement permanent qui existe dans toute relation mais qui là, en situation « contrainte », passe forcément par une mise en mots pour être posée entre les personnes, et d'une certaine façon regardée, débattue, travaillée, dépassée... Ce travail débouche du côté de l'intervenant sur une analyse de situation qui, sans pouvoir jamais être objective, tente de tendre à une sorte d'objectivité.

Cette analyse peut, doit et va être transmise par écrit dans un bilan de fin d'intervention. Alors, s'ils ne peuvent pas dire ce qu'ils ont fait, comment les travailleurs sociaux parviennent-ils à ce travail de mise en mots ?

Mettre par écrit, passer de l'intervention à l'écriture, comprendre ce qui se joue au moment du passage à l'écriture est le questionnement central de notre travail de recherche.

Nous posons l'hypothèse que le temps de l'écriture du rapport de fin d'intervention d'AEMO est le moment de cristallisation de toutes les tensions inhérentes au positionnement éducatif, tensions accrues par le fait que l'acte d'écriture engage pleinement l'auteur. Ce qui est certain c'est qu'à cette étape du travail, il s'agit de s'engager, et cela va se lire.

Ce travail de thèse, replace en première partie, l'intervention AEMO dans le cadre historique du travail social, ce qui nous permettra d'en dégager les fondements.

Puis, nous reprendrons les acquis du Master recherche en les approfondissant par une enquête exploratoire qui nous permettra de dégager à partir d'interviews de travailleurs sociaux, quatre références principales prises en considération au moment du passage à l'écriture.

En deuxième partie, nous étudierons de manière théorique chacune de ces quatre références, mais aussi les phénomènes qui permettent aux éducateurs de se les approprier. L'éclairage adopté est principalement philosophique, mais des emprunts seront également faits à l'histoire, la psychologie, la sociologie et la linguistique.

Nous chercherons en troisième partie de cette thèse si la manière dont les éducateurs s'approprient et utilisent ses références est au moins partiellement consensuelle et s'il est possible de constituer une typologie d'attitudes au cours du processus de génération des écrits (ou non) ? Notre projet est de mieux comprendre ce processus d'écriture –souvent évoqué comme difficile - afin de pouvoir le cas échéant proposer une forme d'aide dans le cadre de la formation continue de ces professionnels.

Les travailleurs sociaux sont des agents de l'Etat et des acteurs sociaux, et nous avons déjà constaté qu'ils souhaitent pour la plupart rester auteurs de leurs écrits professionnels, car le fait même d'écrire leur confère qu'ils en soient conscients ou non, ce statut. Il nous paraît alors judicieux qu'ils revendiquent cette place d'auteur, voire *« d'inventeur de leur pensée »* (Peyron-Bonjan, 1994) tout au long de leurs interventions : des auteurs remarquables dans (et par) leurs points communs (leur professionnalisme, leur déontologie) et dans (et par) leurs spécificités (leur engagement, leur éthique).

Cette recherche étudie la pertinence de cette revendication.

Note d'avertissement : Afin d'éviter les répétitions de mêmes termes, nous utiliserons dans un même sens tout au long de l'écrit les termes : « travailleur social » et « éducateur » comme générique de **«l'éducateur spécialisé intervenant en AEMO»** ainsi que les termes « bilan » en synonyme de « rapport ». Nous avons conscience des nuances que chaque terme contient, notre intention est uniquement d'alléger le propos.

1. Première partie : Le travail social et l'éducateur

1.1. Qu'est-ce que le travail social ?

Il n'est pas aisé de déterminer le travail social d'une manière générale d'autant plus que sa définition varie selon l'activité précise dont on parle. Par ailleurs, il est soumis à l'évolution du contexte social d'un point de vue économique, politique et idéologique. Nous n'osons pas parler de mode mais si l'on en croit quelquefois l'usage soudain et abusif d'un certain jargon qui en dit long sur une nouvelle manière de considérer les choses, nous pourrions nous y risquer. A titre d'exemple et de manière très symbolique, regardons la variété des termes qui désignent les personnes qui sont concernées par le travail social : clients ? Usagers ? Bénéficiaires ?... Mais aussi les définitions qui en sont données.

Dubar en 1972, désigne par le terme « travail social » *« toute action organisée qui vise à réduire une inadaptation quelconque ou qui est (implicitement ou explicitement) préventive de l'inadaptation d'un individu ou d'un groupe »* (Dubar, 1972, p. 457). Couturier (2001) propose à partir des travaux collectifs sous la direction de Chopart (2000) la définition suivante : le travail social regroupe « *toutes les activités rémunérées par des financements socialisés, s'exerçant dans un cadre organisé, qu'il soit public ou privé, et visant des personnes ou des publics en difficulté d'intégration sociale ou professionnelle dans une perspective d'aide, d'assistance ou de contrôle, de médiation ou d'actions d'animation ou de coordination* ». (Couturier, 2001, p. 215).

L'écart entre ces deux définitions nous permet déjà de mesurer partiellement l'évolution du travail social en France et de comprendre qu'il est, comme sa définition, fortement soumis aux conjonctures, qu'il s'agisse d'économie ou de politiques publiques. Celui-ci dans tous les cas peut être regroupé sous trois grandes activités : les services sociaux, l'éducation spécialisée et l'animation socioculturelle. Chacune de ces activités a son histoire propre et ses modes de professionnalisation.

Afin de mieux cerner ce que l'on entend par travail social et surtout afin de comprendre comment ses fondements et son évolution peuvent avoir des répercussions sur les pratiques ou les intentions de ceux qui l'exercent aujourd'hui, un historique, forcément incomplet mais potentiellement éclairant, nous sera utile. Nous nous concentrerons sur les

services sociaux, nous évoquerons leur histoire mais aussi certains des textes de Loi qui les régissent. Nous nous appuierons principalement pour cette partie de notre travail sur les textes de Verdès-Leroux (1978) et de Blum (2002). (Voir historique des grandes dates du social, Annexes, pp.1- 4).

1.2. Bref historique des services sociaux

1.2.1. De la bienfaisance chrétienne, à la surveillance morale

Si le diplôme d'Etat d'assistant de service social date de 1932, on s'accorde sur le fait que le service social aurait débuté avec la mise en place des « résidences sociales » en 1896. Les actions menées jusqu'alors sont jugées insatisfaisantes *« A la bienfaisance chrétienne il est reproché de n'avoir servi à rien, elle a entretenu la pauvreté, l'a reproduite et elle a été incapable de s'opposer à la lutte des classes et de contribuer à l'apaisement social. Quant à l'assistance publique, elle n'est pas jugée seulement impuissante mais nocive parce que fondée sur la reconnaissance des droits sociaux »* (Verdès-Leroux, 1978, p. 15).

A ses débuts le travail social est une affaire de femmes et on peut considérer qu'il est la *« première œuvre du féminisme catholique social, sur fond de condamnation par Rome du « modernisme social »* (Blum, 2002, p. 85) On y retrouve des aristocrates, des bourgeoises célibataires, cultivées, qui fuient la vie familiale et se rapprochent du peuple dans des « résidences » ou « colonies sociales » inspirées du modèle britannique. Leur projet est *« d'éduquer la classe ouvrière, c'est-à-dire de lui fournir des règles de bon sens et des raisons pratiques de moralité, de rectifier ses préjugés, de lui apprendre la rationalité, de la discipliner dans sa tenue, dans sa maison, dans son budget, dans sa tête »* (Verdès-Leroux, 1978, p.18). L'approche de ce monde est une expérience difficile pour ces femmes bourgeoises et ce mouvement déclinera dès 1905, même si dans un même temps, les premières écoles de formation sociale se mettent en place afin de remplir une mission hygiéniste et moralisatrice avec les premières « visiteuses », « *cette création d'un métier de femme se situe au cœur même du processus de professionnalisation d'activité traditionnellement féminines »* (Blum, 2002, p. 85).

La première guerre mondiale va constituer alors, une rupture qui amènera des transformations importantes dans la vision et l'orientation de l'assistance sociale. *« La guerre permet de faire entrer dans les faits l'hégémonie que la classe dominante n'avait pas pu*

imposer avant 1914 » (Verdès-Leroux. 1978. P. 22) La fonction d'assistante se diversifie : infirmière-visiteuse, surintendante d'usine, visiteuses contrôleuses des assurances sociales, assistante polyvalente familiale.

L'Etat fait confiance à l'initiative privée et délègue en subventionnant des organismes lorsque l'action administrative traditionnelle est débordée (par exemple lorsqu'en 1924, de nombreux étrangers refoulés par les Etats-Unis débarquent à Marseille).

La création des services d'entreprise répondait à deux préoccupations *: « celle du gouvernement d'accroître le rendement des ouvrières… celle de femmes spécialistes de l'action sociale, s'inquiétant des conséquences moralistes des déplacements de la main d'œuvre féminine »* (*Ibid*, p. 26) Les surintendantes d'usine particulièrement sévères dans leur tâche de « surveillance morale » donnent toute satisfaction aux chefs d'entreprise.

1.2.2. Naissance du contrôle élargi à la sphère privée

Durant cette même période une autre branche du service social se développe donc avec l'essor des « visiteuses ». Celles-ci interviennent dans les foyers pour participer plus particulièrement à la *« lutte contre la tuberculose et la mortalité infantile et, d'une manière générale « au dépistage des maladies et des tares….tissant un réseau de protection sanitaire et social effectif ».* (*Ibid* p. 37) Elles participent, sous couvert du corps médical hygiéniste à un mode de surveillance, effectuant ce qui peut être décrit comme l'origine des enquêtes sociales. C'est *« tout un travail à ambition théorique, cherchant à faire reconnaître la scientificité du travail social »* (*Ibid* p. 38) mais c'est aussi un moyen de diagnostiquer les « cas », de les répertorier, de les classer, puis de les traiter.

Nous sommes encore bien loin de l'idée d'éducation mais toujours dans la réintégration et la réadaptation. La classe dominée, considérée jusqu'alors comme une population grossière à rééduquer, est jugée comme asociale.
Dans leur ouvrage respectif (même s'ils ont pris chacun un parti pris théorique différent) Donzelot (1977) et Verdès-Leroux (1978) n'ont voulu voir dans ces travailleuses sociales que les agents en mission de la classe dominante.

Il serait juste de rendre hommage à certaines de ces femmes appartenant aujourd'hui à *« toute une imagerie nostalgique* (qui) *a paré ces pionnières de qualités de courage, de cœur et d'une certaine manière de révolte, révolte contre la misère mais aussi refus d'accepter un*

destin féminin et bourgeois. Cette imagerie s'est construite à partir de trajectoires bien réelles[1] *celles de femmes qui sont aussi d'audacieuses organisatrices; celles de femmes qui ont su inventer un métier alors même que leur mode de fonctionnement ressemblait plus à du bénévolat missionnaire qu'à du salariat »* (Blum, 2002, p. 87).

1.2.3. Naissance d'une idéologie de la *« neutralité »*

La crise de 1929 fait réagir les partis de gauche qui s'unissent et entrent en résistance contre le danger de la montée de l'extrême droite. Les années du front populaire feront basculer les représentations collectives et le rapport entre les classes. Un premier pas vers une reconnaissance de la classe ouvrière reste symbolisé par la création des congés payés en 1936.

Si ces années n'amènent aucune création spécifique que ce soit dans le domaine de l'intervention comme dans celui de la formation, l'assistance sociale transforme sa place et sa mission. Elle forge là *« irréversiblement, un des éléments importants de son idéologie spécifique : la notion de neutralité, qui la place au-dessus des classes, au service de l'Homme »* (Verdès-Leroux, 1978, p. 42)

Dans le même temps, Edouard Fuster chargé de cours d'assurance sociale au Collège de France diffuse un discours qui exalte l'Homme plutôt que l'Ordre et apporte une caution scientifique à cette nouvelle vision humaniste. Dans la foulée, le décret du 12 janvier 1932, (qui sera précisé en 1938 et en 1951) fonde en droit la profession d'assistant de service social.

Le recrutement s'élargit dès lors à d'autres catégories sociales. Avec elles *« en toute bonne conscience, ignorant déjà l'origine de leur fonction, les nouvelles venues ont permis une équivoque durable et efficace : confondant leur motivations personnelles avec le sens de l'action du service social, elles lui ont donné un masque nouveau, celui de l'aide. »* .(*Ibid*, p. 45)

Sous la parenthèse du régime de Vichy et la nouvelle devise du gouvernement français « Travail-Famille-Patrie », les services sociaux vont pouvoir s'exprimer pleinement dans ce

---

[1] A noter deux ouvrages ayant recueilli les propos d'anciennes assistantes sociales. *Nous, les assistantes sociales : naissance d'une profession*, témoignages recueillis par Knibielher, Y. (1980). Paris : Aubier. et *Aux origines de l'action sociale : l'invention des services sociaux aux chemins de fer.* Sous la direction de Charrier, M.-F. et Feller, E. (2001). Ramonville-Saint-Agne : Erès.

qu'ils avaient de plus excessif sur le versant moraliste, bien-pensant et sectaire, considérant encore une fois les classes défavorisées comme une population à redresser afin de redresser le pays.

Les services sociaux, maintenant officiels et largement utilisés, seront organisés et rendus obligatoires dans de nouveaux secteurs dès la Libération, alors que la classe ouvrière est dite hostile au service social.

1.2.4. Professionnalisation, extension, confusion et nouvelles orientations

A partir des années quarante, la professionnalisation des services sociaux ne fera que s'étendre, se démocratisant dans un élargissement du recrutement à toutes les origines sociales. Les femmes sont majoritairement présentes et toujours influencées par le catholicisme où nombre d'entre-elles se fondent sur le triptyque *« Foi, vocation, tenue parfaite »* (Guerrand & Rupp, 1978). Si la profession reste traditionnellement féminine, on peut dire avec Blum que sa création et son extension se situent *« au cœur du processus de valorisation en même temps que de technicisation du « rôle social de la femme » et du processus d'accès des femmes à une part noble du marché du travail »* (Blum, 2002, p. 85).

Ainsi, dans cette mouvance et grâce à l'accession d'un plus grand nombre de candidats au baccalauréat, une démocratisation du recrutement se profile alors que, dans un même temps et pour la première fois, l'appartenance de classe de l'assistante sociale est considérée comme un possible handicap par le secteur lui-même.

Par ailleurs, nous sommes dans les années 1950 et survient la révolution du *« case-work »*, que l'on peut traduire par « étude de cas ». Cette méthode est introduite massivement en France. Elle vise à faire prendre conscience aux personnes, des difficultés psychologiques qui sous-tendent leurs demandes. L'idée étant que cet accès à la compréhension de leur situation ou de leur problématique, dirait-on aujourd'hui, leur permette de mieux les faire bénéficier des mesures qui pourraient leur être proposées. Cette théorie, arrivée des Etats-Unis, s'est fondée en France sur un ouvrage pilier de Mary Richmond (sorti pourtant dès 1926 sous le titre « *les méthodes nouvelles d'assistance. Le service social des cas individuels* »). Cette nouvelle méthodologie d'intervention marquera un tournant dans l'histoire du travail social en constituant d'ailleurs *« un exemple significatif réussi où une combinaison de*

psychologie, de sociologie et de psychologie sociale donne lieu à la création d'un ensemble de méthodes et de techniques d'intervention, avec des dispositifs de formation spécifiques qui ont fortement contribué à « professionnaliser » le service social de l'époque ». (Jaeger et Mispelblom-Beyer, 2011). Les années 1970 seront ensuite *« l'occasion d'une diversification des positions politiques, des références et des affiliations… ces modifications jouent dans l'évolution de la représentation que la profession se forme d'elle-même, c'est-à- dire de la structure des éléments d'autojustification qui lui permettent d'entretenir l'indispensable méconnaissance des conditions de son exercice »* (Verdès-Leroux, 1978, p. 49).

Enfin, les modes de financements des études se diversifiant, une ouverture supplémentaire pour des agents venus de toutes classes se fait et conforte les agents eux-mêmes dans une vision idéale mais confuse de leur place et rôle.

Notons ici, en 1967, la création du diplôme d'Etat d'Educateur spécialisé et à partir des années soixante, avec l'apparition de la psychanalyse, le glissement d'un travail social jusqu'alors plutôt centré sur le groupe (éducateur-moniteur) vers un travail centré sur la personne (éducateur-psychologue).

Entre nouvelles théories, nouvelles approches, fondements dépassés mais extrêmement prégnants… les services sociaux ne se perçoivent plus pour ce qu'ils demeurent pourtant : des agents de l'Etat au service, sinon d'une classe, au moins d'un pouvoir. L'intervention sociale masque du fait même de son action les problèmes socio-économiques qui mettent à mal les classes les plus défavorisées. L'aide apportée se réduit ostensiblement à la mise en exergue de difficultés affectives et relationnelles qui n'aurait pour origine que l'histoire familiale.

Le travail social s'épanouit ou plutôt prolifère ainsi dans une posture paradoxale qui le définit partiellement aujourd'hui : aider et contrôler, accompagner et conseiller, maintenir et faire changer… Les travailleurs sociaux eux-mêmes ont du mal à se définir comme encore empreints d'une sorte de péché originel, n'ayant longtemps œuvré que dans *« un rapport critique à des figures maudites venues d'un autre âge »* (Muel-Dreyfus, 1983, p. 146). La profession reste teintée de moralisme et de maternalisme, et les assistantes sociales elles-mêmes n'ont pas toujours *« su mettre de côté leurs préjugés ou leur appartenance de classe : elles ont souvent érigé leurs exigences de classe en principes d'universalité. La question n'est peut-être pas de savoir si aujourd'hui encore il subsiste quelque chose de ce passé, mais de la peur de ce passé. »* (Blum, 2002, p. 86).

Les évènements de Mai 68, vont apporter un nouveau souffle aux travailleurs sociaux qui vont se faire eux-mêmes les critiques de leurs propres pratiques mais aussi de leurs fondements idéologiques. *« il y a désormais chez la plupart des travailleurs sociaux une sorte de malaise parce qu'ils sont en train de prendre conscience du fait qu'ils contribuent la plupart du temps implicitement et sans le savoir au maintien de l'ordre »* (Donzelot, 1972)[2]
C'est surtout les plus jeunes qui, arrivant sur le marché du travail et en rébellion contre tout ce qui vient des aînés, s'engagent du côté de ceux pour lesquels ils interviennent. Le travailleur social devient une sorte de militant luttant contre tous les types d'exclusions : sociales, sexuelles, raciales … Il est important de noter qu'à partir de cette année, la première année de formation d'assistante sociale n'est plus en tronc commun avec les infirmières. Nous pouvons voir là une véritable volonté de séparer le « sanitaire » du « social ».

Entre 1970 et 1980, le nombre de professionnels double. Le Certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur-éducateur est officialisé permettant de donner un statut à tout le personnel éducatif exerçant sans diplôme. Une formation est mise en place au plan national à partir de 1970. *« Il s'agit des actions d'adaptation, appelées aussi mesures d'adaptation, dont le but est de dispenser un programme adapté à la formation des nombreux salariés occupant des postes éducatifs sans aucune qualification. Celles et ceux qui terminent le cursus obtiennent le Certificat national de qualification (CNQ) qui se situe à deux niveaux : éducateur spécialisé ou moniteur-éducateur. »* (Chapon, 2002, p. 16)
Au cours de ces années, les services sociaux s'organisent en polyvalence de secteur. C'est l'âge de l'action sociale globale.

1.2.6. Décentralisation et action sociale globale.

La notion de polyvalence de secteur est véritablement confortée et étendue à partir des années 1950. C'est la circulaire du 22 octobre 1959 qui la définit ainsi : *« Elle met à la disposition des usagers, des assistantes sociales capables d'avoir une vue d'ensemble de leurs problèmes sanitaires, sociaux, économiques, psychologiques et de les aider à mettre en œuvre les moyens d'y porter remède avec le concours éventuel des services spécialisés ».* Elle

[2] in *Pourquoi le travail social* revue Esprit (1972). Table ronde entre Domenach Jean-Marie, Donzelot Jacques, Meyer Philippe, Foucault Michel, Virilio Paul, Tréanton Jean-René, Julliard Jacques, Thibaud Paul, Pucheu René. P. 696

est étroitement liée à l'idée d'une coordination départementale des services sociaux : recenser les interventions des différents services sociaux pour mieux les concerter.

Dès 1964, l'État décentralise ses services, créant les DDASS (Directions départementales de l'action sociale), placées sous l'autorité renforcée des préfets. Cette réforme administrative est très importante pour le champ social. Un service social départemental unique est créé dans chaque département : il s'agit d'équiper, de couvrir les départements en assistantes sociales polyvalentes et de les implanter territorialement. La polyvalence devient le pivot d'un travail d'équipe pluridisciplinaire rassemblant les travailleurs sociaux intervenant auprès des mêmes familles (assistants sociaux, travailleuses familiales, puéricultrices, éducateurs, etc.). (Nous notons par ailleurs que l'INSEE réunit en 1982 ces professions sous un libellé commun celui des « professions intermédiaires de la santé et du travail social »)

La plupart des intervenants sociaux des services connexes et des associations sont tenus aujourd'hui de travailler en partenariat avec les services sociaux des conseils généraux. Certains signent des conventions d'intervention afin d'institutionnaliser ce partenariat.

Après une première vague de réformes lancée par la gauche en 1982-1983, la décentralisation**,** s'achève avec le vote de la loi du 29 juillet 2004 relative à l'autonomie financière des collectivités territoriales et celui de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales. Ces deux textes forment, le corpus juridique de cette seconde étape de la décentralisation (en cohérence avec la loi du 28 mars 2003 sur l'organisation décentralisée de la République et les deux lois du 1er août 2003 sur les conditions d'exercice du droit d'expérimentation des collectivités territoriales et sur les modalités du référendum local). La loi du 13 août 2004 détaille, en particulier, les nouveaux transferts de compétences décidés au profit des collectivités territoriales et de leurs groupements.

Ces transferts interviennent en matière de développement économique, de transport, d'action sociale, de logement, de santé, d'éducation... Ils sont mis en œuvre, entre 2005 et 2009 via le recours à de nombreuses conventions qui partagent diverses compétences entre l'État et les collectivités. Cette démarche fait toutefois craindre à certains élus mais aussi à nombre de travailleurs sociaux, l'avènement d'une décentralisation « à la carte » et donc potentiellement d'une intervention sociale assujettie aux orientations politiques des régions et des départements peu compatible avec le principe d'égalité. (voir par exemple les nouvelles

mesures prises par Eric Ciotti, président du conseil général des Alpes-Maritimes : la création d'une « brigade antifraude » aux aides sociales)

De nouvelles organisations ainsi que des appellations de services et de missions différents selon les départements et/ou les régions voient le jour. Nous pouvons alors à l'appui des travaux de Chopart (2000) faire un constat nuancé de l'évolution récente du travail social. *« Ce « continent», ignoré de l'opinion et des pouvoirs publics, a été soumis ces vingt dernières années à de nombreux bouleversements, dont celui de la décentralisation et de ses conséquences en terme de restructuration des missions, des services et des règles de fonctionnement. Sous la pression du chômage et l'émergence d'une précarisation durable, les pouvoirs publics ont été conduits à une « reprise en main » du secteur, au travers des politiques dites transversales, territorialisées, contractuelles ou partenariales. Les logiques techniques et professionnelles se sont effacées au profit de logiques politiques et institutionnelles. On repère, en conséquence, une grande porosité et une banalisation du travail social : extension de ses missions et de ses lieux d'action, brouillage des frontières institutionnelles, assomption de fonctions d'intervention sociale par des agents extérieurs au travail social. »* (Kesteman, 2000, p. 133)

1.2.5. Déprofessionnalisation et spécialisation

On constate alors une tendance à la déprofessionnalisation et à la spécialisation qui est porteuse d'un risque d'éclatement de l'intervention sociale, déconnectée d'un référentiel professionnel global, par ailleurs quasi-inexistant si ce n'est sous le plus petit dénominateur commun : le critère de la relation d'aide.

Les résultats fournis par l'analyse statistique présentée par Choppart (2000) font état, à la fin des années quatre-vingt-dix, de cent quatre-vingts appellations de postes différentes pour les cinq cents intervenants sociaux qu'il a observés durant ses recherches. Il parvient à dénombrer quarante tâches composant les activités recensées. Grâce à ce travail nous pouvons prendre la mesure d'une forme de spécialisation et d'une *« chaîne de traitement »* (Kesteman, 2000, p. 134) dans la prise en charge des usagers, une prise en charge multi référentielle et globale mais à quel prix ?

Il y a, certes, déprofessionnalisation, mais pas déqualification des métiers de l'intervention sociale. *« En fait, il y a à la fois rehaussement des niveaux de formation et une certaine taylorisation du travail, en même temps qu'un enrichissement des tâches. De fait, il y aurait de moins en moins de petits ou « sales boulots » du travail social. La stagnation professionnelle affecterait surtout les assistantes sociales les plus professionnalistes. Aballéa écrit à ce propos que « le travail social ne peut plus – s'il l'a jamais fait – prétendre à lui seul recouvrir l'ensemble des agents dont la fonction participe de la régulation sociale »* (Chopart, 2000, p. 97).

Depuis le début des années 80, avec la mise en place de nouvelles politiques dites transversales (politiques de la Ville, lutte contre l'exclusion), d'autres concurrents se profilent. *« Ils n'ont pas la culture des travailleurs sociaux, les mêmes références déontologiques et les mêmes intérêts professionnels. Mais ils agissent dans la lignée définie par les politiques sociales, en cohérence avec la volonté politique des élus. Issus de l'université, techniciens de l'urbanisme, du droit, de la gestion, ils sont chefs de projets, chargés d'insertion économique, agents de développement, responsables de régie de quartiers, etc. Ces politiques transversales imposent un partenariat d'acteurs plus élargi et moins composite, des logiques de projet et d'évaluation. Les assistants sociaux de secteur ne sont ni formés, ni préparés à ces processus de territorialisation et ne savent pas toujours s'en saisir, lorsqu'ils sont sollicités, s'ils le sont… »* (Catal, 2004)

Tout métier se définit par son objet, sa pratique et son système de référence mais pour les métiers de l'intervention sociale, la notion difficile à circonscrire de « social » s'entend sur trois axes : agir sur le social, faire du social, être social. Entre diversité, définition vaste et floue et multi références, aujourd'hui les professionnels se plaignent d'une forme de « bricolage », mot massivement utilisé par eux *« Il signifie clairement l'idée d'un travail réparateur, constructeur certes mais avec des moyens de fortune. Une bricole est une petite chose sans valeur… le travail social est-il une occupation futile, mal rétribuée et peu reconnue ? »* (Placé, 2008, p.72)

Au cours de son intervention, l'éducateur ne peut pas ne pas agir, il affronte parfois l'impossible, s'attaque à des problèmes insolubles, il n'a pas le choix nous dit en substance Placé (2008) et le bricolage n'est pas une réponse parfaite et peut être vu *« comme une reproduction du problème et non une production de solution : il est urgent de ne rien décider tout de suite pour pouvoir peut-être décider un jour »* (Barel, 1982, p.32).

Ainsi, depuis plus de vingt ans, les pratiques et les références sont questionnées, remises en cause à des degrés divers par les nouvelles missions et les nouveaux modes d'action (« *poids grandissant des lignes hiérarchiques … développement des compétences collectives, importance des impératifs institutionnels, augmentation du travail prescrit, logique de prestation de service, travail dans l'urgence…* » (Kesteman, 2000, p.136), jusqu'à être mises en débat par le législateur.

Ces débats ont conduit au vote de la loi de 2002 rénovant l'action sociale, puis sur un même élan, les textes entourant la protection de l'enfance seront eux aussi réformés par la loi de 2007.

1.2.6. Les lois de 2002 et 2007

1.2.6.1. La loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Si un mot devait résumer les débats parlementaires qui ont précédé le vote de la loi n° 2002.2 du 2 janvier 2002, ce serait le terme de « consensus ». Derrière ce texte se dégage une volonté d'individualisation maximale des actions menées auprès des bénéficiaires.

La loi se décline en quatre axes :

- Premier axe : Affirmer et promouvoir les droits des bénéficiaires et de leur entourage, affirmer le droit des usagers sous l'angle d'une meilleure reconnaissance du sujet citoyen, en définissant les droits et libertés individuels des usagers du secteur social et médicosocial.
- Deuxième axe : Elargir les missions de l'action sociale et médicosociale et diversifier les interventions des établissements et services concernés ; caractériser les grands principes d'action sociale et médicosociale et mettre l'accent sur les deux principes qui doivent guider l'action : le respect de l'égale dignité de tous et l'accès équitable sur tout le territoire.
- Troisième axe : Améliorer les procédures techniques de pilotage du dispositif, renforcer la régulation et la coopération des décideurs et des acteurs, et avoir une organisation plus transparente de leurs relations avec les opérateurs.

- Quatrième axe : Soumettre à une procédure d'évaluation tous les établissements et services. Ils doivent pratiquer une auto-évaluation tous les 5 ans et une évaluation externe tous les 7ans.[3]

La prise en compte de ce texte a contraint l'ensemble des acteurs du social à revisiter ses actions et soulever de nombreux débats autour de la prise en compte de « l'usager » désormais considéré « au centre du dispositif » et de l'impératif de contrôle que cela impose ou sous-entend.

1.2.6.2. La loi de 2007 réformant la protection de l'enfance

Elaborée au terme d'une très large concertation dans la droite ligne de la loi de 2002, la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance poursuit trois objectifs : renforcer la prévention, améliorer le dispositif d'alerte et de signalement, diversifier les modes d'intervention auprès des enfants et de leur famille. L'intention affichée est, là aussi, de placer au cœur du dispositif l'intérêt de l'enfant pour autant ou pour ce faire, elle a aussi comme ambition de renouveler et renforcer les relations et donc le travail avec les familles. Ce texte réaffirme la prééminence du rôle du Président du Conseil Général afin de limiter les signalements au juge des enfants et définit deux catégories d'enfants, les mineurs en risque de danger relevant du conseil général (département) et les mineurs en danger relevant du Juge des enfants.

Concrètement, sur le terrain, les intervenants sociaux sont amenés à être en capacité de déterminer et d'informer la hiérarchie sur le fait qu'un enfant est en danger ou en risque de danger, et dans le second cas de figure à travailler à l'adhésion et à la collaboration des parents d'enfants considérés comme possiblement en risque de danger éducatif. Cette information est importante pour la suite de notre travail.

Aujourd'hui, ces deux textes de Loi sont très souvent invoqués dans le quotidien de l'intervenant social. Un certain nombre d'outils et de procédures lui ont été parfois proposés, souvent imposés avec ou sans sa participation active. Par-delà l'actualité législative qui les impacte, qu'ils le veulent ou non, qu'ils en aient conscience ou non, les travailleurs sociaux

[3] (http://www.cnle.gouv.fr/Loi-2002-2-du-2-janvier-2002.html)

sont imprégnés (voire constitués) de l'histoire de leur « métier ». Aujourd'hui nous sommes sortis de l'image de « l'éducateur branché » et de « l'assistante sociale catholique », mais il demeure quelques plaisanteries au sein même des IRTS[4] qui montrent bien que les clichés perdurent, mais surtout que l'histoire fondatrice du travail social est bien toujours active, si ce n'est sur le terrain, en partie dans les esprits.

Alors aujourd'hui qu'est-ce qu'être éducateur ?

1.3. Le « métier d'éducateur ».

L'éducateur spécialisé est une personne ayant obtenu le Diplôme d'Etat (DEES) qui « *atteste des compétences nécessaires pour accompagner, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration ou d'insertion* » ...[5]

Par-delà cette définition, lorsque l'on demande à un éducateur, quel est son métier et qu'il répond : "Educateur spécialisé", la question suivante est souvent "spécialisé en quoi ?" Quelle pourrait être effectivement leur spécialité ?

1.3.1. Un métier de parole(s)

Au quotidien que fait l'éducateur ? Visiblement… il parle.

Il parle avec les personnes dont il a la charge, il parle avec ses partenaires, il parle avec ses collègues de façon informelle ou dans des réunions, il parle au téléphone, en entretien, en audience chez le magistrat ...

L'approche pragmatique du langage a montré à quel point « dire, c'est faire » (Austin, 1962), c'est-à-dire *« tenter d'agir sur son interlocuteur »* (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 1)

S'il parle, il écoute aussi ses interlocuteurs, quels qu'ils soient, plus ou moins attentivement et sans doute selon les individus, de façon bien différente.

---

[4] Institut Régional de Travail Social

[5] Voir texte DEES extrait du code de l'action sociale et des familles (Annexes, pp.5-8)

Le langage est l'outil essentiel de l'éducateur dans sa relation aux autres, autres fort différents, qui ont des places, des statuts, des missions, des idées, des cultures, des mots, des émotions d'une grande variété.

L'éducateur doit adapter son langage à toutes ces personnes et s'adapter à elles. Il « doit faire avec » ce qu'elles sont et ce qu'elles font, afin de pouvoir entrer en relation avec elles, créer une relation avec elles. La parole de l'intervenant est à la fois son outil et sa prise de risque *« ...lorsqu'on parle c'est entendu, et puis après c'est trop tard… »* (Deligny, 2007, p. 1095).

1.3.2. Un métier de perception(s) et « d'observation(s) »

De manière un peu abusive, le terme « observation » est très prisé par les travailleurs sociaux et il englobe souvent toutes les remarques qu'il peut faire, tout au long de son intervention, toutes les informations qu'il a reçues de façon plus ou moins volontaire, plus ou moins consciente. Des informations de tous ordres : des phrases clairement dites par ses différents interlocuteurs mais aussi ce qui a été perçu comme des sous-entendus, des allusions,… des actions concrètes vues, des perceptions sensorielles, des intuitions ressenties… qu'il laisse venir à lui et auxquels il s'ouvre. L'intervention éducative est donc un travail de moisson, l'intervenant ramasse tout ce qu'il peut, tout ce qui lui paraît pertinent, tout ce qui « lui parle ». Il y a dans ce processus d'acquisition d'informations du volontaire et du conscient mais aussi de l'involontaire et du non-conscient.

Toute la difficulté va être par la suite (mais aussi très souvent dans un même temps) « d'observer » - dans le sens d'examiner avec soin, comme on surveille un malade en vue d'établir un diagnostic, comme on observe une minute de silence !- C'est-à-dire de prendre un temps, faire une pause pour se regarder avoir senti, avoir entendu, avoir vu,... et peut-être avoir compris. En ce sens, le métier d'éducateur est doublement un travail d'observation : recueil d'observations extérieures, et observation de sa propre intervention, de sa propre position, de ce qui dans ce que l'on pense avoir compris d'une situation relève de la situation elle-même ou de soi. Nous garderons donc les deux sens de ce terme : « observation » comme synonyme de données extérieures, et « observation » comme « action volontaire » ; C'est-à dire l'action et le résultat de cette action.

Ces observations et cette observation sont le matériau pour un travail de tri, de discernement, d'analyse et *in fine* d'interprétation.

1.3.3. Un métier d'interprétation(s) ?

L'éducateur est seul sur le terrain mais très rarement seul pour faire le travail d'analyse *a posteriori*. Il peut, la plupart du temps, s'appuyer sur ses collègues ainsi que sur le travail fait en réunion d'équipe. A partir de son observation, il élabore une analyse, qu'il met à l'épreuve en la confrontant aux avis de ses collègues. Les éclairages des uns et des autres nourrissent (ou non !) son analyse. Si chaque personne du service peut se faire une idée de ce que l'intervenant présente, il n'en demeure pas moins que celui qui est intervenu sur le terrain s'est approprié la situation. De ce fait il la traduit –non pas d'une langue dans une autre comme le ferait un interprète !- mais de faits observables par tous, à ce qu'il en comprend. C'est, en bout de course, son interprétation singulière qui prévaut. C'est lui qui choisit les faits exposés, qui les explique, c'est lui qui donne un sens. Il peut arriver que l'ensemble de l'équipe ou certains membres s'engagent fermement pour une interprétation mais que l'intervenant qui est au cœur de la situation ne puisse s'approprier cette interprétation. Sauf cas extrême de danger et positionnement institutionnel imposant d'autres conclusions, l'intervenant reste maître et responsable de son interprétation. C'est cette dernière qu'il doit transmettre au magistrat car les enjeux sont importants : l'agent institutionnel mandaté devient acteur de son intervention, (il l'a interprétée) au moment de transmettre, il choisit ce qu'il décide d'écrire, il choisit ce dont il va être auteur.

1.3.4. Un passage à l'écriture

Quand ils ont fini de parler, d'observer, d'interpréter, les éducateurs écrivent.

Ils écrivent des notes tout au long de leur intervention qui sont surtout destinées à eux-mêmes puis, un bilan à destination du magistrat. Ils doivent relater leur pratique ou du moins transmettre l'évolution et l'état actuel de la situation dans laquelle ils sont intervenus. *« L'éducateur est un écrivant pris entre celui qu'il décrit et celui pour qui il décrit »* (Riffault, 2000, p.18)

L'éducateur serait-il un spécialiste de la relation ?

Relation dans le sens où il se met en rapport, en lien avec autrui, et dans le sens où il relate (action de rapporter en détail ce dont il a été le témoin ou dont il a eu connaissance). Mais relate-t-il les faits ou sa relation à autrui ?

Lorsqu'on lui demande de dire ce qu'il fait véritablement, il est souvent en difficulté. "C'est au cas par cas,... Tout dépend des situations, du contexte ... on ne fait jamais pareil ..." Peut-être qu' *« on n'y pense qu'à partir de ce qu'on écrit et non l'inverse »* disait Aragon (1981) à propos de la production littéraire.[6]

La difficulté de dire ce que l'on fait est relative à l'impossibilité de relater la relation. Peut-être n'est-il pas utile, voire non souhaitable qu'il la relate !

Quelle que soit la difficulté, il faut pourtant, rendre compte du travail éducatif, dans un bilan de fin d'intervention.

C'est ce processus d'écriture que nous questionnons dans ce qu'il produit et dans ce qu'il permet : *« L'écriture a le pouvoir de solliciter la réflexion, et peut-être aussi de favoriser le développement des facultés d'analyser et d'abstraire. »* (Hagège, 1985, p 94-95).

Pourtant, le moment du bilan est souvent un moment douloureux pour l'éducateur, c'est un constat que nous faisons quotidiennement. En quoi l'écrit pose-t-il problème ?

Les écrits sont une contrainte imposée par la mission. L'éducateur compétent ne peut pas n'utiliser qu'un « savoir-faire » sur le terrain, il se doit de savoir penser, de savoir dire et de savoir transmettre. Mais surtout, il est « missionné » pour fournir un savoir qui va permettre à un juge de prendre une décision – Ce savoir a donc une influence certaine. Lorsque l'éducateur écrit, il sait que son écrit va être utilisé, il sait que sa parole est engagée. Que va-t-il écrire, puisqu'il n'écrit pas ce qu'il fait ?

Il nous paraît essentiel de nous questionner sur ce qu'écrit un éducateur et sur « pourquoi écrit-il ce qu'il écrit ».

Pourquoi une telle préoccupation ?

A l'heure où nos instances dirigeantes demandent aux travailleurs sociaux de se questionner sur ce que sont les "bonnes pratiques parentales", pour mieux cerner ce que seraient de "bonnes pratiques éducatives" déterminées dans des référentiels d'intervention, il

[6] Cité par Dardy, C. *Metteurs en pages, metteurs en textes*, Actions et recherches sociales, n°1, 1983, pp 117-127 in Riffault (2000, p. 21)

nous semble urgent pour ne pas dire vital de pouvoir communiquer le plus clairement possible sur ce qu'est leur travail. C'est-à-dire qu'il faut oser écrire au sujet du travail social mais aussi améliorer les écrits professionnels puisqu'ils en sont la seule trace. Nous devons tout du moins nous inquiéter de leur qualité, des sens qu'ils ont, des utilisations qui en sont faites. Il en va aujourd'hui, nous le pensons, de la survie du travail social. *« Je crois que notre métier est juste en train de mourir. Bientôt nous serons des fonctionnaires de l'éducation qui œuvrerons à la mise en place de la tolérance zéro, du risque zéro, de la pensée zéro. »* dit un travailleur social au cours d'une interview.

Se questionner sur un métier – et nous le ferons à propos d'un thème précis : les bilans de fin d'intervention d'AEMO judiciaire - c'est remettre sa pensée au travail, c'est lui permettre d'évoluer et de perdurer.

2. Description du terrain de recherche.

Présentons ce cadre d'intervention spécifique qu'est l'AEMO (Assistance Educative en Milieu Ouvert)

2. 1. L'AEMO judiciaire.

2.1.1. Cadre législatif.

L'article 375 du code civil est le texte de référence qui définit et organise une partie du système de protection de l'enfance, dont la teneur se saisit dans l'énoncé de la section II, traitant de l'assistance éducative :

Art 375-1 *« Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un deux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié, ou du tuteur, du mineur lui-même ou du Ministère public. Le juge peut se saisir d'office à titre exceptionnel » .....*[7]

[7] Code civil. (95-96) Paris : Dalloz

C'est un rappel formel à la loi. Le magistrat définit les places et rôles, droits et devoirs de chacun, au regard des textes de loi prenant en compte l'intérêt de l'enfant et de la collectivité. Les familles peuvent faire appel de cette décision mais l'appel n'étant pas suspensif elles n'ont pas d'autre possibilité que de s'y soumettre même si le texte prévoit que *« le juge doit toujours s'efforcer de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée »*.[8]
C'est dans ce cadre que peuvent être ordonnées des mesures d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO).

> Art 375-2 *« chaque fois qu'il est possible, le mineur doit être maintenu dans son milieu actuel »* la volonté étant de prendre en compte la famille, de la respecter en tant que telle, quelle que soit sa problématique en lui apportant *« aide et soutien… afin de surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'elle rencontre »*.[9]

2.1.2. Cadre exécutif

Un service du conseil général ou une association mandatée par lui, exerce donc cette mesure. Un travailleur social est désigné au sein de son service pour l'enfant (ou les enfants) ainsi que ses parents, qui conservent toute leur autorité parentale, pour tenter de faire évoluer la situation, et ainsi faire diminuer, voire cesser tout danger potentiel.

Le service est en possession de l'ordonnance, ou du jugement en assistance éducative dans lesquels sont précisés : la durée du mandat (entre six mois et deux ans), le nom des personnes concernées, et les attendus du magistrat.

Les projets de service d'AEMO s'accordent sur le fait que l'intervention doit permettre

- une analyse et une diminution des dysfonctionnements familiaux
- la restauration des images parentales, l'éclaircissement des rôles
- la compréhension et le changement du fonctionnement familial

[8] Code civil. (95-96) Paris : Dalloz

[9] Code civil. (95-96) Paris : Dalloz

L'action, à proprement parler, peut s'exercer sous diverses formes :

- écoute
- conseils et soutien au travers des actes de la vie quotidienne (démarches administratives, soutien scolaire, recherche d'emploi, activités de loisir…)
- rappel des lois, des droits et devoirs de chacun
- préparation d'une orientation éventuelle
- aides financières, matérielles, secours d'urgence
- accès aux droits sociaux, à la santé …..

Cette intervention s'inscrit pleinement dans l'évolution historique et juridique du travail social telle que nous l'avons évoquée en amont, dans le sens où elle allie contrôle et aide et où elle est concrètement une intrusion de l'Etat dans la sphère privée. Face au danger, plusieurs logiques s'opposent, celle du respect de l'intégrité de l'enfant imposé par la loi, de son droit à une éducation et celle du respect des droits des parents, de leur liberté, de leurs choix éducatifs. Le travailleur social intervient dans un entre-deux qui tient du dialogique.

2.2. Un métier au confluent de plusieurs dialogies

2.2.1. Première dialogie : vocation/technicité

Les travailleurs sociaux sont en général soumis à l'identité dialogique d'un métier *« où l'investissement personnel, le don de soi, l'engagement figurent comme des composantes essentielles pour l'exercice des tâches à accomplir »* (Rousseau. P. 2007, p. 33). Personne et surtout pas les premiers concernés ne parviennent à définir leur identité professionnelle, ni même leur identité de fonction.

Se rajoute à ce constat celui d'une antinomie entre identité personnelle et identité sociale. Le conflit vocation-technicité se joue entre les éducateurs, mais aussi en eux-mêmes ! Leur identité fluctue, vacille ! *« Charisme et vocation »* contre « *technique et professionnalisme »*, P. Rousseau (2007) relève que *« l'antinomie entre identité personnelle et identité sociale est perçue de longue date par les éducateurs eux-mêmes…* (*Ibid*. p. 45) ainsi *« Toute leur activité est en effet structurée par un balancement entre personnalisation/impersonnalisation de l'intervention »* (Soulet, 1997, p. 86).

Nous avons vu qu'après 1968 les éducateurs sont considérés comme des techniciens de la relation d'aide ! Une position particulière si l'on considère que *« les travailleurs sociaux sont « tiraillés » entre usagers et mandants »* (Rousseau. P, 2007, p. 46).

Par ailleurs, ils interviennent à partir d'une multitude de références plus ou moins conscientes et donc plus ou moins dicibles. *« L'éducateur spécialisé est dans une position incertaine parce qu'il y a doute sur au nom de qui, c'est-à-dire à partir de quelles références s'établit le dialogue»* (Autès, 1989, p. 43)

Cette position dialogique n'est certes pas confortable, mais la dialogie est intrinsèque pour ne pas dire nécessaire au travail social et elle doit être utilisée. Autès (1999) dans ses travaux parle de « paradoxe » terme qui sera repris et employé par les travailleurs sociaux eux-mêmes : *« en matière sociale…. Il s'agit de rester dans le cadre du paradoxe et de s'en servir… »* (Barel, 1988, p. 18). Le terme « paradoxe » nous semble détourné de son sens premier de « contraire à l'opinion commune » et nous préférons employer le terme « dialogie » qui nous paraît plus dynamique et plus adéquat, dans le sens d'un « dialogue » entre des notions antagonistes et complémentaires toujours en tension,… jusqu'à l'aporie.

2.2.2. Deuxième dialogie : répression/protection

L'intervention sociale est un système duel (pour ne pas dire complexe et quelquefois paradoxal !) qui dialogue et souvent hésite entre punir et protéger, entre aider et contrôler.

Tout d'abord il se présente et se révèle sous deux volets : l'administratif ou le judiciaire qui prennent en compte le risque ou le danger que présentent les conditions de vie et/ou d'éducation d'un enfant. L'évaluation du risque et du danger est elle-même soumise à questionnements et/ou controverses. La formule du texte de loi qui régit l'intervention éducative précise que ces conditions ne doivent pas « *…compromettre gravement l'équilibre d'un enfant »*[10] et laisse toute la place à l'interprétation du professionnel et du sujet.

Sous le volet judiciaire existe aussi une dualité remarquable puisqu'un même juge revêt une double casquette : civile et pénale. Un enfant en danger chez lui et ayant commis un délit est jugé au cours de deux audiences distinctes par la même personne physique.[11]

---

[10] Code civil. (95-96). *Art 375.* Paris : Dalloz

[11] Une audience civile en tant qu'enfant en danger relevant de la protection de l'enfance et du code civil –article 375- et une audience pénale relevant du code pénal -ordonnance 45- en tant qu'auteur d'un délit. **C'est le même juge qui tient les deux audiences**

C'est concrètement la même personne qui protège et qui punit !

Dialogie et paradoxe encore, lorsque le magistrat reconnaît un danger mais maintient un enfant, au domicile familial, là où il est en danger précisément ! C'est à ce domicile qu'interviennent les travailleurs sociaux d'AEMO.

Dialogie et paradoxe supplémentaires, voire incompréhension, quand le texte de loi dit que *« le juge doit s'efforcer de recueillir l'adhésion des parents »*[12] alors que la mesure leur est imposée. Il n'y a rien d'étonnant à ce que quelquefois le sens échappe aux différents interlocuteurs comme l'atteste un courrier d'avocat dans lequel on peut lire *« Le père se dit favorable à une intervention éducative à condition qu'elle lui soit imposée »*… (Rousseau. P, 2007, p 81).

Si l'existence d'un conflit est le fondement de toute intervention judiciaire, ce conflit se retrouve tout au long des interventions éducatives à bien des niveaux : dans les faits, dans les textes, dans les positions professionnelles, dans le sens, entre les hommes et … chez les hommes !

2.2.3. Dialogies fondatrices mais indicibles

Ces dialogies ne permettent pas de dire la pratique éducative ou, plus exactement, celle-ci n'est pas rendue visible dans les rapports écrits. Nous le verrons plus loin.

Le concept de rapport serait d'ailleurs à analyser pour en faire apparaître là aussi toute la tension dialogique ou pour reprendre le terme cher à Autès (1999) le paradoxe.

Faire rapport : c'est rendre des comptes.

Faire le rapport entre : c'est comparer et donc imaginer un degré de conformité, avoir une idée de mesure.

Mettre en rapport : c'est établir un lien.

Avoir un rapport : c'est être en relation, échanger, partager…

Mais « faire un rapport » cela peut être, raconter une histoire, « rapporter », voire dénoncer !

Alors que se passe-t-il quand un travailleur social écrit et qu'écrit-il ?

---

[12] Code civil. (95-96). *Art 375.* Paris : Dalloz

Maîtriser le paradoxe et les tensions qu'il implique, et s'en servir pour avancer, est l'enjeu du professionnel. *« Le paradoxe est le prix de l'efficacité du travail social »* (Autès, 1999, p.218)

C'est ce paradoxe, ce mouvement dialogique qui empêche mais qui contraint au moment du passage à l'écrit. Rousseau (2007) dans sa thèse fait trois propositions face à cette difficulté : le « compromis », l' « oscillation » ou le « compartimentage ».

- L'oscillation dans ce que nous nommerons sa valse-hésitation dans un mouvement alternatif allant dans un sens puis dans un autre, nous paraît ne jamais parvenir à prendre position, à choisir, à prendre une option et nous l'évacuons au moins au moment du passage à l'écriture lorsqu'il est temps de faire une proposition.
- Le compartimentage, tronque la représentation de la situation en la divisant et nous oserons dire une forme de réalité puisqu'il ne prend en compte que certains aspects de la situation, sans les mettre en lien avec les autres, ou bien ne les observe que sous un seul angle d'approche.
- Le compromis est alors ce qui exprime la dialogie de la façon la plus nette, s'efforçant de tenir ensemble les différents aspects, les différents points de vue, les différents objectifs … tout en exigeant les moindres concessions dans des transactions à mener entre soi et l'autre, mais aussi entre un soi personnel et un soi professionnel, afin de pouvoir faire une proposition.

Dans le rapport écrit se déroule un langage produit entre deux entités dont les intérêts *a priori* s'opposent, mais doivent coexister ! Le travailleur social doit aider et contrôler, de plus, s'il veut remplir sa mission, il se doit d'être en paix avec sa conscience professionnelle mais aussi personnelle. *« Son écrit ne peut pas être neutre. Quelle que soit son action passée auprès de la famille ou du mineur, quoi qu'il écrive, il est pris entre une obligation d'écriture institutionnelle coiffée d'une recherche d'apparente objectivité, une tentation de livrer ses interprétations strictement personnelles sur la situation familiale et une crainte de dévoiler sa propre subjectivité. »* (Pommereuil, 2003, p. 33). La déontologie du travail social en appelle à une éthique d'intervention.

Nous pensons que celle-ci se révèle par et dans les écrits dont elle est fondatrice et qui, de ce fait,3 en deviennent ses garants.

2.3. L'intervention éducative dans le cadre de l'AEMO.

Si le cadre n'impose aux intervenants sociaux aucune obligation de résultats, il leur impose en revanche une obligation de moyens. C'est-à-dire que l'intervenant social soutenu par son équipe, doit mettre en œuvre tout ce qui est en son pouvoir et tout ce qu'il estime devoir faire, dans le sens d'une évolution positive de la situation. Il n'existe aucune procédure d'intervention, hormis un courrier de premier rendez-vous avec la famille, envoyé au nom du service et qui mentionne le nom de l'intervenant. Pour la suite, le travailleur social a « carte blanche » pour mettre en œuvre son intervention. Sur un mandat d'une année, il peut exposer une à deux fois, au cours d'une réunion hebdomadaire d'équipe, la situation qui le préoccupe et recueillir les avis, points de vue, propositions… de ses collègues, cadre éducatif ou psychologue.

De façon informelle, le travailleur social peut aussi demander conseil à ses collègues lorsqu'il en éprouve le besoin.

2.4. Le temps du rapport

C'est un écrit qui s'inscrit précisément dans le temps de l'intervention. Une intervention est, sauf rare exception, ordonnée pour un an et renouvelable. L'écrit vient scander l'intervention au bout de onze mois, soit en la clôturant, soit en marquant une étape intermédiaire qui vient ponctuer un premier temps d'intervention, engageant soit une poursuite vers de nouveaux objectifs, soit la poursuite des objectifs déjà engagés.

Un mois environ avant l'échéance de la mesure, l'intervenant social doit rédiger un bilan de « fin d'intervention ». Cet écrit est validé par sa hiérarchie, c'est-à-dire lu et signé par le chef de service ou le directeur qui se charge de le transmettre au magistrat.

Le magistrat utilise cet écrit comme un « outil d'aide à la décision ». Il est dans l'attente d'une proposition et d'une seule, afin de pouvoir décider, trancher, juger… Il souhaite donc avoir une vision, une analyse de la situation et une proposition claire sur laquelle il statue.

Pour juger de la poursuite d'une intervention, de l'arrêt de la mesure éducative ou de toute autre mesure de protection (placement, enquête d'investigation…) il a en sa possession, l'écrit du travailleur social, sa parole au cours de l'audience ainsi que celle des différents membres

de la famille concernée assistée ou non par un avocat. C'est le principe du contradictoire.[13]

La famille s'exprime librement au cours de l'audience pour argumenter dans le sens qu'elle souhaite et dire ce qu'elle pense et comprend de sa situation et de l'intervention.

Il est à noter que la loi de 2002 prévoit l'accès à toutes les pièces du dossier pour les parents, s'ils en font la demande auprès du magistrat par l'intermédiaire de leur avocat,. Avant même cette possibilité, bien des travailleurs sociaux lisaient totalement, partiellement ou faisaient un résumé de leur écrit aux familles avant de le faire parvenir au magistrat. Depuis que la loi est venue clairement stipuler ce droit, certains travailleurs sociaux avouent avoir réajusté leurs écrits, inquiets qu'ils étaient d'éventuelles poursuites en justice à leur encontre de la part d'usagers offusqués, mécontents et/ou procéduriers. Pourtant leurs écrits sont des écrits institutionnels, validés par une hiérarchie. Quelle est donc la part « personnelle », réelle ou non, dans l'écrit ?

- La question de la signature

Le nom du travailleur social qui rédige le bilan est mentionné en bas de page, afin de notifier qui est le référent de la situation, cela est justifié par l'organisation du travail : facilitation de la communication, retours éventuels, convocations en audience … Mais de fait, c'est le texte dont il est auteur.

Il est cependant surprenant de noter que dans certains services, les travailleurs sociaux signent leurs écrits ; ce qui de notre point de vue atteste de leur travail mais aussi de leur engagement dans leur écrit par-delà la mission qui leur est confiée. Dans d'autres services les rapports ne sont pas signés, dans d'autres encore, les travailleurs sociaux ont le choix de le faire ou non.

Nous nous sommes questionnée sur le sens de cette signature ou de cette non-signature.

[13] (Principe du contradictoire ou de la contradiction) : Principe d'égalité et de loyauté entre les parties durant une procédure judiciaire. Il permet à chacune des parties de connaître les demandes ou les reproches de son adversaire et les oblige à communiquer tous les éléments et les pièces dont elles disposent, afin de les soumettre à la critique et de préparer leur défense. Le juge doit lui-même observer ce principe et veiller à son respect par les parties. Ce terme désigne aussi les décisions rendues en présence des parties ou de leurs représentants.

Quelle valeur a-t-elle ? Comment interpréter l'absence de signature dans un service où « l'écrivant » [14] a le choix entre signer et ne pas signer ? N'assume-t-il pas son écrit ? N'a-t-il pas eu le temps de signer ? A qui appartient l'écrit ? A l'écrivant, à l'institution ? Qui en est responsable, l'écrivant, le cadre qui le valide et signe au moment de la transmission, l'institution ?

Le flou le plus complet règne au sein du service où nous avons effectué notre travail de recherche et nous n'avons pas pu obtenir de réponse claire, hormis « les travailleurs sociaux qui souhaitent signer, le peuvent. »

Par ailleurs, nous n'avons pas trouvé de textes de loi ou de règlement qui précisent l'obligation ou la possibilité de signature, seul un texte d'une juriste répondant à la question de la responsabilité des travailleurs sociaux en matière d'écrits professionnels, nous a éclairée. (Annexes, pp. 9-11). Par-delà les textes existants ou non, se pose la question de l'idée que se font les travailleurs sociaux de leur responsabilité dans leurs écrits. Elle est certainement en lien avec l'idée que chacun d'eux se fait du « métier d'éducateur ».

[14] Pourquoi « l'invention » du terme « écrivant » : Le terme « scripteur » pourrait être utilisé si l'on considère que l'éducateur est l'émetteur d'un message écrit. Ce terme nous semble cependant trop près de l'idée du « signe » écriture. « Auteur » peut être utilisé dans le sens de « créateur responsable » de l'écrit, mais une connotation trop proche de l'art nous a dissuadée de son utilisation permanente. « Ecrivain » revêt une connotation trop littéraire et « rédacteur » nous rapproche trop de l'acte même de la rédaction proprement dite, de la mise en forme presque exclusive, perdant de notre point de vue l'idée d'un engagement subjectif. « Ecrivant » tel que nous le considérons annonce l'idée de processus dans le temps, d'élaboration de l'écrit. L'individu est présent dans son acte d'écriture, sans l'intention première de faire une œuvre artistique mais non plus, pas uniquement comme un technicien de l'écrit.

Conclusion

- Le travail social a une histoire.
- Cette histoire est fondatrice et les travailleurs sociaux de manière plus ou moins consciente en sont imprégnés.
- Ce fondement historique oriente les actions et les manières d'aborder le travail.
- Le cadre de l'AEMO est empreint de différentes dialogies qui mettent en tension divers intérêts et contraignent le professionnel à prendre différentes places lors du processus d'écriture.
- Ces dialogies rendent l'intervention complexe mais elles la justifient aussi.
- Les travailleurs sociaux parlent et écrivent, ils « agissent », mais il est difficile de savoir concrètement ce qu'ils font.
- Les rapports de fin d'intervention sont les seules traces « lisibles » du travail d'AEMO.

3. Questionnements

3.1. Les rapports disent-ils la pratique ?

Nous pensions, en début de recherche, pouvoir découvrir à partir de l'étude de rapport de fin d'intervention d'AEMO quelque chose de la pratique de l'éducateur et donc de sa difficulté à la dire, donc à l'écrire mais c'était sans tenir compte de la remarque suivante empruntée à Bachelard par Christiane Peyron-Bonjan : *« l'obstacle le plus important, l'ennemi le plus périlleux d'une communauté, c'est cette communauté elle-même avec son langage, ses réflexes et ses méthodes… »* (Peyron-Bonjan, 2005)

En tout début de notre enquête exploratoire nous avions demandé à différents éducateurs de faire un bilan à partir d'un même dossier sur une situation. Nous avons récolté quelques écrits qui, à la lecture, n'avaient rien de bilans d'intervention mais ressemblaient plutôt à des études de cas.

Effectivement, si l'écrit analysait de façon théorique la situation fournie, rien dans les écrits ne laissait transparaître quoi que ce soit d'une intervention. Dans l'après coup, nous avons pris la mesure de notre erreur : sans intervention réelle, il est difficile de produire un bilan de fin d'intervention !

Qu'est-ce qu'il manquait à l'écrit qui nous permettait de façon purement intuitive de sentir qu'il n'y avait pas eu d'intervention ?

On se pose la question de savoir si l'écriture peut rendre lisible les pratiques alors que peut-être, elle permet surtout de rendre lisible le rapport qu'entretient l'intervenant avec sa pratique. Une étude réalisée sur un groupe de travailleurs sociaux en formation sur les écrits professionnels a permis de faire ce constat : Les écrits fournis par les stagiaires s'exprimant sur leurs pratiques reflètent d'avantage *« la manière dont les pratiques professionnelles sont habitées par une intentionnalité et une réflexivité des sujets au travail, s'appuyant à la fois sur leur connaissance pratique des contextes et des personnes et sur une culture impliquant des connaissances plus théoriques mobilisées pour s'orienter dans l'action.»* (Nicolas & Riffault, 2003, p. 8)

Nous pensons donc qu'il manquait dans les premiers écrits recueillis, la trace de l'engagement concret du travailleur social, de son engagement professionnel et personnel.

Nous avons alors étudié dix bilans de fin d'intervention d'AEMO « réels », mais qui, de ce fait, ne parlaient pas de la même situation. Par souci de cohérence nous avons tout de même choisi dix bilans qui, en conclusion, proposaient le placement des enfants dont il était question. L'idée était de tenter de comprendre ce que fait un éducateur au cours d'une intervention AEMO, et le bilan devait, nous semblait-il, rendre compte de cette intervention. Comprenant son intervention, nous comprendrions, peut-être, devant quelles difficultés l'éducateur se trouve pour l'écrire.

Nous avons opté pour une analyse de contenu grâce à laquelle nous avons repéré trois grandes catégories d'*items* : ceux qui relèvent de l'observation (directe ou indirecte : informations données par des partenaires… par exemple *« X casse des objets… »* ou bien *« Y refuse de s'alimenter » ou bien « l'institutrice nous décrit un enfant rêveur, distrait… »*), de l'intervention (actes, gestes ou propos clairement notifiés, activités exécutées et nommées… par exemple *« nous avons tenté en vain de contacter le père par téléphone…* » ou bien *«nous avons proposé à X de participer à une sortie équitation… »* ou bien *« la thématique sexuelle a été abordée avec la famille… »*), et de la réflexion (analyse, projet, stratégie…par exemple *« il nous paraît opportun de convoquer la famille en audience »* ou bien *« Nous poursuivons notre intervention avec pour objectifs : .... »*). Sur dix bilans nous avons dénombré tous les *items* entrant dans chacune de ces catégories et nous avons établi des pourcentages afin de pouvoir les comparer à ceux d'une étude que nous avons découverte au cours de nos recherches bibliographiques.

Cette étude de bien plus grande envergure a été effectuée en 2007, sur 4686 unités informatives par Patrick Rousseau (2007) dans son travail de thèse.

3.2. Les rapports sont-ils le simple reflet d'observations ?

Ci-dessous, notre tableau de données puis celui de P. Rousseau (2007).

Figure 1 : Tableau des relevés d'*items* de notre recherche

	Observation	intervention	réflexion
Bilan 1	79 *items* soit 75,23 %	14 *items* soit 13,3 %	12 *items* soit 11,42 %
Bilan 2	42 *items* soit 70 %	10 *items* soit 16,66 %	8 *items* soit 13,33 %
Bilan 3	65 *items* soit 74 %	10 *items* soit 11 ,49 %	12 *items* soit 13,79 %
Bilan 4	56 *items* soit 80 %	10 *items* soit 14,28 %	4 *items* soit 5 ,71 %
Bilan 5	78 *items* soit 78 %	10 *items* soit 10 %	12 *items* soit 12%
Bilan 6	49 *items* soit 80,3 %	5 *items* soit 8,20 %	7 *items* soit 11,47 %
Bilan 7	63 *items* soit 75 %	11 *items* soit 13,1 %	10 *items* soit 11,9 %
Bilan 8	34 *items* soit 72,34 %	7 *items* soit 14,9 %	6 *items* soit 12,76 %
Bilan 9	53 *items* soit 81,5 %	7 *items* soit 10,76 %	5 *items* soit 7,69 %
Bilan 10	80 *items* soit 76,19 %	13 *items* soit 12,38 %	12 *items* soit 11,42 %

Figure 2 : Tableau de relevés des *items* de la recherche de P. Rousseau (Rousseau 2007 p. 213)

	Observation			intervention		réflexion		
	directe		indirecte	Famille	Partenaires	analyse	pronostic	projet
	famille	proche famille	partenaires					
Service 1	57,3 %	11,2 %	11 %	7,8 %	1,7 %	6,7 %	1,2 %	3,1 %
Service 2	55,4%	10,3 %	12,2 %	9,4 %	1,7 %	5,2 %	1,8 %	4 %
Service 1	79,5 %			9,5 %		11 %		
Service 2	78 %			11 %		11 %		

Nous constatons dans notre recherche ainsi que dans celle de bien plus grande envergure et plus détaillée de P. Rousseau, que les observations dominent largement. Ce qui nous fait penser que « l'écrivant » considère que, décrire ce qu'il observe ainsi que les informations qu'il recueille de part et d'autre tout au long de son intervention constitue le matériau essentiel de sa réflexion et de son analyse mais aussi - en partie au moins – ce qui doit être transmis par l'écrit. L'écrit est nourri et « rempli » de ses observations, les parts de réflexion et d'analyse sont bien moins importantes en nombre. Comprendre les raisons de ce déséquilibre est notre objectif principal.

3.3. Les rapports sont-ils le signe d'une implication personnelle ?

Tout au long de l'étude de ces bilans, nous avons eu beaucoup de difficulté à ne pas percevoir une autre catégorie d'*items* que nous aurions appelée « sentiments » ou « impressions » ou « traces de subjectivité ». Nous ne pouvions la considérer comme une catégorie supplémentaire car elle traversait les autres. C'est-à-dire que les *items* que nous aurions pu mettre dans cette catégorie entraient souvent dans une des autres catégories.

Par exemple, *« X est provocateur »* ou *« les raisons avancées restent incompréhensibles »* entre dans la catégorie « observation » mais c'est une observation chargée des impressions ou sentiments de celui qui regarde, non celle d'un autre qui aurait pu décrire cela autrement. Ou bien « …sans doute la peur de la perte de la grand-mère est-elle à l'œuvre en écho a une problématique sensible d'abandon… » Analyse visiblement personnelle même si elle repose sur un fondement théorique.

Il faut relever, par ailleurs, l'utilisation généralisée et fréquente du verbe « sembler » dans les phrases : « il nous semble » « il semblerait » … ou de ses synonymes « il nous paraît » « il apparaît » « nous avons l'impression »… ainsi que l'utilisation du conditionnel et du subjonctif, *« Le subjonctif a une valeur subjective quand il contient l'expression d'un jugement que porte sur l'énoncé celui qui la formule »*[15].

Ces particularités sont bien le signe de l'interprétation et de la présence de l'écrivant dans son texte. P. Rousseau consacre d'ailleurs dans sa recherche un petit chapitre à ce phénomène qu'il appelle « modalisation » du discours écrit. *« La modalisation est un procédé linguistique par lequel le sujet de l'énonciation imprime sa marque dans le texte, exprime sa plus ou moins grande adhésion à l'énoncé »* (Rousseau. P, 2007, p.255).

[15] Centre national de ressources textuelles et lexicales (Mar. Lex. 1933) récupéré sur.http://www.cnrtl.fr/lexicographie/subjectif

Cependant, tout en marquant l'empreinte de l'auteur, ce phénomène de modalisation est souvent utilisé pour tempérer le propos, atténuer l'information, voire signifier le doute. L'auteur dans ce cas, se montre et se retire, il n'affirme pas avec certitude et pour cause *« voir tout ce qui se passe, dire tout ce qu'on voit : l'entreprise est doublement utopique, car un double filtre vient nécessairement s'interposer entre le référent extralinguistique et le signifiant verbal ; celui du regard, qui sélectionne et interprète ; celui du langage, qui classe, ordonne, analyse, évalue, présuppose, infère, explique, inéluctablement »* (Kerbrat-Orecchioni, 1988, p.145). Dans l'expression du doute, l'écrivant laisse une place à un sens qui existe peut-être pour et chez l'autre mais qu'il ne peut encore percevoir : sage précaution si l'on considère que *« plaquer en face de qui que ce soit une norme à atteindre pour un sujet « assujetti ailleurs », demeure vide de sens… »* (Peyron-Bonjan, 2005)

Nous n'avons pas tenu compte dans notre tâtonnement, de cette catégorie « transversale » car, l'écrit lui-même est totalement lié à celui qui écrit et *« …toute unité lexicale est, en un sens subjective, puisque les mots de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des choses »* (Kerbrat-Orecchioni, 1988, p.70). Ce qui nous a intéressée à ce stade de notre recherche, c'est de constater que dans les premiers écrits recueillis (les « études de cas »), très peu d'*items*, voire aucun, de ce type n'apparaissaient.

Nous pouvons donc penser que lorsqu' il y a intervention réelle, nous en trouvons une trace dans l'écrit parce que la personne qui écrit est dans son intervention et dans son écrit qui est lui-même nourri de cette intervention. Dans les études de cas, il y a bien trace de l'écrivant et du penseur théorique mais pas de celui qui intervient puisque cela n'est pas le cas. Cette remarque pourrait sembler être une lapalissade, mais elle nous a permis de bien saisir que l'écrit - en filigrane ou plus explicitement - rend compte de quelque chose de l'intervention et donc d'une forme de pratique.

4. Enquête exploratoire

Notre méthodologie de recherche ne peut pas véritablement s'inscrire dans ce qui est communément nommé « méthodologie clinique ». Nous n'avons pas, en tant que chercheur novice, ni le temps matériel, ni la formation nécessaire pour parvenir à mener à bien une observation pointue et pertinente sur un seul cas. De plus, le résultat obtenu ne viendrait parler

que d'une singularité. Nous cherchons plutôt à savoir, s'il est possible dans la diversité des singularités, de trouver des traits communs qui, par exemple, seraient dus à la mission ou à l'activité d'écriture elle-même…

Nous parlerons donc plutôt de méthodologie *« quasi-clinique »* (Abernot & Ravestein, 2009, p.208). Cette méthodologie qu'à la manière de Monsieur Jourdain (Molière, 1670) nous avons utilisée sans le savoir, nous en avons trouvé une définition qui semble être celle exacte de notre démarche : *« Méthodologie où plusieurs cas sont suivis dans le temps… moins long qu'en clinique pure. Ce n'est pas le système général de sens d'une personne qui est visé mais une partie du système partagé par quelques personnes. La recherche porte à la fois sur un thème et sur quelques personnes. »* (Abernot & Ravestein, 2009. p. 208).

4.1. Méthode de travail

4.1.1. Recueil des données

Nous avons opté pour l'interview de six personnes. Nous proposons donc de questionner des professionnels sur ce moment particulier qu'est le passage à l'écriture.
Nous espérons pouvoir trouver dans leurs propos un certain nombre de critères inhérents au processus qui permet de passer de l'intervention à l'écriture.

Le thème est donc celui du passage à l'écriture dans le cadre professionnel, sur le terrain spécifique de l'AEMO judiciaire.

Afin de limiter certains biais qui seraient engendrés par les différences entre les diverses pratiques concernant divers types d'écrits, nous ne questionnerons les travailleurs sociaux que sur le temps de l'écriture du bilan de fin d'intervention AEMO, c'est-à-dire ceux qui sont adressés au Juge des enfants, en vue d'une prise de décision. Nous pensons respecter ainsi au mieux, les *« règles d'homogénéité et de pertinence »* (Bardin, 2001, p.128)

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs, ne nous autorisant comme seules interventions que des relances éventuelles, les plus neutres possibles sur les thèmes suivants et ce, uniquement s'ils ne sont pas abordés spontanément.

Ces relances pourraient être :

- A qui ou à quoi pensez-vous quand vous écrivez ?
- Vous imposez-vous certaines contraintes ? Si oui lesquelles ?
- Faites-vous attention au vocabulaire, à l'orthographe, aux tournures de phrases, à l'esthétique ?
- Vous posez vous la question de l'interprétation, (de la vôtre, de celle du lecteur) ?
- Avez-vous des intentions ? Si oui quelles sont-elles ?
- Faites-vous des présupposés, des sous-entendus ?
- Quels choix opérez-vous quant aux descriptions des faits, de vos actions, quant aux citations de phrases dites par les familles, par vous ?…
- Le fait que les dossiers peuvent être lus par les intéressés change-t-il votre écrit ?
- Lisez-vous le bilan à la famille ? Comment, pourquoi ?

4.1.2. Public concerné

Les six personnes interviewées appartiennent au même service, elles travaillent sous mandats judiciaires AEMO et s'adressent au même juge.
Ils sont éducateurs spécialisés (A, B et C, D, E et F). Pour préserver l'anonymat, nous n'utiliserons pas leur véritable nom, ni même leurs initiales, mais nous conservons pour les identifier et les distinguer une lettre pour chacun (A, B et C, D, E et F). L'idée est de leur préserver une forme d'humanité mais aussi d'empêcher toute confusion dans le cas où nous devrions utiliser des données chiffrées.

En nous référant à deux ouvrages traitant de l'analyse de contenu, celui de Bardin (1977) et celui de Mucchielli (1974), nous allons procéder à l'analyse des six entretiens que nous avons enregistrés sur bande son, puis retranscrits scrupuleusement, mot à mot, par écrit. Ces entretiens sont intégralement reproduits dans les annexes (Annexes, pp 12-61).

4.1.3. Note particulière pour la maîtrise des biais

Nous nous sommes interrogée sur la façon dont nous allions procéder pour recueillir la parole des interviewés sans les orienter vers d'éventuelles idées préconçues que nous aurions pu avoir sur ce sujet. La difficulté a été décuplée du fait que nous sommes nous-mêmes

travailleur social et que le terrain de recherche est notre terrain de travail habituel. Nous avons pris conscience en cours de recherche que cela représente un biais pour le travail : en effet, chercher sur son propre terrain professionnel, soumet à une vigilance extrême afin d'éviter toute tentation d'apporter des réponses plutôt que de poser des questions.

Les *a priori*, les projections, les points de vue… se sont bien souvent présentés à notre esprit et nous ne pourrons jamais être sûre d'en avoir évité tous les pièges. Nous ne pouvons qu'insister sur le fait que nous nous y sommes efforcée. La façon même d'aborder les questions nous a demandé un travail particulier de réflexion, par exemple : nous avions en début de recherche, simplement posé la question suivante *: « Qu'est-ce que vous écrivez, quand vous faites un bilan ? »*

Nous avons testé cette question dans une courte étude préliminaire sur trois travailleurs sociaux. Cette question les a laissés perplexes et ils n'ont pas pu répondre. Ils étaient embarrassés et mal à l'aise. Cela donnait des réponses de type *« ben… ça dépend de la situation », « c'est au cas par cas »…* Nous aurions dû poser d'autres questions pour orienter l'interview, ce qui n'était pas envisageable pour les raisons susmentionnées.

Nous avons alors tenté une question plus large mais aussi plus contraignante dans la mesure où nous avons mis l'interlocuteur comme en situation, lui demandant de s'imaginer véritablement en train de se mettre à écrire.

Notre question « définitive » est donc :

« Vous êtes devant votre feuille (ou devant votre ordinateur) vous avez un bilan à faire, pouvez-vous me dire ce qu'il se passe ? ».

Visiblement, le fait d'avoir à se mettre en situation, a permis aux personnes interrogées de dérouler au moins en partie, leurs procédés et/ou leur processus d'écriture[16]. Plus l'entretien avançait et plus la parole se libérait. Nous avons donc gardé l'entretien test (A) et procédé à cinq autres entretiens à partir de la même question.

Nous procédons ensuite à une analyse des données en plusieurs séquences :

- Une première *« lecture flottante »* (Bardin, 1977, p.126) afin de nous imprégner de l'atmosphère du discours dont nous livrerons un récapitulatif de nos conclusions spontanées pour chaque interviewé.

[16] Nous faisons bien la distinction entre « procédé » utilisé dans le sens d'une façon de faire, d'une manière d'exécuter un ensemble de règles, une marche à suivre éventuellement déterminée à l'avance et « processus » utilisé dans le sens d'un enchaînement ordonné de pensées et d'actes, d'une manière de se comporter dans une progression intentionnelle.

- Une numérotation ligne par ligne de l'intégralité des entretiens afin de faciliter la récupération ultérieure des données.
- Un comptage indicatif des *items* les plus répétés, (soit les mots eux-mêmes, soit les unités de sens très proche). Nous n'avons cependant pas fait un véritable travail d'étude des fréquences. Les chiffres obtenus ne nous ont pas paru apporter plus de sens aux propos que celui que nous percevions sans cette prise en considération, et quelquefois même, bien au contraire[17]. Pour autant, le comptage « humain » effectué, a facilité l'étape suivante.
- Une analyse de contenu par personne puis par thème[18], c'est-à-dire par unité de signification, repérée tout au long des interviews.
- Une opération de catégorisation et de répertoire des thèmes, afin de chercher des critères communs aux différents travailleurs sociaux, ainsi que des spécificités.

4.2. Analyse des données

4.2.1. Premières impressions

Nous faisons le choix d'exposer nos premières impressions, comme pour mieux les mettre à distance au cours du travail d'analyse et ainsi tenter de maîtriser *« des dimensions et des directions d'analyse à l'œuvre malgré tout dans le processus d'analyse »* (*Ibid*, p. 130)

Pour A :

Chez A. nous apparaît un travail d'analyse de sa pratique et des situations dans lesquelles il intervient afin de parvenir à une forme d'objectivité. Son activité, ses choix semblent être tournés vers la famille.

Pour B :

Nous avons eu une impression d'engagement très personnel dans le sens où B. nous est apparu comme ne pouvant pas dire les choses autrement que comme B. les pense, dans une

[17] L'utilisation d'un outil, tel que le logiciel Alceste, nous avait fortement intéressée. Nous voyions là, une tentative d'objectivation scientifique de nos données. Nous aurions pu mettre ses résultats en comparaison de nos conclusions mais il nous aurait fallu un immense travail pour maîtriser cet outil. De fait, les résultats obtenus nous sont à ce jour, pure énigme.

[18] Le thème est « une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais psychologique » (d'Unrug M.C. Analyse de contenu et actes de parole, Ed. Universitaires, 1974 in Bardin 1977, p. 136)

très grande spontanéité. Pour autant, nous avons constaté qu'il est conscient de cela et qu'il exprime un souci de se protéger.

Pour C :

C. nous a donné le sentiment d'un souci de structuration, de description, de conformité, de complétude, d'exigence, avec une sorte de détachement qui se veut être très professionnel, axant son écrit sur un souci de compréhension du juge-lecteur.

Pour D :

Nous avons éprouvé un sentiment de grande ambivalence au regard de ce qui nous est apparu comme des propos contradictoires. Au sortir de cette lecture, nous avons l'impression d'avoir lu « tout et son contraire », mais aussi une sorte de volonté de positionnement politiquement correct.

Pour E :

E. nous est apparu comme étant dans un perpétuel travail d'analyse, de compréhension, cherchant ses idées, ses mots, ses options de travail… toujours se questionnant comme pour être sûr de ne pas se tromper. De ce fait, il semble perfectionniste mais embrouillé jusqu'à ce qu'il saute le pas, une fois tous les éléments pesés, mis en balance, en concurrence, en opposition. Son écrit essaie de tenir compte de tous les protagonistes en jeu, mais surtout il cherche à trouver un sens pour lui, sens qu'il pourrait assumer.

Pour F :

Nous avons perçu une grande difficulté à dire le passage à l'écriture. F parle plus de son action même si c'est à demi-mot. Un grand souci de la vérification, de la vérité, de la place du juge. Le mot « important » nous semble avoir été sur-utilisé en lien avec ce souci, sans pour autant qu'au cours de cette première lecture nous ayons compris ce que E. voulait signifier par ce mot.

4.2.2. Analyse de contenus

4.2.2.1. Note particulière pour la maîtrise des biais

Il a été difficile de s'astreindre à l'exhaustivité des relevés, afin d'obtenir en fin de travail, un maximum d'objectivité sur le regard porté. Les catégories, ou les thèmes trouvés dans la première analyse orientaient malgré nous la découverte des autres thèmes dans les

autres textes. Là encore il nous a fallu être vigilante. Nous avons donc repéré tous les thèmes trouvés dans chaque interview.
Ensuite, il nous a fallu trouver une bonne partition afin que tous les thèmes trouvés entrent dans une catégorie et qu'aucun ne puisse aller dans deux catégories puis choisir une option et la justifier en cas de problème. Nous avons ensuite regardé si les thèmes se retrouvaient dans toutes les interviews. Nous avons réajusté notre comptage et n'avons gardé que les thèmes les plus représentatifs des traits communs regroupés en catégories plus larges, et répertorié ces thèmes de manière spécifique à une seule personne.

4.2.2.2. Remarques d'ordre général

L'introduction et la conclusion de chacune des interviews nous sont apparues particulièrement représentatives de la manière dont chaque personne envisage le passage à l'écrit pour l'introduction et la conclusion :
Il est remarquable de constater que tous les interviewés sauf A (qui s'attache plus au sens de son intervention), ont commencé à répondre sur la structure de l'écrit. En utilisant chacun leurs termes : B et D « le plan », C et E « la trame », F « page de garde, origine… ».

Nous suggérons que face à la consigne de la mise en situation, chacun d'eux a visualisé son passage à l'écrit en toute logique, chronologiquement. Si A s'attache à une sorte de remémoration de son intervention, (soit plutôt le vécu), les autres interviewés se concentrent sur la construction de l'écrit, (soit plutôt la forme), au moins comme une aide à la structuration de leur pensée.

En ce qui concerne les conclusions des entretiens :
A : conclut sur l'idée que l'écrit retrace l'intervention, le travail de l'intervenant. Il dit que la difficulté du passage à l'écrit vient de cette prise de conscience de ce qu'a été son travail.
B : Ecrire pour B c'est une sorte de garantie contre le *« n'importe quoi »*. C'est son outil pour prendre du recul et ne pas dire tout ce qu'il lui plairait de dire spontanément.
C : conclut sur l'éthique professionnelle, dire sans nuire, fil conducteur de son passage à l'écrit.
D : reste ambivalent. Il revendique un travail soutenu par les institutions, puis affirme qu'il ne dit que ce qu'il veut.

E : Pour lui l'écrit peut faire violence en raison de son impératif dans le temps. Le produit écrit ferait violence à l'usager qui n'est pas prêt à entendre et l'acte d'écriture ferait violence au travailleur social qui n'est pas prêt à dire.
F : conclut sur la difficulté d'être seul face à l'écrit.

4.2.3. Catégorisation des résultats

Voyons le détail des relevés d'*items* dans chacune des interviews : Nous les présentons par ordre d'importance en ce qui concerne la fréquence d'évocation, ils sont référencés dans notre écrit sous la forme suivante : (lettre de l'interviewé, « l. » pour ligne, Numéro de la ligne) par exemple : (A. l. 34)

4.2.3.1. Références à soi ou traces de subjectivité (185 *items*)

Nous avons relevé une somme considérable d'*items* mentionnant clairement l'empreinte de l'intervenant-écrivant.

Ces *items* sont cependant de plusieurs sortes :

- Engagement personnel dans l'écrit - Traces de subjectivité dans l'écriture :

Nous avons trouvé des tournures de phrase exprimant précisément que l'éducateur s'engageait subjectivement dans son écrit : c'est-à-dire qu'il écrit ce qu'il ressent, ce qu'il pense sans forcément chercher à l'étayer, (ce qui ne veut cependant pas forcément dire que cela ne l'est pas). En voici quelques exemples : *« Ce que j'aime bien »* (A. l. 98) Nous pouvons nous poser la question suivante, dans un écrit professionnel est-il question d'écrire ce qu'on aime ? ou « *dans l'analyse, comme c'est les ressentis »* (B.l.58) Le lien entre analyse et ressenti pourrait paraître hasardeux pour une démarche professionnelle ! *« Je cache jamais rien, même ce que je pense »* (B. l. 79) *« Ma perception, telle que je la ressens »* (C. l. 1) *« la meilleure intuition* » (C. l. 31) *« comment moi je comprends* » (C. l. 68) *« Je ne me frustre pas »* (D. l. 7 , 77 et 90) *« ma vision des choses »* (D. l. 126) *« ... c'est du coup ce qu'on en pense ...* » (F. l. 112). **L'empreinte subjective est ici sans équivoque.** Dans ces exemples, les éducateurs disent clairement qu'ils écrivent en fonction de leur ressentis, de leurs intuitions, sans retenue, sans argumentation. Ils écrivent leur vision spontanée des évènements, des situations auxquelles ils sont confrontés.

Plusieurs fois sont utilisés les termes « perceptions », « ressentis » « convictions » « émotion », « sentiment »…

D'autres formules ont été catégorisées sous « référence à soi » dans la mesure où le style même d'écriture portait l'empreinte subjective : par exemple : « *sortir de moi* » (A. l. 6) Ici l'auteur prend conscience que son écrit est subjectif et cherche un moyen de s'en défendre. « *ma conclusion* » (A. l.63) L'écrit est institutionnel mais l'auteur se l'approprie, la conclusion est sa conclusion pas celle de l'équipe ou du service. « *je me parle* » (A. l. 95) Ecrire c'est s'exposer à soi-même, A. nous le dit bien dans sa formulation, c'est un processus qui se développe entre soi et soi. « *c'est pas le lieu suffisant pour que je m'exprime* » (C. l. 114). Pour C. cet écrit a des limites à sa possibilité d'expression, mais cela montre à quel point la marque subjective y est. Nous retrouvons cela chez E. avec « *la seule obligation que je me fais* » (E. l. 55), comme la trace d'une subjectivité assumée et le plus possible mise à l'épreuve, par soi-même cependant.
Autre trace de subjectivité avec le verbe « paraître » ou « sembler ». (cf p18) « *Il paraît épanoui, il paraît équilibré* » (F. l. 58).

- Marque de l'intention et du sens de l'écrit :

Nous avons relevé une autre forme de référence à soi-même avec des phrases comme « *qui desservirait la cause que je veux servir* » (C. l. 126). Le professionnel aurait-il une cause à défendre. Si oui, laquelle ? « *à un moment donné j'ai acquis la conviction que* » (E. l.34). Se pose la question de comment se construit cette conviction, sur quels critères ? Une amorce de réponse se dessine avec E. qui nous dit « *moi j'ai l'impression d'être une grille de ressentis, de lecture … qui fait tantôt appel à la sociologie, tantôt appel à ….. mon parcours personnel auquel je crois parce qu'il fait sens …* » (E. l. 82 à 84) Les convictions professionnelles seraient donc étayées par des théories mais aussi par la manière dont chacun s'approprie ces théories. Se rajouteraient ensuite des questions fondamentales touchant à l'éthique, c'est ce que nous comprenons avec « *… j'aurai tendance à dire que même avant la famille c'est moi… ouai … c'est en mon âme et conscience* » (E. l. 159 160).

Nous pouvons conclure que chacun des interviewés évoque le poids de son propre jugement dans la construction de son savoir professionnel. Selon les individus, cette

subjectivité est revendiquée, assumée plus ou moins bien, combattue ou possiblement maîtrisable en partie au moins. Nous noterons pour F. qui dit n'écrire que des faits *« Vous écrivez vos sentiments, vos intuitions lorsque vous en avez ? Non jamais … jamais… non non jamais jamais »* (F. l. 98) avec force vérifications, qu'un basculement de ses propos se produit lorsqu'elle prend conscience en nous parlant qu'au fond ce qu'elle écrit *« … c'est du coup ce qu'on en pense … »* (F. l. 112). Nous pouvons alors nous demander si lorsqu'une personne met tout en œuvre pour se départir de sa subjectivité et affirme qu'elle le fait, y parvient-elle ?

4.2.3.2. Références à la famille (176 *items*) et à l'enfant (99 *items*)

Nous pouvons ici aussi, procéder à un découpage en 3 sous catégories :

- Ne pas nuire :

Les éducateurs ont lorsqu'ils écrivent, le souci de ne pas nuire aux familles et aux enfants pour lesquels ils sont mandatés quand bien même ils ont conscience de leur mission de contrôle. L'idée étant de ne pas nuire dans la forme de l'écrit lui-même, c'est-à-dire en utilisant des termes respectueux et que chacun puisse comprendre, mais aussi dans le fond, c'est-à-dire écrire ce qui est nécessaire à la compréhension de la situation sans divulguer certains aspects intimes ou particuliers qui n'amèneraient rien de plus. *« ne pas nuire »* (C. l. 143) *« réussir à dire sans que ça les blesse »* (C. l. 175) Ce souci existe pour l'immédiateté de la situation mais aussi pour l'avenir de la famille ou de l'enfant que le travailleur social perdra de vue alors que l'écrit reste *« j'enlève tout ce qui, à un moment dans leur histoire future peut les pénaliser »* (D. l. 80) *«… refléter comment était la situation mais pas trop stigmatiser »* (D. l. 85) A. évoque les effets des écrits dont on ne peut tout maîtriser au regard de ce que nous venons d'énoncer, par cette phrase : *« Oh mon dieu cette femme ! ce que ça lui a fait »* (A. l. 86). Ces écrits concernent des gens, des gens qui vivent et ressentent, pas des « situations ».

- Respect et/ou crainte face aux lecteurs :

Il est aussi souvent fait référence aux familles dans le sens où la loi fait obligation de lire les bilans aux intéressés. *« je pense à la famille qui peut le lire »* (B. l. 49). Certains travailleurs sociaux lisent intégralement le texte, *« A chaque fois,… entièrement …*

entièrement parce que y-a rien a cacher en fait » (B. l. 76) d'autres partiellement, *« et tout ce que j'écris je le dis à la famille »* (F. l. 95) d'autres en font une lecture « traduite » car certaines familles ne saisissent pas tous les termes employés *« …je le lis à la famille avant … je le lis mais dans les grandes lignes…. pas mot par mot... Ou bien je dis dans votre bilan je vais mettre ça ça ça ça et ça…. »* (D. l. 98-100) *« …oui je lis mais des fois je lis pas tout quand même hein ! … parce que des fois il y a des formules qui sont un peu élaborées au niveau du langage et que … pfff ils vont pas forcément comprendre alors je le leur transmets dans un langage plus simple … donc je lis pas la phrase dans le texte … »* (A. l. 63-68).
Certains travailleurs sociaux en font un outil de travail avec les familles *« je lis ce qui peut à mon sens faire levier pour eux et faire déclencheur … »* (A. l. 65) d'autres s'en inquiètent craignant un éventuel procès pour diffamation ou trahison du secret professionnel *« ben je pense à la famille qui peut le lire … et qui pourrait se* retourner *contre moi selon ce que j'écris… »* (B. l. 47-48)

- Description et prise en compte :

Dans les propos sont trouvés des commentaires sur les familles, ce qu'ils sont, *« je fais une case pour Monsieur et une case pour Madame et ensuite je parle des mineurs qui sont considérés »* (D. l. 16) *« Ils sont primaires »* (A. l.129), leurs valeurs, *« ce que eux perçoivent… puisque eux ils se sont construits là-dedans »* (B. l. 92), la manière dont les travailleurs sociaux sont en relation avec leurs valeurs …. *« Une espèce de pouvoir sur la famille… de toute puissance »* (A. l. 153) *« l'AEMO qui …. fait le pari d'une compétence familiale.. »* (E. l. 121) et par rapport à leurs écrits *« je leur dis « qu'est-ce que vous pensez que je vais mettre dans le bilan ? » et ce que vous pensez pas que je vais pouvoir parler de ça aussi ? blabli, blabla… qu'ils soient d'accord ou pas d'accord je leur dis bien que de toute façon, ce sera dans le bilan »* (B. l. 84-86), *« je demande aux gens « je dois faire un bilan qu'est-ce que vous pensez que je vais écrire ? » « Qu'est-ce que vous voudriez que j'écrive ? » »* (A. l. 55-57)

4.2.3.3. Références au juge (80 *items*)

Les références au magistrat sont de quatre ordres.

- Le rappel du mandat d'origine :

Il est d'emblée fait mention des attentes posées en amont de l'intervention par le magistrat comme point de départ de l'écrit, afin de situer le cadre initial. Il semble que ce point soit essentiel à la construction de l'écrit. *« je reprends l'ordonnance du juge »* (B. l. 4) *« ce qui a amené le juge des enfants à prendre une décision »* (C. l. 10) *« l'origine de la mesure »* (E. l. 4)… Le juge est celui qui a tout pouvoir en amont et en aval de l'intervention. *« le dossier…je préfère que ce soit le juge qui l'ait eu d'abord en main »* B. l. 102

- Souci de l'interprétation des lecteurs:

Il y a prise en compte du fait que le juge est lui-même soumis à sa propre subjectivité et que l'acte de lecture n'est pas sans devoir être considéré au moment de la rédaction pour certains travailleurs sociaux. *« Il lit avec sa subjectivité »* (A. l. 71) *« donc évidemment, je pense à comment le juge va interpréter »* (B. l. 113)

Il est donc fait un effort pour se faire comprendre dans le sens où cela est souhaité *« Le juge doit comprendre le plus juste possible de ce que moi, j'ai pu percevoir »* (C. l. 131) *« je précise bien au juge »* (B. l. 99) *« il faut se méfier de la façon dont les écrits sont utilisés… »* (C. l. 139)

- L'écrit sert au juge mais ne sert pas le juge *:*

« J'ai une transmission à faire » (A. l. 6) Pour tous, l'écrit est un outil d'aide à la décision pour le magistrat, il est donc construit avec l'idée de transmettre des informations. *« … je pense aussi au juge en me disant il faut qu'il y ait les éléments les plus pertinents quoi… »* (B. l. 52) En revanche, l'écrit n'a pas pour vocation de servir le juge mais bien la famille ou l'enfant *« On va pas écrire pour eux »* (A. l. 76) *« c'est clair que pour moi l'écrit il est pas que en direction du juge… »* (E. l. 152) et quelquefois le travailleur social *« …c'est avant tout un écrit pour soi … »* (E. l. 278).

- L'écrit, instrument de pouvoir

Les travailleurs sociaux disent clairement qu'ils font le choix de ce qu'ils écrivent, et qu'ils ont conscience que ce choix influence le magistrat. Ils écrivent en imaginant les éventuels effets sur le magistrat *« On va agir le juge »* (A. l. 158) déterminant *« les juges n'ont pas besoin de tout savoir… On choisit d'écrire ce que l'on pense que le juge a besoin de savoir »* (C. l. 127-128) *« pour qu'il soit induit dans ce qu'il va décider… »* (B. l. 53) au

risque de ne pas dire ce qui est ? *«… quand on est dans l'optique d'un non renouvellement de mesure on va mettre en avant le positif et on va diminuer le négatif … »* (D. l. 181)
La notion de pouvoir par l'écrit est dite à plusieurs reprises *« en fait on a un pouvoir terrible… »* (B. l. 115) *« euh ça peut être utilisé comme un instrument de pouvoir … ça l'est … Une espèce de pouvoir sur la famille… de toute puissance »* (A. l. 150) *« il faut que tu amènes le lecteur à partager…. A adhérer à ton… à ta perception* » (C. l. 58)
« Enfin, l'écrit a trop de poids » (C. l. 95) *« c'est toujours un peu dangereux »* (C. l. 115)

4.2.3.4. « Observations » (« *ex aequo* » 80 *items*)

- Termes utilisés disant ce que les travailleurs sociaux nomment « observations ».

Les éducateurs interviewés disent qu'ils transmettent des faits, des observations : les termes utilisés à plusieurs reprises sont *« faits », « observations », « état des lieux », « décrire », « description », « illustration », « montrer », « photo »*, ou des formulations de type *« les plus complètes possibles … détaillées, des choses concrètes… des observations qui ne se contentent pas d'être des faits* » (C. l. 73) *« … je n'écris que ce que j'ai pu soulever ou vérifier……sinon j'en parle pas… »* (F. l. 47)

- Exemples d'observations :

Les interviewés donnent quelques exemples marquants *« ils ont des gnons aux yeux* » (B. l. 95) « *dire quelque chose de l'aspect physique… son apparence… une souffrance corporelle… S'il est épanoui, son regard, son sourire… son rapport à l'autre dans la relation* » (A. l. 100 à 102) *« une description des personnes, de leurs activités, de l'endroit où ils vivent, des gamins de l'école, les parents ensemble pas ensemble »* (B. l. 9-10) mais aussi des faits qui au cours de leur restitution sont dilués ou suggérés. *« y'avait un avortement …. Assez …. Euh … suite à un viol etc…. et que ben ça ça s'était échangé au cours de notre entretien et que c'était difficile pour elle et que quelque part elle avait pas envie que je le mette … ça dans le bilan … même si ça aurait été plus simple et plus direct de dire... » ben voilà ce qui c'est passé donc on peut comprendre l'actuel » … ben j'ai respecté qu'elle m'ait demandé de ne pas le mettre euh … et j'avais simplement fait alors là pour le coup une formule toute faite qui est que « en lien avec son parcours traumatique tatati tatata… » mais sans dire quel traumas…* » (E. l. 262 à 268). Il pourrait d'ailleurs être interprété ici que dire sans dire est aussi une manière de ne pas prendre la responsabilité de son propre jugement ou

de sa propre interprétation et de laisser toute liberté au lecteur par exemple avec *«… je ne vais pas dire qu'elle est alcoolique …. Mais simplement j'ai relevé qu'elle sentait l'alcool à ce moment-là…»* (F. l. 42-43) *« … voilà je soupçonne que peut être elle est alcoolique mais au moins je dis que je l'ai soulevé, au juge… voilà c'est intéressant de le savoir mais je ne peux pas en dire plus … parce que je ne la vois pas tous les jours euh… je soupçonne juste qu'elle a un problème d'alcool …. »* (F. l. 47) Libre au magistrat qui lit ce texte de tirer les conclusions ! Cette observation est un fait, mais que dit-elle de la réalité de la personne ? Que peut en faire le magistrat ?

- Ne pas en rester qu'aux faits :

Dans les entretiens les travailleurs sociaux font référence à ce qu'ils nomment des faits ou des observations sans véritablement distinguer le premier terme de l'autre, mais souvent pour dire qu'il n'y en a pas ou plus exactement que les observations sont toujours à regarder en profondeur par-delà la première vision. C'est le sens qui est recherché : *« … sauf que derrière les faits il y a souvent des choses beaucoup moins euh … objectivables, beaucoup moins simples, beaucoup moins …. Claires à identifier pour ne pas dire pas du tout identifiées* » (E. l. 44 à 46) C'est aussi l'histoire de l'intervention *« comment les gens et moi on a interagi »* (A. l. 8) *« vraiment je m'appuie sur une relation avec les gens »* (E. l. 126) *« Des observations analysées…. pas seulement… par mon propre prisme mais …. Analysées aussi par ce que les gens en ont dit ou ce qu'ils en ont montré »* (C. l. 76)

Dans la manière de restituer est fait l'effort de ne pas décrire comme une vérité mais comme une perception *« J'essaie de ne pas dire « il est … elle est » je dis plutôt « il montre, il fait… »* (A. l. 160).

4.2.3.5. Distanciation (72 *items*)

Le moment du passage à l'écrit semble être pour tous un arrêt sur l'intervention, un temps de regard sur le travail et une mise à distance qui permet une tentative d'objectivation. En cela, c'est un véritable outil de travail *« c'est un vrai outil dans le sens où on disait que ça permettait un recul… oui c'est un vrai outil… »* (B. l. 139).

Les mots *« objectiver » « objectivité »* sont d'ailleurs utilisés par tous les travailleurs sociaux interviewés comme étant une des opérations qui s'effectue par l'écriture. *« j'aime beaucoup écrire … ça m'aide beaucoup …à …. ça m'aide dans mon objectivité »* (A. l. 39) *« et je vois*

du coup ce que j'ai bien écrit… avec plus de recul en essayant justement de dégager mes ressentis du coup » (B. l. 16) *« vérifier que ce n'est pas que de l'impulsivité ou de la projection de ma part quoi »* (E. l. 131).

Voici quelques exemples de formulations qui disent la prise de recul :
« …. Position de retraite … de retrait, de retrait » (A. l. 11) *« écris, écris tu vas voir tu vas te départir »* (A. l. 49) *« je prends le recul des choses »* (B. l. 34) *« j'y ai déjà réfléchi longuement »* (C. l. 6) *« que le fait de décrire un évènement … ce que je fais dans mon cahier… me permet d'un petit peu m'objectiver… »* (D. l. 225)
Enfin nous mentionnerons trois points évoqués :

- L'écriture s'inscrit dans le temps : l'écrit vient ponctuer l'intervention, il permet un retour sur l'intervention, et prépare son devenir, en ce sens il s'inscrit dans une stratégie d'intervention. C'est un outil de travail à part entière.

- Il est fait la demande d'intervenir à deux éducateurs sur certaines situations et celle de plus de soutien de la part de l'équipe.

- l'écrit permet de construire un sens passé inaperçu au cours de l'intervention.

4.2.4. Les thèmes relevés spécifiques

- Chez A.

Il est le seul à mentionner au cours de l'interview :

- qu'il évoque dans les écrits le physique des enfants
- qu'il demande aux gens ce qu'ils pensent qu'il va écrire
- que l'écrit est aussi un regard sur le travail fait et que cela provoque des réticences *« écrire c'est d'une certaine façon regarder sous nos yeux le déroulement de notre travail … et c'est peut être ça qui fait,s à des moments donnés, réticences… »* A. l. 179-181
- que l'écrit est un moyen de pression sur les familles. Il utilise le passage à l'écrit pour signifier les choses aux gens *« … je leur dis « mais je vais devoir l'écrire ça ! » alors les gens ils me regardent comme ça …. « Mais qu'est ce qu'on pourrait faire pour que ça change ? qu'est ce que je pourrais écrire d'autre ? »* (A. l. 123 à 125) *« Là on rigole plus… on va écrire …… ben*

quand même … pour la majorité, ils sont primaires … donc euh … la peur qu'on leur enlève les enfants !!!... » (A. l. 127 à 129)

- que l'écrit est facilité par l'expérience *« Ma vieillerie »* (A. l. 161)

- Chez B.

Il est le seul à mentionner au cours de l'interview :

- que l'écrit est très structuré, très descriptif. Son discours est lui-même au départ très haché *« comme …. Le plan nous est demandé »* (B. l. 3).
- l'importance du service *« c'est des trucs souvent aussi du coup qui ont été dit en équipe »* (B. l. 25) *« … tu peux pas écrire comme je le raconte en réunion ou dans les temps informels »* (B. l. 65) *« c'est au nom du service… c'est pas moi personnellement qui suis mandatée… »* (B. l. 130).

- Chez C.

Il est le seul à mentionner au cours de l'interview :

- qu'il ne fait pas les écrits sur son lieu de travail : *« Je ne les fais que chez moi »* (C. l. 3).
- Que *« Les écrits sont critiquables »* (C. l. 106) dans le sens où il est possible de revenir dessus.
- Que seul existe ce qui est écrit : « *…. tout ce que tu mets en forme et tout ce que tu dis ça existe plus que ce que tu n'as jamais dit…. Vous êtes d'accord avec moi … il y a des choses qui ne sont jamais dites qui de ce fait là n'existent pas ou sont censées ne pas exister dans la tête des gens …. »* (C. l. 98) Ecrire vient montrer ce qui serait resté invisible si cela n'avait jamais été écrit. Il y aurait donc un pouvoir de l'écrit, qui ferait exister.

- Chez D.

Il est le seul à mentionner au cours de l'interview :

- Que l'écrit est une synthèse de notes précédentes.
- Que l'objectivité née de la non frustration *« quand je ne me frustre pas au niveau de l'écrit c'est là que j'arrive à être le plus objectif possible… »* (D. l. 90 91) en même temps il dit qu'il se censure *« je donne des grands coups de ciseaux dans les bilans en ce moment… et c'est vrai que ça me …. En*

même temps moi ça ça me gêne … parce que c'est … euh … j'ai l'impression de pas répondre complètement à la commande qu'on a » (D. l. 48-51).

- Chez E.

Il est le seul à mentionner au cours de l'interview :

- Que l'écrit doit tenir compte des différences de représentation ou de valeur des familles au regard des attentes de la société. *« sauf que derrière les faits il y a souvent des choses…, beaucoup moins simples, … Claires à identifier pour ne pas dire pas du tout identifiées par la famille et que nous on arrive là avec nos gros sabots et … la famille elle-même c'est pas toujours le bon moment pour elle de … de regarder ces choses là en elle... des fois elle peut le voir partiellement, des fois elle peut pas du tout …soit parce que c'est trop douloureux soit parce que … elle fonctionne pas comme ça … »* (E. l. 44 à 50) Il parle du choc des références, du choc des valeurs, de la nécessité de confronter le tout et de tenir le tout ensemble : la mission, les ressentis, les demandes de la famille, celles de la société, celle de la mission, celle du magistrat… mais au final, c'est lui qui fait le lien, *« mais tout ça ça m'imprègne »* (E. l. 94) *« on a un tas d'outils et en même temps pas tant que ça … une espèce de grille de lecture… de grille de ressentis si je peux dire ! …Construite… par la formation… mais par la vie déjà, par la vie … euh … (rire) voilà… euh par la formation aussi qui est venue mettre à l'épreuve aussi etc. … par l'expérience aussi voilà tout ça … moi j'ai l'impression d'être une grille de ressentis, de lecture … qui fait tantôt appel à la sociologie, tantôt appel à ….. mon parcours personnel auquel je crois parce qu'il fait sens … »* (E. l. 76 à 84).
- Qu'il faut se poser la question de la responsabilité professionnelle mais aussi personnelle : *« et que quelque part ma responsabilité elle est aussi d'aller au-devant d'eux et de travailler avec tout ça quoi voilà … »* (E. l 106 107)
- Que l'écrit relève d'une maîtrise de tout un tas d'éléments qui passent systématiquement par son filtre subjectif mais qu'il met à l'épreuve soit avec les familles elles-mêmes, soit avec l'équipe. Au final, c'est sa conviction profonde qui prime. Il cherche le point de rupture, la limite entre ce que la

société attend et les compétences familiales, entre les tolérances de la société et les fragilités de la famille. Il juge avec son propre référentiel construit par sa vie, sa formation, ses différentes mises à l'épreuve sur le terrain. (Partenaire, équipe, famille…) Il ne peut écrire que ce qu'il pense :*« on me dit le juge il s'en fout de ça … moi c'est clair que pour moi l'écrit il est pas que en direction du juge…… j'aurai tendance à dire que même avant la famille c'est moi… ouai … c'est en mon âme et conscience … tout à fait …. »* (E. l. 151 à 159).

- Que le travailleur social doit être respecté dans son mode d'intervention et son choix d'écriture *« J'aimerais qu'on respecte un peu plus, le principe que avant d'être un écrit seulement en direction du magistrat, avant d'être un écrit seulement en direction des familles avec la nouvelle loi hein…. qui dit que la famille peut nous attaquer … machin pour diffamation tatati tatata… on respecte et on pense que c'est avant tout un écrit pour soi … »* (E. l. 274 à 278).
- le secret professionnel.
- Enfin il donne un réel exemple de ce qu'il peut écrire.

- Chez F.

Il est le seul à mentionner au cours de l'interview :

- Qu'il se sent seul face à l'écrit et qu'il souhaiterait que l'équipe lui dise ce qu'il doit écrire. Il est le seul à se dire véritablement en difficulté devant le passage à l'écriture. *« et puis je trouve qu'on est seul pour faire nos bilans »* (F. l. 176) *« si on était aidé vraiment … qu'on te dise tiens voilà ça c'est la synthèse pour ton bilan … parce qu'en fait on est trop seul …. Dans les bilans… »* (F. l. 179).

Récapitulons dans un tableau l'ensemble de ces résultats.

Figure 3 : Tableau récapitulatif des principaux thèmes relevés

Références à	A	B	C	D	E	F	total
SOI (Subjectivité)	50	28	22	3	57	25	185
FAMILLE (Dont enfant)	31 19	33 20	10 7	48 24	35 19	19 10	176 (77) 99
MAGISTRAT MISSION (Loi)	12	11	7	18	14	18	80
OBSERVATIONS FACTUEL	6	7	7	18	22	20	80
DISTANCIATION	24	14	2	6	26	0	72

5. Synthèse de la première partie et problématisation

Les écrits professionnels sont un recueil d'observations.

Ces observations, les travailleurs sociaux disent les transcrire en prenant en compte le cadre juridique (la mission, le mandat …la Loi), la famille (ses ressentis, ses demandes, ses dires…) l'enfant (ses ressentis, ses demandes, ses dires …) et eux-mêmes (leur ressentis, leurs émotions, leur analyse …). Ils partagent avant toute chose, disent-ils, le même souci de « servir » la famille. Nous constatons cependant une prise en compte marquée de l'enfant. En effet, les intérêts de l'enfant sont souvent contrariés par le fonctionnement familial lorsque le danger reste présent au sein de la famille. C'est pourquoi à ce stade de notre travail, il est nécessaire de considérer séparément les thèmes Famille et Enfant.

Les travailleurs sociaux disent s'efforcer à cette prise en compte des intérêts de chacun, en gardant en même temps le souci de remplir leur mission stipulée dans le mandat judiciaire. Ils restent conscients du rôle du magistrat et du fait que l'écrit est son outil principal de prise de décision.

Décision, faut-il encore le dire, qui doit servir la protection de l'enfant et donc son intérêt, sans pour autant bafouer les droits des parents (donc, de la famille).

Il est à noter que les travailleurs sociaux pensent que l'écrit permet une certaine « prise de recul » sur les observations faites.

Pourquoi évoquer une prise de recul ? Les travailleurs sociaux auraient-ils conscience que ces observations sont empreintes de subjectivité et pensent-ils nécessaire de s'en méfier ? Si tel est le cas, il est alors étonnant que les *items* les plus nombreux (185) soient ceux par lesquels les éducateurs revendiquent une forme de subjectivité, lorsqu'ils disent s'appuyer sur « eux-mêmes » !

« Observations » et « distanciation » sont donc deux catégories d'*items* que nous pouvons lier par une sorte de mouvement de va-et-vient. Une fois les observations, les « faits » exposés à l'écrit, cela permet à celui qui écrit de vérifier s'ils sont importants, nécessaires, « objectifs ».

Les quatre autres *items* s'apparentent d'une manière fort différente.

Nous remarquons que ces quatre thèmes peuvent être considérés comme les « destinataires » de l'écrit. *In fine,* seuls, le juge (le regard de la Loi), l'enfant et la famille liront cet écrit. Mais le travailleur social est le premier lecteur de son écrit, il est le seul à en connaître les hésitations et les revirements, les insistances et les évictions. Aucun autre regard ne sera porté sur cet écrit (si ce n'est celui du chef de service ou du directeur qui représentent eux aussi la Loi par le biais de l'Institution, garante de la mise en œuvre de la mission légale).

L'écrivant conserve à l'esprit durant son écriture et sa propre lecture puis ses relectures que, par l'écrit, il détient une forme de pouvoir : celui de dire ou de taire, celui de dire plus ou moins fort ou plus ou moins explicitement, celui d'agencer les causes et les effets : il sait qu'il va devoir être lu par les trois autres « destinataires » .

L'écrit serait alors le temps de mise en tension, contrainte par l'engagement qu'il impose et par l'effort qu'il demande aux éducateurs spécialisés d'une synthèse des différents intérêts des destinataires réels ou symboliques de leurs écrits, c'est-à-dire la Loi, la famille, l'enfant,… et eux-mêmes.

Nous ne garderons donc pour la suite de notre étude que ces quatre référents-destinataires de l'écrit puisqu'ils s'avèrent communs à tous les éducateurs, mais que chacun semble les prendre en compte de manière singulière en fonction de la représentation qu'il en a : ce qu'il est, ce qu'il devrait être, la place qu'il tient, le rôle qu'il a à jouer.

Cette singularité de prise en compte est revendiquée par bon nombre d'éducateurs spécialisés , lorsqu'ils invoquent ce quatrième élément, « eux-mêmes », que nous traduirons ici par « leur subjectivité ». C'est-à-dire que certains éducateurs disent en appeler à leur ressentis, leurs impressions… pour justifier leurs déclarations - et donc leurs préconisations - lorsque les référents professionnels ne suffisent plus ou bien lorsqu'ils ne savent pas dire quelle référence est utilisée pour valider telle ou telle « observation ».

D'autres éducateurs en revanche, semblent s'interdire cette possibilité de faire appel à leur « subjectivité », du moins, ils ne la revendiquent pas ou peu ou bien ne s'autorisent pas à l'évoquer.

Que sont ces références sur lesquelles les éducateurs spécialisés disent fonder leurs écrits, et dont la prise en considération les met en place de « destinataires » ?

Il nous paraît ici nécessaire d'apporter des éclairages théoriques à ce problème en interrogeant ces quatre pôles convoqués par les travailleurs sociaux : les concepts de Subjectivité, de Loi, de Famille et d'Enfant.

Deuxième partie : Eclairages théoriques.

I. Eclairages théoriques à propos des références invoquées par les écrivants au cours du processus d'écriture.

1. La subjectivité

La subjectivité c'est « *le caractère de ce qui appartient au sujet, à l'individu seul* »[19].

C'est au fond, la personnalité, spécialement dans ce qu'elle a d'affectif et de vécu singulier.

Est donc subjectif, ce qui est *« propre à une personne en particulier* »[20], ce qui « *concerne le sujet en tant que personne consciente* »[21], le sujet s'entendant ici comme « *être pensant, considéré comme le siège de la connaissance* »[22].

Un second sens du mot subjectif correspond à *« l'état d'une personne qui considère les choses d'une manière à donner la primauté à ses états de conscience »* jusqu'à devenir synonyme de « *partial* », c'est-à-dire « *qui prend parti sans souci de justice ni de vérité* »[23].

Cette définition correspond à ce que l'on peut entendre communément dire d'un jugement qui paraît hâtif, infondé, voire simplement contradictoire au sien : « *ça c'est subjectif !* ». Il y a dans cette réflexion une connotation péjorative qui insinue que ce jugement n'a de valeur que pour celui qui l'énonce et qu'il ne résisterait pas à un débat contradictoire ni même à une réflexion un peu plus poussée.

Il n'est cependant pas toujours certain que l'impossibilité momentanée d'élucider les raisons d'un jugement, prouve que ce jugement est infondé ou erroné.

---

[19] Dictionnaire Robert éd. 2007

[20] Dictionnaire Robert éd. 2007

[21] Dictionnaire Robert éd. 2007

[22] Dictionnaire Robert éd. 2007

[23] Dictionnaire Robert éd. 2007

Par ailleurs, ne pourrait-on pas être « subjectif » en ayant le souci de la justice et de la vérité ? L'individu n'aurait-il pas la possibilité d'agir sur son jugement par une opération mentale qui prendrait en compte des éléments extérieurs à un premier jugement proche de *l'a priori*, du « pré-jugé » lequel n'utilise que des données antérieures n'ayant que peu ou pas de rapport avec la situation du moment ?

La partialité est forcément subjective, dans la mesure où celui qui prend position reste « sujet conscient » qu'il le soit pleinement ou non.

1.1. Le subjectif entendu comme partialité

Etre partial c'est prendre parti, prendre position sans souci de justice. Or, est juste, ce qui est « *fondé, ce qui est conforme au droit, conforme à la vérité, à la raison, au bon sens* ».[24] Etre partial serait donc ne pas faire cas du droit, de la raison et du bon sens… de fait, ne pas chercher à prendre en compte des éléments extérieurs à soi pour se faire une idée de la « vérité », ne pas chercher à fonder son jugement. Ne pas chercher ou ne pas pouvoir chercher, lorsque ce sont les émotions qui déclenchent la partialité : Passion, aveuglement, manque de discernement, crainte excessive… peuvent submerger l'individu et lorsque ces émotions ne peuvent être ni exprimées ni partagées, elles entravent le jugement, ou elles le précipitent.

Ainsi sont prises des options sans débattre, des décisions sans contradictoire. Ce n'est, à aucun moment du processus de pensée, laisser une place à des arguments indispensables à ce processus si l'on souhaite lui donner le nom de « pensée ». Ces arguments émaneraient d'un autre soi-même ou d'une autre subjectivité -c'est-à-dire d'un autre sujet, lui aussi soumis aux mêmes lois, bénéficiant des mêmes droits et étant en droit de réclamer le même respect- et devraient pouvoir être entendus. Etre subjectif, serait alors se laisser envahir par un soi débordant et ne pas laisser discourir les autres sujets (qu'ils soient autres ou soi-même), ne pas les entendre ni les prendre en considération, quelles que soient les conséquences qu'une prise de décision ou qu'un acte auraient pour autrui. Seul l'intérêt propre est visé que ce soit en conscience ou non. Etre subjectif dans ce cas, c'est ne pas s'assumer sujet pensant, c'est juste parler comme on se sauve.

---

[24]Dictionnaire Robert éd. 2007

La subjectivité qui nous intéresse est celle qui impose au sujet de se dire en conscience …. ou de se taire : « *Le silence est la signature de l'éthique, ce territoire du secret où la pire obscénité s'appelle bavardage »* (Debray, 1981). Cette subjectivité-là n'est pas un préjugé. Elle est alors ce qui caractérise le sujet en conscience dès lors qu'il peut assumer un débat contradictoire.

1.2. Le subjectif entendu comme caractère

Attardons-nous sur l'étymologie du mot « Sujet » : *« du latin subjectum, ce qui est soumis, subordonné à ».*[25]

Tout sujet dépendrait de quelque chose, viendrait après, en-dessous… Un sujet d'étude par exemple, est soumis à l'esprit, la pensée, la réflexion. Le sujet d'un roi dépend, lui, d'une autorité souveraine. A quoi pourrait être soumis le sujet/individu ? A son environnement, son éducation, sa conscience… ?... La difficulté est de faire la part entre ce qui lui serait véritablement extérieur et ce à quoi, plus ou moins malgré lui, il contribue ou ce sur quoi il peut avoir une action. Le sujet est soumis et participant en même temps, dans un mouvement complexe difficilement observable. Le mot évoque tout autant l'assujettissement que l'affirmation de la libre disposition de soi.

L'adverbe « sujet » utilisé dans les locutions « sujet à », « sujet de »… signifie en revanche clairement cette notion de dépendance à une autorité supérieure, ou d'exposition à un phénomène auquel on ne peut se soustraire. Pour autant, l'individu a la possibilité d'éviter les situations qui le mettent potentiellement en situation de dépendance, mais lorsqu'il rencontre une situation de ce genre, une fois pris, il participe au phénomène d'une manière ou d'une autre. Une personne sujette au vertige par exemple, va éviter les précipices, mais une fois saisie au bord d'un gouffre imprévisible, il lui reste encore une marge de manœuvre, pour se soustraire à la situation dans laquelle elle s'est mise ou pour tenter de la surmonter par une stratégie qui lui serait propre. Il est donc possible d'agir contre un assujettissement… Reste à jauger au prix de quelles souffrances ! L'assujettissement du sujet à son jugement immédiat par l'empêchement d'une pensée active est sans doute parfois plus facile que sa mise en action, même lorsqu'il engendre désagréments ou souffrances.

[25] Dictionnaire Robert éd. 2007

Qu'en est-il de l'assujettissement d'un individu à son propre jugement ? Un jugement subjectif est, si l'on reprend nos définitions précédentes, un jugement qui émane d'un sujet mais qui est aussi soumis à un ou plusieurs éléments extérieurs.

La question qui se pose est celle de savoir si ce sont les éléments exclusivement internes, propres à l'individu qui déterminent le jugement final, ou ceux amenés par l'extérieur, ou les deux ? Comment par ailleurs faire le tri entre les uns et les autres ? Le jugement est dit subjectif parce qu'émis par un sujet, ce sujet est pris dans le monde, il « est » le monde. Son jugement subjectif est-il alors totalement infondé au regard de ce monde ? Pour répondre à ces questions, intéressons-nous de plus près à la notion de sujet travaillée par les philosophes.

1.3. La dualité du concept de sujet

« Est sujet au sens philosophique du terme celui qui se reconnaît dans sa pensée, qui assume le fait de se questionner » (Delamotte. 2000. p. 3) Si l'on se permet un croisement de cette définition avec celle précédente qui dit que le sujet « c'est ce qui est soumis », un sujet serait donc un individu qui dépendrait d'un ou de plusieurs éléments, (mais desquels ?), qui se reconnaîtrait dans sa pensée malgré (ou grâce ?) au fait qu'il y soit soumis, sans jamais cesser de la questionner.

Cette « définition » nous intéresse fortement dans ce qu'elle implique d'aller-retour entre contrainte et liberté, ou du moins entre contrainte, remise en question et *in fine* assumation.

En philosophie, au fil des siècles, la notion de sujet a fluctué, évolué, disparu puis réapparu, renforcée ou affaiblie … et n'a cessé cependant d'être en question. La quête du « je » *« suscite le vertige, à force d'ouvrir en nous des portes dérobées »*. (Arnaud, 2006.) et notre recherche apparaîtra bien légère au regard des siècles de réflexion, de débats passionnés qui ont eu lieu et de la profondeur des différentes approches dans la modernité. Le sujet en question encore et toujours, et nous ouvrirons quelques-unes de ses portes en nous appuyant en partie sur les travaux de Christiane Peyron-Bonjan (1997 et 2011).

Descartes pose la certitude du « je » par le *« je doute, je pense, je suis »* (Descartes, 1637) comme *« une sorte de conscience en première personne et existence véritable ... le*

« je » est un moi qui peut et doit se connaître lui-même puisqu'il est tout entier défini comme pensée » (Peyron-Bonjan, 1997). Mais si le *cogito* de la deuxième méditation est une conscience de sentir, percevoir, imaginer et penser sans aucune séparation, la définition de l'humain distinguera ensuite les deux substances esprit/corps.[26]

Ce dualisme existe aussi pour Schopenhauer (1818) sous une autre forme : celle d'un individu balloté entre désirs et raison et donc entre souffrance et ennui. Il propose face au pathétique de la condition humaine, face à *« la misérable subjectivité de l'homme »* (Schopenhauer, 1818) la voie de la sagesse et de la contemplation pour apaiser ces tensions.

Cette tension est bel et bien aussi présente dans l'approche de Kierkegaard (1844) mais pour lui le dualisme réside en la confrontation de la réflexion et de la passion. Pour lui, *« la subjectivité est une conscience concrète qui est à la fois réflexivité, existence et choix éthique »* (Peyron-Bonjan, 1997*).* La vérité réside dans « *l'incertitude objective appropriée fermement par l'intériorité la plus passionnée, voilà la vérité, la plus haute vérité qu'il y ait pour un sujet existant. »* (Kierkegaard, 1844).

Enfin, Nietzsche (1888)[27] dans le souci de privilégier le *bios*, pense que l'homme confond ses seuls instincts de puissance avec ce qu'il croit être un « moi ». *« La vie n'est qu'un cas particulier de la volonté de puissance »* (Nietzsche, 1888, p 121) dit-il, renvoyant ainsi la notion de subjectivité *« au nom fictif des instincts de puissance »* (Peyron-Bonjan, 1997). Mais ce refus de la subjectivité nécessite de retravailler la question de la conscience en tant que phénomène réflexif.

Alors pour travailler le concept de conscience, la posture phénoménologique met entre parenthèses, le sujet et le monde.

1.4. Conscience phénoménologique et oubli du sujet

« L'aptitude à dire « je » est une des marques distinctives de la subjectivité. Si un caillou se mettait à nous parler de lui-même, nous pourrions difficilement l'étonnement dissipé, ne pas le tenir pour une personne. Toutefois, pour beaucoup de philosophes, cette

[26] Il est à noter que la philosophie de Spinoza refuse ce dualisme mais il s'intéresse au corps singulier en tenant dans un même temps, l'idée de ce corps. Il abandonne la formulation *anima*, (âme) trop imprégnée de théologie. La substance infinie, cause de tout ce qui est, évite le dualisme.

[27] in « La volonté de puissance » ouvrage qu'il a abandonné en 1888. Il est à noter que la première édition de cet ouvrage posthume publié par sa sœur, a été contesté.

aptitude à dire "je" n'est que l'une des manifestations d'une aptitude plus profonde et plus générale à la conscience de soi. Une créature ne pourrait parler de soi que parce qu'elle serait consciente d'elle-même et c'est cette aptitude à la conscience de soi qui constituerait l'essence de la subjectivité….». (Chauvier, 2001).

Dire « je », c'est donc cette prise de conscience de soi, cette possibilité de se dire soi-même et soi -même dans le monde, qui permet de dire que la conscience ne *« reçoit pas d'objet tout constitué mais elle en constitue son sens par le mouvement qu'elle dirige vers lui »* (Peyron-Bonjan 1997), il y a toujours intentionnalité, c'est la conscience ici et maintenant qui fait le monde. Des auteurs existentialistes approfondiront cette notion de sujet « actif au monde », et non pas seulement comme « être-au-monde ».

L'homme reste étroitement lié au monde pour ne pas dire prisonnier. Pour autant l'existence ne se suffit pas à elle-même, *« non seulement l'homme est là, mais il veut être soi… »* (Horn, 1993), elle demeure en rapport à une transcendance dans une forme de conscience absolue. C'est là qu'émerge le sujet et c'est par cette voie que « l'être » se déplace vers « l'être-là » ou « l'être-au-monde », et que l'on retrouve *le Dasein* d'Heidegger (1927). Cette reconnaissance du sujet ira de pair avec l'angoisse *d'une « anticipation de soi et d'un pouvoir être qui seront révélés par la mort comme possible d'où la conscience active de la vacuité de toutes les actions et l'amour du destin »* (Peyron-Bonjan, 1997)…

Sartre, en héritier de la dialectique hégélienne, se détachera de la conscience entendue phénoménologiquement pour rejeter la notion de sujet comme seul « en-soi ». Pour lui, l'être est dans son essence absurde, sans sens intrinsèque. *« L'en-soi n'a pas de secret: il est massif. Il est en pleine positivité. Il ne connaît pas l'altérité: il ne se pose jamais comme un autre être; il ne peut soutenir aucun rapport avec l'autre. Il est lui-même indéfiniment et il s'épuise à l'être.* » (Sartre, 1943, p.33).

Mais le philosophe rejette aussi le sujet comme seul « pour soi » c'est-à-dire en ce qu'il est conscience.

Pour lui, la conscience n'ajoute rien, aucun sens au monde, c'est cela même l'expérience de *« La nausée »* (Sartre, 1938). De fait, c'est la négation de l'individu par rapport à lui-même et par rapport au monde qui le constitue comme sujet. C'est par le néant qui n'est qu'une manière d'être en refusant d'être, que le sujet est.

Le néant est ainsi le propre de la conscience. En étant, je suis un objet, en ayant conscience de moi, « je » s'échappe et « je » m'échappe d'autant plus.[28] Je ne peux véritablement être qu'en n'étant pas.

Comment lire cette définition dialectique du sujet « en soi- pour soi ». La psychanalyse essaiera d'éclairer le concept de sujet autrement.

1.5. L'hésitation d'une subjectivité aux prises avec passivité et activité

S'appuyant sur les travaux de Deleuze (1985) évoquant le pouvoir traumatique des images de guerre, Zizek affirme qu'aucune pensée, aucun jugement ne vient jamais au jour de manière spontanée *« d'elle-même, dans l'immanence de ses principes. Ce qui nous incite à penser est toujours une rencontre traumatique, violente avec un réel extérieur qui s'impose brutalement à nous, remettant en cause nos façons habituelles de penser... on ne pense pas naturellement, on y est contraint. »* (Zizek, 2004, p. 13)

Contre Lacan (1968-69) qui évoquait un *« Sujet supposé savoir »*, conçu comme désir de produire le savoir dans l'expérience de l'analyse, donc sujet de la science, sujet de la vérité, sans cesser d'être et de devenir sujet de désir, Zizek (2004) lui, affirme que le Sujet *« peut savoir »*. Il illustre et argumente son propos par des exemples de la production cinématographique où l'engagement du Sujet qui parle, dit le réel, avec une force qui transcende la réalité vécue et lui restitue toute sa valeur, sans pour autant laisser transparaître le Sujet lui-même. *« Le fait qu'entre nous et le réel, la distance est supposée séparer le contenu représenté du sujet percepteur-récepteur n'est pas clairement établi. Le sujet est directement partie prenante, il est intégré dans le contenu irreprésentable qui, par conséquent, reste irreprésentable en raison même de cette trop grande proximité »* (Zizek, 2004, p. 16)

---

[28] Puisque le sujet ne peut que s'échapper à lui-même, cet état devrait lui imposer par la totale liberté dans laquelle il est, une *praxis* responsable pour une éthique au nom de l'humanité toute entière. C'est au moins par cette pensée que Sartre est rejoint par Ricœur (1990) et Lévinas (1982). Chaque homme, défini non plus par essence mais par existence, est responsable pour l'ensemble de l'humanité. C'est l'Autre, *l'alter ego*, ou pour Lévinas « le Visage » (Lévinas, 1982), qui assigne le moi à sa responsabilité.

La captation d'une forme de vérité se fait alors de manière interpassive, à travers l'autre qui s'engage et s'exprime, à travers celui qui est supposé savoir et duquel je me rapproche, duquel j'apprends.

1.6. Une subjectivité inaccessible.

Qu'en est-il alors du sujet qui perçoit ? Serait-il privé de son expérience « subjective » la plus intime ? Dans la rencontre passive, l'inconscient le priverait-il de toute subjectivité « objective » ? C'est-à-dire, ne pourrait-on jamais faire l'expérience de l'accession à soi et du même coup de l'accession à une signification de soi ?

Selon la conception classique nous dit Zizek, *« la dimension constitutive de la subjectivité est l'expérience phénoménale de soi : je me constitue comme sujet au moment où je peux me dire : « peu importent les mécanismes inconnus qui président à mes actes, à mes perceptions et mes pensées, personne ne peut m'enlever ce que je vois et ce que j'éprouve ici et maintenant »* (Zizek, 2004, p. 46).

Pour autant, le sujet ne parvient pas à faire l'expérience de ce phénomène qui le contraint et on obtient *« un rapport impossible : d'un sujet vide non phénoménal et d'un phénomène qui reste inaccessible au sujet, un phénomène qui précisément ne peut jamais être subjectivé »* (*Ibid.* 2004, p. 46).

L'irreprésentable, se perçoit dans un entre deux dont la représentation visible n'en dit pas l'essence.

Nous pourrions parler là de « vraie » subjectivité puisque inexplicable, inextricable par opposition à une subjectivité objective qui serait celle résultant d'une compréhension de son avènement. La question de la possibilité qu'a le sujet, de toujours pouvoir faire le *distingo* entre l'une et l'autre, reste posée ! Alors au fond, dans cette subjectivité partiellement maîtrisée la question de l'adéquation entre la réalité qui nous entoure et le réel de nos pensées reste à jamais à débattre. *« Le réel est ce qui reste de toute histoire qui échoie au sujet, excédant le sujet lui-même. Le réel est sa part la plus intime et en même temps la plus étrangère, la condition même de la subjectivation »* (Théron, 2004, p. 9). Le réel peut cependant être lui aussi considéré comme un obstacle à la réalité car déjà déformé par notre perception de sujet. C'est pourtant elle qui nous permet d'accéder à une forme de réel. Zizek

(2004) illustre cette idée par la « *Matrice* » du film « Matrix »[29]. C'est elle qui propose et impose le réel et dans le même mouvement, c'est elle qui le déforme. La Matrice… comme une allégorie de notre pensée !

Un sujet insaisissable, multiple, complexe qui vient d'on ne sait où (du vivant ?) et s'immisce partout alors qu'il ne peut véritablement avoir conscience de lui-même et qu'il est parfois passif face aux différents apports extérieurs… ne peut donc pas véritablement être étudié !

La psychanalyse consciente de cette impossibilité, propose d'en capter les traces dans le discours des sujets.

1.7. Le sujet caché/présent dans le discours

Vers les années 1880, Freud s'imagine recueillir la parole de malades autour de ce qui les fait souffrir. Il leur demande de dire tout ce qui leur vient à l'esprit sans s'inquiéter ni du sens que cela pourrait avoir, ni d'une cohérence. Cette expérience lui permet de découvrir au travers de cette parole qui s'adresse à lui, que le discours dévoile des significations subjectives comme cause de certains symptômes. Le patient lui-même, en entendant sa parole, reconnaît les affects et les représentations qui lui sont propres et qui ont conduit à une cristallisation de défenses dans le contexte évoqué, puis de souffrances découlant de la situation et de son rapport à elle.

Par-delà la révélation de l'effet thérapeutique de la parole libérée, Freud découvre que la vérité d'une situation échappe au conscient de l'individu qui la vit, qui est pris dedans. La parole décousue, sans cohérence quelquefois pour celui qui la recueille, fait sens pour celui qui la prononce malgré lui. C'est ce sens délivré, par-delà le strict sens (ou non-sens) des mots prononcés, qui relève de l'inconscient et le révèle. *« L'inconscient se déploie dans les effets de langage »* (Lacan, 1977, p 13) mieux encore *« L'inconscient est un fait en tant qu'il se supporte du discours même qui l'établit »* (Lacan, 1973, p.7). Ce discours de l'inconscient, révélerait le Sujet.

[29] « Matrix » : film réalisé par Larry Wachowski et Andy Wachowski, avec Keanu Reeves. (1999), Warner Bros USA. Dans le film, des Machines ont créé « la Matrice », sorte d'univers virtuel dans lequel les Humains s'épanouissent, assurant une quantité d'énergie considérable aux Machines. Les humains n'ont pas conscience de la réalité et du monde que la matrice superpose à leur regard.

Pour la psychanalyse le sujet n'est pas le Moi. Le Moi est à la surface, il est en contact avec la réalité. C'est celui qui prononce les mots. Le sujet n'est pas le *cogito*. Pour la psychanalyse, il est tout entier désir et donc manque. Le désir du sujet est aspiration d'autrui, il n'existe que dans le désir de l'autre. C'est ainsi qu'il se révèle dans l'acte ou dans la parole adressée. C'est ainsi que le temps de la psychanalyse peut être considéré comme le décryptage du discours du sujet, discours qui échappe au moi et révèle le sujet… comme par un acte manqué : *« tout acte manqué est un discours réussi, voire assez joliment tourné… »*. (Lacan, 1999a, p.147)

Le sujet pour la psychanalyse est le sujet du discours, le sujet est celui qui s'échappe par le langage *« c'est le discours de l'autre »* (Lacan, 1999b) l'autre qui est en moi, qui est désir et qui cherche une reconnaissance par autrui.

Il existe donc un mouvement ambigü dans le discours en ce qu'il est à la fois conscient et inconscient. Pour certains linguistes, lesquels s'intéressent au fonctionnement même de la langue, il est admis que le langage produit le sujet, rend « audible » la subjectivité. Il suffit pour en attester d'écouter un échange verbal. Comme dans « je jure » analysé par Benveniste (1966) *« L'énonciation … est l'acte même qui m'engage, non la description de l'acte que j'accomplis… L'énonciation s'identifie avec l'acte même…cette condition n'est pas donnée dans le sens du verbe ; c'est la subjectivité du discours qui la rend possible…on verra la différence en remplaçant « je jure » par « il jure » alors que « je jure » est un engagement, « il jure » n'est qu'une description au même plan que « il court, il fume ». On voit ici… que le même verbe suivant qu'il est assumé par un sujet ou qu'il est mis hors de la personne prend une valeur différente. C'est une conséquence de ce que l'instance qui contient le verbe du discours pose l'acte en même temps qu'elle fonde le sujet »* (Benveniste, 1966, p. 265-266) Certaines formulations évoquent clairement l'inclusion et l'engagement de la personne qui parle cependant quel que soit l'énoncé. L'énonciation elle-même est déjà un acte qui engage le sujet.

Or, le métier d'éducateur est un métier de parole (cf. Chap.1.3.1) et d'écriture (cf. Chap. 1.3.4)

1.8. L'éducateur postulé comme sujet du discours

Nous pouvons considérer le métier d'éducateur comme un métier particulièrement lié voire soumis à la condition de sujet.

Par ailleurs, l'idée d'un sujet, va de pair avec celle d'un sujet « présent » en permanence, dont tout individu ne peut s'échapper… Vouloir faire disparaître les effets de la subjectivité par des méthodes qui viendraient nier la condition de sujet partagée par tous, nous paraît être une erreur.

Nier la subjectivité c'est nier le vivant, le relationnel, l'humain. En revanche, laisser les subjectivités se révéler, se rencontrer et évoluer dans le respect les unes des autres, est sans doute un travail délicat, mais c'est aussi un formidable outil de compréhension qui ne peut s'épanouir que dans la relation et ainsi permettre rencontre et compréhension.

Comprendre c'est « *Contenir* en soi, *saisir* par l'*esprit* » ou bien « faire entrer, englober, inclure ». C'est avoir élaboré, reçu dans son esprit la représentation nette d'une chose ou d'une personne. C'est aussi avoir saisi de manière intellectuelle le rapport de signification qui existe entre un signe et la chose qu'il signifie. Enfin, c'est être parvenu à se faire une idée claire des causes et des conséquences qui se rattachent à quelque chose et qui de ce fait, l'expliquent. Ces définitions ne nous permettent pas de considérer ces opérations autrement qu'intimement liées au sujet, la compréhension est toujours intime.[30]

Sur le terrain éducatif, l'éducateur intervient seul auprès des familles, des enfants. C'est lui « qui y est », avec son corps, représentant du sujet, qui fait, qui se déplace, prend une voiture, saisit un téléphone, s'assoie à une table…. Et lui, avec ce qu'il est « sujet » qui entend, qui ressent… qui perçoit, observe, interprète et donc comprend.

Ce sujet tente de communiquer - au sens étymologique de « partager » - , c'est lui qui dit, et qui en disant s'expose. *« Le dire comme exposition à l'autre… dire c'est approcher le prochain, lui « bailler signifiance »* (Lévinas, 1978, p.81). C'est lui qui, en élaborant, transmet un sens. Face à lui, un autre sujet, qui partage cette condition et dans la confrontation (non dite) de leur discours respectif, l'un et l'autre vont s'entendre (à la condition que l'un des deux ne prenne pas toute la place !). C'est dans la rencontre des subjectivités, dans un entre

[30] Nous aborderons ce sujet dans le chapitre 6, avec le concept de « Périmaîtrise » chez Abernot (1993)

deux respectueux que se construira le sens, celui-là seul qui a pu être construit par cette rencontre. L'éducateur « *est toujours engagé dans un rapport à l'autre…. Dans cette confrontation à l'autre, quelquefois radicale, la subjectivité est profondément engagée. Dans les années 1960, on disait que l'outil de l'éducateur spécialisé, c'est sa personnalité* » (Autès, 1999, p.239). Il suffirait qu'une autre personne intervienne, ou qu'une personne supplémentaire soit présente pour que cette rencontre soit toute autre et que le sens construit qui en découlerait devint lui aussi tout autre. La subjectivité est le vecteur impossible à détourner de la relation et du sens co-construit, donc de la compréhension du sujet par cette construction et ce partage du sens dans la relation.

La subjectivité est, de ce fait, un véritable outil de travail pour l'éducateur, qu'il en ait conscience ou non.

Il y a donc à faire, un véritable travail de conscientisation des affects en jeu dans la relation, un tri de ce qui est de soi d'avec ce qui est de l'autre, afin de pouvoir espérer trouver un sens commun à la situation de rencontre. Le malentendu est sans doute parfois au rendez-vous. Un moyen d'en limiter les effets est d'oser exposer le sens construit et d'accepter sa confrontation au sens donné par les autres. De la confrontation (dite cette fois-ci), des subjectivités et des sens « subjectifs », peut naître un sens dont on pourrait se hasarder à dire qu'il serait proche d'une forme d'objectivité, tout d'une moins d'une subjectivité objectivée par la confrontation des subjectivités.

Ce travail est possible en équipe ou au cours de temps de supervision ou d'analyse des pratiques. La personne qui expose son intervention oralement, donne des informations sur la situation mais aussi, bien malgré elle quelquefois, sur la manière dont elle la vit, la comprend et y participe. L'exposition par le langage permet à l'intervenant de s'en libérer au moins partiellement et met au jour un certain nombre d'éléments dont il n'avait pas conscience. C'est le regard des collègues - et leurs interprétations une fois exposées - qui permettront un travail d'élaboration d'un sens commun par un phénomène d'inter-subjectivation. Cette mise en confrontation de diverses subjectivités se fait ici de manière volontaire, intellectuelle. Un travail récent montre qu'elle existe aussi de manière moins consciente lorsqu'elle s'effectue par le vecteur des émotions, puis s'exprime dans l'écriture.

1.9. Les émotions comme sources de signification pour l'éducateur/écrivant

L'éducateur sujet, intervient donc avec sa subjectivité, son état de sujet complexe, dans des situations toujours nouvelles. *« Lors de situation imprévues, et j'ai indiqué que l'imprévu était toujours présent dans les situations d'éducation, l'éducateur réagit par un mélange singulier, unique, de savoirs théoriques appris, d'expériences vécues intériorisées et de traces impensées, d'éprouvés plus anciens.»* (Papay, 2004, p. 46). Ainsi, il rencontre d'autres sujets et entre en relation avec eux. De cette rencontre et dans cette rencontre vont naître des émotions de part et d'autre. Ces émotions disent quelque chose d'une réalité de cette rencontre mais aussi d'une réalité de l'un et de l'autre des deux sujets. Dans cet entre-deux émotionnel (le plus souvent non-dit) se construit du sens. C'est ce que Cislaru (2008) nomme *« l'intersubjectivation des émotions comme source de sens ».*

En effet, dans ses travaux de recherche sur les écrits professionnels des travailleurs sociaux, Cislaru repère -comme nous avons pu le faire dans notre enquête exploratoire- l'omniprésence des termes « d'émotion ». Ce que nous avons appelé pour notre part des *« traces de subjectivité »* (p.40 chap. XXXX). S'appuyant sur les travaux de Damasio (1995) - qui affirme que les émotions sont indispensables pour la prise de décision et pour l'agir - et sur ceux de Plantin (2004) - qui soulignent l'inséparabilité de l'émotion et du raisonnement en argumentation - Cislaru s'attache à *« réconcilier subjectivité et objectivité au niveau du discours »* (Cislaru, 2008, p. 118) dans les rapports des travailleurs sociaux. Elle observe par une étude minutieuse du champ lexical des écrits, *« le rôle de la parole émotive »* en l'examinant *« aussi bien en rapport avec les visées pragmatiques du discours que dans la perspective de la structuration de ce dernier »* et constate que *« les deux dimensions sont inextricablement liées. »* (*Ibid*, 2008, p. 127)

Les émotions seraient donc un outil d'évaluation en situation, plus encore, elles permettent de prendre position, de s'engager dans l'écrit et de développer des stratégies d'écriture *« le rôle de l'expression et de la description des émotions dans les écrits… dépasserait donc la simple information en invitant à l'interprétation et à la prise de décision »* (*Ibid*, 2008, p.128) et Cislaru conclura – non sans avoir questionné *« les rapports entre la subjectivité relative aux états et sentiments individuels et l'objectivité requise lors de la description d'une situation »* (*Ibid*, 2008, p.129) - que *« en intégrant au discours l'émotion en tant que manifestation d'un groupe social, l'intersubjectivation étaye la compréhension et intervient dans le processus de production du sens »* (*Ibid*, 2008, p. 136)

Autrement dit, de la rencontre émotionnelle de deux (ou plusieurs) subjectivités et de leur interaction complexe naîtrait un sens, celui que le sujet peut exposer et assumer par son écrit.

Conclusion

Le sujet est complexe, perclus d'ambiguïtés et de dualismes : esprit et corps, conscient et inconscient, actif et passif, soumis au contexte, aux autres, à ses émotions… Il perçoit le monde en même temps qu'il le construit. Il est insaisissable et pourtant bien présent dans le discours, que celui-ci soit verbal ou écrit. Nous pourrions dire que le discours est la condition même du sujet.

Or, nous avons vu que l'éducateur parle et écrit en permanence : ce sont les deux axes principaux de sa pratique et nous nous intéressons particulièrement à la pratique de l'écriture.

Nous pensons qu'être sujet-éducateur, c'est assumer en conscience ces ambiguïtés ainsi que les écarts qu'elles génèrent entre la « réalité » d'une situation et le texte écrit qui est construit. Etre éducateur c'est aussi exploiter ces écarts en les prenant en compte tout au long de l'intervention et du processus d'écriture notamment en présumant de leur future confrontation aux lecteurs (la loi, la famille, l'enfant)

En effet, au moment de la rédaction d'un texte, l'écrivant peut avoir conscience que le ou les lecteurs vont interpréter son texte. (Jorro, 1999) S'il veut éviter une interprétation erronée ou trop éloignée de son intention dans la diffusion d'un message, il va s'efforcer, par des aller-retour fréquents entre sa position d'écrivant et de re-lecteur, de clarifier son texte. Tout du moins, il tentera de limiter les possibilités d'interprétations qu'il détecte lui-même à la relecture. L'éducateur-écrivant s'efforce de distinguer : son interprétation *a priori*, ce qui est de lui, l'effet de son inclusion (Papay, 2004) dans la situation et dans l'élaboration du sens, ainsi que l'effet de son intervention… et il met en confrontation sa nouvelle interprétation avec la réaction qu'il imagine être celle de ses destinataires lors de la lecture de son écrit.

Cette projection d'un lecteur (voire de plusieurs) est une forme d'intersubjectivation qui ne s'appuie que sur les représentations qu'il se fait de ses lecteurs, de leurs réactions, de leurs attentes. La teneur de cette prise en compte du lecteur est en lien avec ce que l'écrivant

sait ou croit savoir d'eux, avec l'importance qu'il leur accorde au regard de la situation, de la mission, des objectifs fixés et avec leur place et rôle tenus au regard de cet écrit.

Une relecture attentive est donc indispensable.

Elle devrait pouvoir se faire seul à voix haute voire avec un tiers. Ainsi se ferait un travail de confrontation à soi-même et à d'autres subjectivités qui se sont constituées différemment et prennent en compte de manière consciente ou non d'autres paramètres. Elles n'ont pas la même place en situation, n'ont pas les mêmes enjeux à défendre. Pour elles ce ne sont pas les mêmes évènements, les mêmes valeurs qui font loi. *« Le travailleur social s'engage personnellement. Dans les limites de la subjectivation, c'est sa propre subjectivité qui est mise en question. Dans sa confrontation avec les limites du droit, c'est son propre rapport aux normes qui est interrogé »* (Autès, 1999, p 247).

En effet, les pratiques sont dépendantes du rapport subjectif que l'éducateur entretient avec les normes mais aussi avec ses savoirs. L'éducateur est engagé dans le monde social, il est indissociable des situations mais doit s'en extraire pour les comprendre. Il y est engagé de façon singulière dans *« une indissoluble corrélation fonctionnelle »* (Elias, 1996, p.156)

Le sujet avec toute sa singularité agissante et participante, dans son rapport particulier aux savoirs et aux normes, se confronte au moment du passage à l'écriture aux trois autres destinataires de son écrit.

Ces référents doivent être interrogés car ils sont des points d'appui « objectivants », mais ils laissent à celui qui les invoque le choix de les exploiter à sa guise.

Notre travail se poursuit donc en interrogeant tout d'abord le concept de Loi, afin d'avancer sur la question du rapport aux normes, mais aussi d'observer l'un des thèmes invoqués par les travailleurs sociaux comme une référence au moment de l'écrit puisque étant l'un des quatre destinataires de celui-ci. Suivront les deux autres thèmes : la famille et l'enfant.

2. La Loi

Dans les propos des travailleurs sociaux revient de façon récurrente et soutenue le concept de Loi. Le cadre d'intervention des éducateurs est, bien sûr, défini par le code de la famille et le code civil nous l'avons vu et le magistrat est la personne à qui l'on réfère. Mais bien plus encore les travailleurs sociaux évoquent la Loi comme ce qui fonde les rapports sociaux, les rapports familiaux … Enfin certains font référence à la Loi symbolique qui repose alors sur des concepts psychanalytiques.

Nous pensons utile de travailler sur le concept de Loi de manière théorique. En effet, nous cherchons à comprendre comment un individu peut intégrer le concept de Loi et comment ce concept peut être agissant pour lui. Nous cherchons ce qui le fonde et par quelles références, que celles-ci soient, philosophiques, psychanalytiques ou… mythiques.

« … le mythe a justement une double fonction : il désigne et il notifie, il fait comprendre et il impose » (Barthes, 1957, p. 202).

2.1. Trois mythes fondateurs du rapport à la loi

2.1.1. Antigone ou la loi subjective

Antigone a deux frères : Etèocle qui défend la cité de Thèbes et Polynice qui lui, tente de la faire capituler. Dans un ultime combat les deux frères s'entre-tuent.

Désobéissant aux ordres de Créon leur oncle, roi de Thèbes et donc représentant et garant de la loi, Antigone transgresse la loi interdisant de donner une sépulture aux traîtres, et enterre son frère Polynice. Il ne lui est pas possible d'agir autrement, une loi supérieure à celle édictée par son roi, lui impose ce geste. Elle en mourra, condamnée à son tour par Créon, qui lui, se pliera à la loi écrite de la cité quel que soit le prix à payer. Les lois instituées ne seraient-elles « triomphantes » qu'en apparence et à court terme, alors que ce sont elles qui sont censées garantir une fois qu'elles sont écrites, que le faible et le puissant jouissent d'un droit égal ? La nature profonde de la Loi est d'être non écrite, idéale et " instituante ". Elle pousse à des actes allant parfois à l'encontre des lois instituées.

Y aurait-il une forme de Loi, qui s'imposerait, incompréhensible (dans le sens d'intelligibilité), mais présente de manière sensible et dont l'individu serait porteur à son insu,

inconsciemment ? Si cela était, ne serait-elle pourtant pas condamnée, à la seule idéalité ? Cette Loi serait (comme pour Antigone) ce qui est conçu comme *" ce qui dépasse l'homme, s'impose à lui puisqu'elle est dictée par les dieux et le pousse à se transcender... et qui se réaliserait à travers son refus de la compromission, son exigence absolue, conférant une dimension d'inhumanité, de surhumanité, de divinité à la loi, qui fait toute sa valeur."* (Saudan, 2000, p.21). Cette loi, répondrait alors à une idée de Justice d'un même ordre.

La Justice, n'a dans ce cas, que faire des lois des hommes, et s'en affranchit jusqu'au sacrifice ultime s'il le faut, au nom de cette Justice et de cette Loi qui gouverne par delà l'entendement.

2.1.2. Socrate ou le respect des lois de la cité

Pour Socrate, auquel on peut rattacher le mode de pensée de Créon, *" ...mieux vaut subir l'injustice d'une loi que commettre celle de s'y opposer. Le respect de la loi s'impose à toute autre exigence... "* (*Ibid.*, p.34). Son sacrifice est l'illustration de sa conviction profonde, il en mourra pour elle : Accusé d'avoir honoré d'autres dieux que ceux de la cité - c'est-à-dire sans doute d'accorder une trop grande valeur à la pensée humaine - et accusé de corrompre la jeunesse - il est arrêté, jugé et condamné à boire la ciguë. Plutôt que de se déjuger, et de ne pas accepter le sort que lui réserve la loi de la cité, et ce malgré les suppliques de ses amis, il boira, et mourra. Ainsi, par *« éthique de conviction »* (Weber, 1919), il sauve la définition de la justice que les lois devraient transcrire dans la Cité Idéale.

Socrate et Antigone ont cependant en commun qu'ils sont prêts à payer de leur vie, leur volonté de respecter la Loi, d'être en parfait accord avec elle, de l'incarner.

Les hommes se soumettent aux lois par eux édictées, mais parfois un sujet peut ne pas pouvoir s'y conformer, emporté par une loi pour lui, bien plus importante, supérieure et incontournable, la sienne. La loi à laquelle se conforme Socrate est celle qui lui impose de respecter l'Idée de justice. Il est citoyen et respecte des lois encore injustes, au nom de la haute idée qu'il se fait de la Loi dans la Cité Idéale future.

2.1.3. Abraham ou l'ambiguïté de la loi Divine

Dieu commande à Abraham de sacrifier son fils préféré. Si la loi de Dieu est gravée sur les tables de pierre, ce commandement là, n'est que parole et va à l'opposé du premier

commandement “ tu ne tueras point ”. Pourtant Abraham accepte sans hésitation. Pour lui, c’est la parole de Dieu qui fait Loi, et elle ne se discute pas. Il la respecte (ou la craint ?), et obéit. Jamais il ne doute, il a toute foi en ce commandement. L’homme ne peut que se plier à la volonté divine sans état d’âme, sans rébellion.

Ce geste au dénouement heureux, puisque au dernier moment Dieu arrêtera la main d’Abraham, a connu de nombreuses interprétations :

Pour Kierkegaard (1843), Abraham obéit par pure foi et paradoxalement, parce que au fond il n’a jamais cru qu’une loi de Dieu pouvait lui porter tort. Il agit donc dans une foi encore plus profonde, qui accepte totalement le sacrifice mais qui, de ce fait, le nie. Une loi divine ne peut aller à l’encontre d’une loi morale. C’est pour cela qu’Abraham ne doute pas un instant, et obéit, aussi paradoxal que cela puisse paraître, et bien que le geste qui s’apprête à faire puisse sembler immoral.

Pour Kant (1798) en revanche, Abraham aurait du mettre en doute cette parole : censée faire loi, mais n’étant pas morale, il n’était donc pas envisageable qu’elle ait réellement été édictée par Dieu.

Il ne met pas en cause sa totale obéissance, mais sa crédulité, et son incapacité à juger par lui-même de la « pertinence » du commandement. Pour lui, ce qui est contraire à une loi morale ne peut prétendre être une loi légitime.

On pourrait cependant imaginer que cette parole de Dieu n’ait été prononcée que pour mieux signifier qu’elle-même ne faisait pas loi, et que l’homme avait encore et toujours à s’interroger sur le sens d’une loi, sur son « bien-fondé ».

Ce ne serait donc pas Dieu qui fonde la loi, mais plutôt les hommes qui prétendent s’en inspirer. Abraham n’aurait-il alors répondu qu’à sa propre loi, « sous couvert » de la parole divine ? Cette parole serait-elle venue dire aux hommes, « cessez ces sacrifices ! » dont vous êtes capables, dont vous avez peut-être quelquefois envie ?

Mais alors, la loi divine pourrait n’être qu’une émanation des lois des hommes. Nous voulons dire que, l’homme connaissant au fond ses penchants, ses peurs, ses désirs, aurait peut-être créé Dieu pour avoir une parole “ définitive ” sur laquelle s’appuyer, des lois sorties de lui-même, pour s’interdire ce qu’il désire profondément, et qui n’est pas souhaitable pour

la survie de l'espèce, des interdits prononcés par la voix divine, écrits par la main divine.

La loi du sujet, comme pour Socrate et Antigone, appelle au sacrifice de leur propre personne pour que leur parole soit entendue, que celle-ci en appelle à une idée de la justice par delà les lois de la cité ou que celle-ci vienne placer les lois de la cité au dessus de l'intérêt privé. La loi de Dieu en appelle au sacrifice de l'autre peut-être pour rappeler que, ce qui justifie une loi c'est le profond désir que l'homme a de faire ce qui est interdit. Mais elle empêche ce même sacrifice peut-être pour rappeler à chacun qu'il se doit d'interroger sa conscience morale face à un commandement qui se trouverait être en inadéquation avec elle.

Dans le mythe d'Abraham il pourrait être imaginé que la parole de Dieu commandant le meurtre est l'expression d'un désir profond et primitif des hommes, et que le geste de Dieu qui empêche le meurtre serait ce qui protège des pulsions : la Loi ou la conscience ? Cette parole de Dieu extérieure, s'adressant à l'homme à l'image du combat qui se joue entre désir et Loi à l'intérieur de ce même homme.

Loi divine et loi humaine pourraient se rejoindre là, dans le sens où elles permettent toutes deux de vivre d'abord avec soi-même, puis avec les autres. L'objectif étant de vivre, ensemble, libérés en tant que sujets humains, par une loi profondément humaine.

L'homme est, avant tout, un être vivant, qui bien qu'ayant quelques spécificités comme le langage, est soumis aux lois de la nature. La science permet de les découvrir, de les comprendre, de les utiliser et il n'est pas possible de s'y soustraire. C'est un fait si présent que l'homme n'y pense même plus, si ce n'est, par exemple, en inventant des aéroplanes ou des sous-marins de plus en plus sophistiqués : l'homme n'est pas fait pour voler ni pour vivre sous l'eau, sa morphologie fait loi. De la même manière le feu brûle et l'eau mouille. Les lois de la nature sont aménageables mais non modifiables.

Les lois humaines, elles, sont des lois symboliques transmises de générations en générations puis écrites. Elles émanent d'une vie sociale, elles la permettent et la servent.

2.2. La Loi comme « volonté générale »

Pour Rousseau (1762), les lois régissent les rapports entre les hommes. Ce sont les lois de l'Etat. *« Qu'est-ce donc qu'une loi ? Tant que l'on se contentera de n'attacher à ce mot que des idées métaphysiques, on continuera de raisonner sans l'entendre et quand on aura dit*

ce que c'est qu'une loi de la nature, on n'en saura pas mieux ce que c'est qu'une loi de l'Etat. » (Rousseau, 1762, p.140)

La vie en société est-elle naturelle pour l'homme ? Rousseau *« qui semble avoir été hantée par une impossible mise en dialectique du singulier, du particulier et de l'universel dans sa théorisation du lien social »* (Peyron-Bonjan, 2011) répond : « non ». Les hommes se sont mis à pactiser et les lois sont indissociables du pacte. Elles en sont la résultante.

Selon Rousseau, les hommes se sont associés pour se protéger des catastrophes naturelles, puis se trouvant en rapport les uns avec les autres, sont apparus les premiers sentiments de rivalité et les conflits. C'est à partir de ces conflits que s'est créé " l'Etat civil ", c'est-à-dire une forme de société dont la légitimité et le fonctionnement sont garantis par le contrat et les lois.

« ...Ce passage de l'état de nature à l'état civil produit dans l'homme un changement très remarquable en substituant dans sa conduite, la justice à l'instinct, et donnant à ses actions la moralité qui leur manquait auparavant ... on pourrait ajouter à l'acquis de l'état civil, la liberté morale, qui seule rend l'homme vraiment maître de lui car l'impulsion du seul appétit est esclavage.. » (Rousseau, 1762, p.97) Le contrat social et les lois, contrainte et aliénation à l'autre, seraient donc paradoxalement gages de liberté civique.

« ..C'est dans la mesure où tous les signataires du contrat renoncent à tous leurs droits au profit de la volonté générale qu'ils retrouvent ou acquièrent le plein usage de ces mêmes droits et de leurs libertés, désormais garantis par le respect par tous de la loi. » (Saudan, 2000, P.66)

Pour Rousseau, pas de liberté et de vie commune possible sans cet accord consenti et raisonné ; la loi est donc bien œuvre de l'homme, fondée sur la « volonté générale », expression de son choix et de sa liberté. D'une certaine façon l'homme a de formidables capacités à se dépasser, pour le bien de tous et de chacun. Ce dépassement, chez certains auteurs basculera vers le concept de « morale ».

2.3. La Loi comme morale.

2.3.1 Loi et morale selon Kant

Kant parle lui aussi de dépassement chez l'homme lorsque celui-ci, relève d'une capacité à avoir de véritables connaissances qui ne relèvent, non pas du savoir mais plutôt de la conscience. « *.. il n'y a nul besoin de science ni de philosophie pour savoir ce que l'on a à faire pour être honnête et bon, et même sage et vertueux...* » (Kant, 1792, p.74) Il y aurait pour Kant la présence d'un sentiment de devoir chez l'homme qui lui permettrait de se dépasser. Nous trouvons dans cette injonction, une connotation touchant à la morale. Les lois morales sont des lois d'un autre type qui régissent ce que devraient être le comportement de l'homme.

L'homme dans ce cas, se donne sa propre loi. C'est une loi à laquelle il ne lui est pas possible de se soustraire, elle s'impose à lui de manière absolue, catégorique, inconditionnelle et ce, quelles que soient les conséquences à venir. La notion de moralité est donc associée à celle de respect, en ce sens où le respect serait *« le principe subjectif de la volonté d'un être dont la raison n'est pas déjà, en vertu de sa nature, nécessairement conforme à la loi objective... »* (*Ibid*, p.76).

Loi morale équivaut alors à un principe volontaire, qui doit porter préjudice à nos penchants naturels.

La moralité se construit et se mesure donc dans son rapport à la loi. Et pour Kant n'est moral que ce que je peux envisager de faire en accord avec ma loi intérieure, loi qui devrait pouvoir devenir loi universelle. C'est un des Impératifs Catégoriques kantiens. « *... je ne dois jamais me conduire autrement que de telle sorte je puisse aussi vouloir que ma maxime soit vouée à devenir une maxime universelle... »* (Kant, 1792, p.115). De fait, l'homme n'obéirait qu'à des lois qu'il se serait prescrites lui même. Et Rousseau dirait que l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite, est liberté.

C'est cela la morale de Kant : L'homme est à la fois un être sensible et raisonnable. Cette dualité de condition explique la manière dont l'homme ressent la présence en lui de cette loi universelle qu'il respecte et qu'il veut réaliser, lorsqu'il se veut être moral. En tant qu'être sensible, il perçoit une loi comme s'imposant à lui, mais en tant qu'être rationnel et

raisonnable, il se pense lui-même auteur de cette loi. Obéissant à l'impératif de la raison, il obéit à une loi qui est aussi sa loi. L'homme reste son propre législateur même s'il se soumet à la loi. L'homme se découvre donc libre et autonome et par là-même, sujet, dans la loi.

Il y a pourtant un danger, dans l'interprétation que l'on pourrait faire de ce discours, lorsqu'ils induisent qu'il faut identifier sa propre volonté aux principes de la loi et que le respect de la loi en tant que telle, se place au-dessus de toute autre considération.

Certains esprits, s'opposant à Kant, pourraient, face à une « subjectivité dévorante », faire loi de principes monstrueux, et les appliquer, en accord avec « leur » morale et leur conscience, avec application. Citons le comportement d'Adolph Eichmann, qu'a analysé Hannah Arendt (1991) : celui-ci (officier SS dévoué) ne cessait de répéter lors de son procès, qu'il ne faisait que son devoir, obéissant aux ordres et aux lois édictées à cette période. « *Eichmann agissait dans tout ce qu'il faisait en citoyen qui respecte la loi. Il faisait son devoir répéta-t-il mille fois à la police et au tribunal. Il obéissait aux ordres mais aussi à la loi* » (Arendt, 1991, p. 221). Eichmann obéissait soumis à sa conception de la loi. Celle-ci lui imposait de la respecter quoi qu'elle fût, sur sa seule nature de loi.

Pourtant, une loi incapable de prendre en compte l'autre en tant que sujet, ne devrait pouvoir devenir loi universelle. Elle devrait pouvoir être remise en cause par celui qui se trouve en situation de l'appliquer. Il semble alors que ce qui fait loi pour chacun d'entre nous doit être à la fois : émanations des hommes qui s'assurent ainsi la possibilité de vivre libres dans une société nécessaire à leur survie et loi subjective qui définit le comportement de chacun dans le cadre de cette société. Plus l'écart de l'une aux autres est grand, plus les individus risquent d'avoir des difficultés dans la société, ou causer tort à autrui.

Les théories de Rousseau ou de Kant s'appuient sur une conception de l'homme optimiste voire utopiste laquelle considère que l'homme est foncièrement bon. Mais Freud écrira plus tard dans « Malaise dans la civilisation » « *l'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il ne se défend que lorsqu'on l'attaque, mais un être au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité.....* » (Freud. 1929. p.64)

Si l'on se fait cette représentation de l'homme, la conception de la loi qui s'y rattache perd de son « humanité », par le fait qu'elle serait si profondément humaine, c'est à dire

entachée de toutes les imperfections imaginables, inhérentes à notre condition. On pourrait alors imaginer que « *La voix de la conscience ne serait que la traduction d'enseignements ou d'interdits sociaux ou culturels plus ou moins bien intériorisés. Comme le dit Paul Ricoeur, « Là où Kant dit loi, Freud dit père » »* (Saudan, 2000, p.92) Et s'il peut être dit que l'homme peut être autonome moralement, cette autonomie ne l'a-t-il pas acquise ? Cette loi interne n'a-t-elle pas plutôt été intériorisée ? Kant serait alors coupable d'avoir fait disparaître la dimension d'hétéronomie, composante essentielle de toute véritable loi, c'est-à-dire que toute loi a pour caractéristique de venir du dehors et non pas de soi-même. Notre autonomie morale, notre conscience morale seraient donc acquises.

Freud, propose une théorie qui peut nous éclairer sur cette acquisition, allant de pair avec le fondement de la loi.

2.3.2. Loi et conscience morale selon Freud

Pour Freud (1913), c'est une illusion que de croire que l'homme est le créateur de sa propre morale, auteur de ses propres lois.

Il observe tout d'abord, dans « Totem et tabou » qu'il n'existe pas de lois qui interdisent ce que l'homme n'est pas tenté de faire. Par exemple, il n'y a pas de loi qui interdise de toucher le feu.

Les lois ne sont là que pour faire obstacle à des pulsions, à des tentations que l'homme éprouve. Ces lois ne peuvent être efficaces que si l'homme parvient à les intérioriser car il n'est pas pensable de pouvoir toujours obéir à des commandements extérieurs, obstacles à nos plus forts désirs. *« La loi et le désir refoulé sont une seule et même chose »* (Lacan, 1966, p.782). Dans « Totem et tabou », Freud s'appuie sur des observations d'ethnologues pour tirer une de ces grandes théories : celle du mythe de la horde primitive conduisant aux deux interdits fondamentaux de la civilisation humaine : l'interdit du meurtre du père et l'interdit de l'inceste.

Un père violent et jaloux possédait toutes les femelles du clan. Les fils exclus, vont se liguer, tuer le père et le dévorer. Par ce geste, ils s'identifient pleinement au père, puis regrettent leur geste. Le père apparaît alors bien plus présent mort que vivant. Aucun des fils ne peut prétendre prendre la place du père, et tous renoncent à la possession des femelles tant

convoitées. L'interdit de l'inceste (existant auparavant par la seule présence du père) est instauré de fait, après son meurtre, sur fond de culpabilité.

La société serait alors fondée sur ce sentiment de culpabilité et sur les deux interdits qui en découlent. Ces interdits Freud les rattachent à la situation oedipienne, « *c'est-à-dire à une loi fondamentale fondée sur la restriction du désir ... pour l'individu condition nécessaire à la constitution du sujet, et pour la société condition nécessaire à sa constitution et sa survie ... constitution de l'individu et de la société obéissent de ce fait à un mécanisme fondamental identique : renonciation au désir sous l'effet de la soumission nécessaire à la loi... »* (Saudan, 2000, p.101)

Il apparaît que la Loi répond à la nécessité : sociétés et individus ne peuvent vivre sans lois, qu'elles soient morales ou juridiques. Fondamentalement, elle est un obstacle à nos désirs les plus forts (et les moins « débonnaires »), et garantie de la survie de notre espèce. Les diverses formes de lois et de valeurs qui en découlent peuvent être plus ou moins discutées ou discutables selon les périodes, les cultures, l'évolution des pensées ... Mais le concept même de Loi paraît inaltérable.

La Loi est, même insaisissable. L'homme en ressent une forme de présence au travers de certaines de ses attitudes. Il en éprouve le besoin et s'en crée la nécessité. C'est ainsi qu'il aspire à ce qu'elle soit ou à ce qu'elle advienne.

Qu'elle soit subjective même contre les lois de la cité , qu'elle soit divine même contre notre éthique, qu'elle soit humaine et « socialisante », ou injuste voire barbare, on peut constater que la loi ne trouve son expression qu'à travers le comportement de l'homme, qu'il la respecte ou la transgresse. Tous les gestes sont régis par elle. Elle traverse et contraint, chacun avec l'interprétation qu'il en fait. La Loi à l'image de notre conscience morale, est forgée d'histoire, de culture et d'éducation. Pour Freud, chez *l'enfant « ...les interdictions, les obligations imposées par ses parents subsisteront en lui sous la forme de la conscience morale... »* (Freud, 1971, p.216).

Conclusion

- Les lois de la nature sont aménageables mais non modifiables.
- La loi divine est le fondement des lois des hommes. Cette loi, répondrait alors à une idée de Justice d'un même ordre. Loi divine et loi humaine se rejoignent dans le sens où elles permettent toutes deux de vivre avec soi-même et avec les autres.
- Les lois humaines émanant du pacte social ouvrent à la vie sociale.
- Les lois de l'Etat sont celles qui régissent les rapports entre les hommes.
- L'homme n'obéirait qu'à des lois qu'il se serait prescrites lui-même.
- Une loi interne totalement subjective incapable de prendre en compte l'autre en tant que sujet, ne peut devenir loi universelle.
- La nature profonde de la Loi est d'être non écrite, idéale et " instituante ", et pousse à des actes allant parfois à l'encontre des lois instituées.
- Autonomie et conscience morale sont acquises dans ce rapport à ces différents visages de la Loi.

De notre conception, de notre rapport singulier aux lois, naît notre conscience morale qui donne un fondement à notre structuration éthique.

C'est avec cette structure que chacun vit et travaille. C'est avec cette structure que les travailleurs sociaux interviennent au quotidien, observent les familles et rendent comptent de leur situation.

Les usagers aussi ont leurs propres conceptions du monde et par certains aspects au moins ils n'entrent pas dans l'observance des lois sociales. C'est en cela qu'ils sont considérés comme pouvant mettre leurs enfants en danger : celui de ne pas vivre en société en respectant un certain nombre de Lois, de règles, de normes.

Les éducateurs interviennent dans le cas où les enfants montrent des signes d'inadaptation, de non-respect des règles instituées et sont en danger dans leur milieu habituel, à savoir leur famille. La notion de famille a beaucoup évolué au fil des siècles et lorsque l'on évoque « la famille » sommes-nous tous d'accord avec ce que nous mettons derrière ce mot ?

Cette troisième partie théorique parcourt l'évolution structurelle et historique de la notion de famille en Occident ainsi donc que les représentations que chacun peut s'en faire.

3. La famille

3.1 Définitions : De l'évidence à l'ambiguïté

Depuis quelques décennies il est commun de dire que la famille est en crise. Elle serait même pour certains, révolue. Difficile pourtant de s'entendre sur ce que recouvre le mot famille. La famille n'a pas de définition légale : *« L'association syndicale des familles monoparentales demande qu'une définition de la famille monoparentale soit inscrite dans la législation française. Or ce souhait se heurte à une difficulté inhérente au droit français, dans la mesure où la notion même de famille n'a pas de définition légale. » (Réponse du Ministère publiée dans le JO Sénat du 23/08/1990 - page 1832)*

Le dictionnaire nous dit :

- ensemble des personnes ayant un lien de parenté
- ensemble des individus de même descendance
- groupe d'individus de même parenté vivant sous le même toit
- groupe d'individus ayant des caractères communs

D'une façon générale, il semble pourtant que chacun comprend de quoi il s'agit lorsque l'on parle de famille :

> *« Tout le monde sait ou croit savoir ce qu'est la famille. Elle est inscrite si fortement dans la pratique quotidienne, elle est d'une expérience si intime et si « familière » qu'elle apparaît de façon implicite comme une institution allant de soi, un « donné » naturel et, par une forme d'extension somme toute logique, comme un fait social*

universel. La catégorie de donné naturel et celle de fait universel se confortent mutuellement : la famille doit être universelle si elle est naturelle ; elle est naturelle si elle est universelle. En l'occurrence d'ailleurs, à ce niveau, qui est celui des représentations populaires, la croyance en une universalité naturellement, presque biologiquement fondée de la famille ne renvoie pas à une entité abstraite qui serait susceptible de prendre des formes variées dans le temps et dans l'espace ; elle renvoie, au contraire, de façon précise, au seul mode d'organisation qui nous soit familier en Occident. Les traits les plus marquants en sont : la dimension réduite au couple formé par un homme et une femme et à leurs enfants ».[31]

Autour de la notion de famille la constante reste l'idée de parents et d'enfants, de la reproduction, de la continuité, de la perpétuation… *« La famille, diverse dans ses formes, n'est déterminée par aucune nécessité, aucune logique aucune rationalité. Elle se contente d'exister, multiple, et de durer à travers les siècles ou les millénaires. Unités de reproduction biologique et sociale, la famille n'a pas besoin pour perpétuer sa structure d'un sens de l'histoire ou de la vie. »* (Todd, 1983, p. 221). La famille indéfinissable et évidente pourtant, ne cesse d'inspirer la littérature, le cinéma… de lancer des débats passionnés chez les bioéthiques, les psychanalystes, … les éducateurs !... Quelle qu'elle soit, elle est considérée comme le lieu où l'on accueille l'enfant, celui où il grandit. Elle est le premier lieu de socialisation, le premier lieu d'éducation. *« La première fonction de la famille, celle qui découle le plus immédiatement de son être même ou plutôt se confond avec lui, c'est la fonction éducative…. Le premier et sans doute le plus grand service que rend la famille à la cité, n'est pas tant de former des citoyens que des hommes. »* (Hegel, 1820, p. 77).

D'autres considèrent la famille comme une entité sociologique, un objet d'étude (*« Un grand nombre de discours sur la famille aujourd'hui en parle presque exclusivement en termes de fécondité et de repères démographiques, de fardeau économique, de poids particulier pour la famille mono-parentale, de la non-nécessité même du couple homme-femme à la base de la famille voire du couple tout court… c'est qu'elle a beaucoup changé… »*) (Morin & Brunet. 2000. p.32), dans tous les cas, comme d'une organisation qui évolue tant réellement que dans la représentation que l'on s'en fait.

---

[31] Extrait d'un article de Françoise Héritier. http://www.universalis.fr/encyclopedie/famille-les-societes-humaines-et-la-famille/ consulté le 25.09.10

Pourtant son rôle reste, quelles que soient les configurations envisagées, celui de perpétuer l'espèce et de transmettre les valeurs dans un rapport généalogique qu'il faut sans cesse réinventer. *« La question des places respectives des parents et des enfants, du rapport entre ces places, ne peut être pensé que dans la perspective d'instituer la vie, conformément à la loi de l'espèce »* (Legendre, 1992, p 367).

Au travers des âges la famille a évolué, changé de visage, pris de multiples formes mais elle demeure pour tous une référence à chacun singulière.

Penchons-nous sur un historique de la famille à travers les âges afin d'en saisir les bouleversements.

3.2. Evolution historique de la notion de famille

3.2.1. La puissance paternelle absolue

A l'époque romaine, un homme devenait père de par sa propre volonté. Le *Pater familias* accepte ou refuse le nouveau-né qu'on lui présente, en le soulevant de terre.

A cette époque, le père n'est donc pas celui qui engendre mais celui qui choisit, et qui commande : *« ... chez les romains, la matrone posait le bébé par terre et le père ne devenait père que s'il acceptait de relever le bébé. En relevant l'enfant le père lui donnait sa désignation sociale. Il le nommait mais c'est en l'éduquant qu'il tissait avec lui un lien d'attachement. »* (Cyrulnic, 1989, p.138).

Lorsque l'enfant était « refusé », il restait exposé au péril de sa vie. Ce refus pouvait advenir même si le *Pater familias* n'avait pas de doute quant à l'origine de cet enfant. En revanche, il était possible d'adopter un enfant engendré par un autre citoyen.

Un enfant pouvait alors avoir deux « pères » , l'un social, l'autre biologique.

Le droit romain souhaitait faire de la famille le lieu où les citoyens devaient apprendre le principe d'autorité considérant que le *Pater familias* agissait en vertu d'une délégation de l'état.

L'image paternelle n'était que puissance et autorité. L'enfant lui était voué de manière absolue et quasi éternelle ; la notion de majorité n'existait pas.

3.2.2. Intervention de la puissance étatique

Environ trois siècles avant J.C, s'effectuent les premiers contrôles judiciaires de l'exercice de la puissance paternelle. L'Etat a des devoirs, en quelque sorte paternels, envers ses membres.

- L'Edit de Trajan, (98-117 après J.C) pose en principe que le père est celui que les noces désignent.
- Au 4ème siècle, l'Empereur Constantin (306-324) abroge le droit de vie et de mort du père sur ses enfants.
- En 374, le décret de Valentinien I oblige les pères géniteurs à nourrir et élever l'enfant. Un lien est établi entre le fait de faire un enfant et l'obligation d'en assumer la subsistance et l'éducation.
- Jusqu'au XVIème siècle, le droit français subira les influences, du droit romain, et du christianisme (droit canonique), teinté de coutumes ancestrales voire barbares.

Pour l'Eglise, l'autorité du père n'est pas un droit absolu ; puisque venant de Dieu - dans la consécration du mariage - cette autorité doit être exercée *« comme Dieu lui-même, c'est à dire dans l'amour et le respect mutuel »*. (Delumeau & Roche, 2000, p.146)

La place du père est alors définie par l'institution qu'est le mariage. L'acte sexuel n'est permis que dans ce cadre. La fidélité est un devoir, l'enfant qui vient ne peut être que celui de l'époux.

- Aux alentours de 1500, le père apparaît plus que jamais comme le garant de la stabilité de la famille et du royaume.
- Au XVIème siècle, la puissance paternelle est renforcée *« comme pour mieux fonder en droit, la monarchie absolue »*. (*Ibid*, p.146) Le père est pour ses enfants, ce que le roi est à ses sujets. *« Le père alors totalement incontesté, engendre, nourrit, éduque, instruit ; et c'est lui qui transmet l'héritage... »* (*Ibid*, 2000, p.146)

Notons qu'à cette époque, l'enfant naturel est considéré comme n'ayant pas de famille.

La première remise en question du rôle de l'homme fut faite en France, par les Précieuses au XVIIème siècle. Cela ne concernait que les classes dominantes. La préciosité est née en réponse à la grossièreté des hommes à la cour d'Henri IV. La précieuse *réclame « le droit au*

savoir et attaque la pièce maîtresse de la société phallocratique : le mariage. Contre l'autoritarisme du père et du mari, les précieuses sont résolument hostiles au mariage arrangé et à la maternité. Elles préconisent le mariage à l'essai et sa rupture après la naissance de l'héritier, remis à la garde de son père... » (Badinter, 1992, p.82)

Très peu d'hommes adopteront la mode féminine (les précieux) mais les idées féministes auront une influence sur le siècle suivant durant lequel, (en particulier sous Louis XVI), on trouvera plus d'hommes pour discuter dans les salons que pour aller guerroyer.

- 1789 : révolution française : - *« la révolution a coupé la tête à tous les pères de famille. Il n'y a plus que des individus »* (Balzac. 1852. p12) C'est un moment révélateur et « détonateur » qui brisera pourtant cet élan en refusant aux femmes leurs droits de citoyennes. On interdit aux femmes toute activité en dehors des tâches ménagères et maternelles.
- 1792 : apparition du divorce
- 1793 : abolition de la puissance paternelle. La révolution déclare l'égalité de tous les citoyens quel que soit leur sexe ou leur âge. Si le pouvoir du père existe toujours, il ne se conçoit alors que dans l'intérêt de l'enfant.
- 1804 le code civil (code Napoléon rédigé de 1800 à 1807) reconduit le père comme seul chargé de diriger et représenter la famille. Le droit de garde et de correction sont restaurés. Le père retrouve parallèlement à son image « traditionnelle », son statut puissant. Il impose son autorité, et contraint femme et enfant à l'obéissance. L'autorité maritale est rétablie en s'appuyant sur la Genèse : *« La passion t'attirera vers ton époux et il te dominera ».*[32]

Ce mode d'éducation est mis en lien à l'époque avec la nécessité de faire de bons citoyens, grâce à un bon père de famille. La recherche en paternité est interdite. Le père n'a de place que dans le mariage. Article 312 du code civil *« L'enfant conçu pendant le mariage a pour père le mari ».*[33]

- 1816 : Le divorce est supprimé.
- 1841 Première loi affaiblissant le pouvoir du père. Elle interdit le travail des enfants dans les manufactures (cette loi ne fut pas appliquée)
- 1874 lois sur la mendicité enfantine et loi ROUSSEL qui accorde le regard de l'autorité publique sur les enfants mis en nourrice hors du domicile.

[32] Bible. Genèse. Ch.3. V.16

[33] Code civil Dalloz 95-96, p.270

- 1884 : retour en force du divorce *« C'est une indiscutable victoire de la femme et une défaite de l'époux »* (Delumeau & Roche, 2000, p.14)
- 1889 (24 Juillet) Loi sur la déchéance des pères indignes - protection judiciaire des enfants maltraités et moralement abandonnés. C'est l'assistance publique qui prend en charge les enfants. C'est une révolution car dès lors, l'Etat se substitue aux pères.
- 1898 (19 avril) loi sanctionnant les mauvais traitements infligés aux enfants, répression des violences, voies de faits, actes de cruautés, d'attentats commis envers des mineurs. Le retrait de l'enfant devient un moyen d'imposer un ordre moral.
- Au début du XXème siècle, on peut assister à une reconnaissance progressive des droits de la femme et de l'enfant, et donc à une diminution des privilèges du père.

Parallèlement, l'image du père nourricier est en déclin. La révolution industrielle de 1890 a transformé bon nombre de fiers travailleurs en prolétaires miséreux, voire en chômeurs. D'autres sont sous les ordres de patrons d'usine ou travaillent dans des bureaux. Leur travail n'est pas toujours visible, la famille n'en mesure plus, ni le mérite ni la valeur.

3.2.3. La puissance paternelle mise en question

« Contrairement à la mauvaise mère qui n'appartient à aucun milieu particulier, le mauvais père est généralement l'homme pauvre et démuni, l'ouvrier ou le petit artisan parqué, déjà à la fin du 19ème siècle, dans des appartements trop étroits, l'ivrogne qui se saoule au cabaret et ne rentre chez lui que pour dormir et rajouter le trop plein de violence sur sa femme et ses enfants » (Badinter, 1981, p.37)

A cette époque, les pères étant bien moins présents au foyer, la femme devient le pilier central de la famille et c'est à elle que revient la plus grande part de responsabilité en ce qui concerne l'éducation des enfants.

- 1912 : Loi sur la reconnaissance du droit de recherche en paternité.
- 1914- 1918 : Première guerre mondiale absence des hommes et des pères.
- 1935 : abolition du droit de correction paternelle
- 1938 : abolition de la puissance maritale
- 1939 - 1945 : deuxième guerre. Les foyers sont une nouvelle fois laissés aux femmes.
- 1942 : Le mari devient « chef de famille » et les veuves peuvent être « chef de famille ».

- 1944 : les femmes obtiennent le droit de vote. (le premier vote effectif aura lieu en 1945)
- 1955 : Possibilité d'effectuer des analyses sérologiques, pour faire la preuve d'une non paternité. Le mari d'une mère peut prouver qu'il n'est pas le père géniteur. De la même façon, un père biologique peut revendiquer sa descendance.

3.2.4. Réforme du droit de la famille

A partir de 1964, tout le droit de la famille est réformé :

Les évènements de Mai 1968 joueront le rôle d'une autre « révolution française », durant laquelle sera proclamée bien haut « la mort du père » et le débat sur la condition des femmes est relancé.

- 1970 : Le terme puissance paternelle disparaît pour faire place à l'autorité parentale partagée entre le père et la mère.[34] Apparaît la notion « d'intérêt de l'enfant ».
- 1972 : Article 318 du code civil : *« ... la mère pourra contester la paternité du mari, mais seulement aux fins de légitimation, quand elle sera après la dissolution du mariage, remariée avec le véritable père de l'enfant. »*[35]. Cet article induit que le véritable père est le père biologique.
- 17 janvier 1975 : suspension de l'application des dispositions pénales sur l'avortement. L'IVG est dépénalisé (ainsi que l'adultère commis par la femme).
- 31 Décembre 1979 : légalisation sous certaines conditions de l'interruption volontaire de grossesse. Désormais les femmes sont libres d'avoir des enfants ou non. (et la contraception permet de choisir le moment de porter un enfant : *« Un enfant si je veux, quand je veux ! »*[36]).
- 1987 : Loi Malhuret qui apparaîtra au législateur comme en décalage avec la société. En cas de séparation les mères non mariées obtiennent de droit, l'exercice de l'autorité parentale.

---

[34] Titre neuvième du code civil

[35] Code Civil Dalloz 95-96 p.274

[36] Reprise du titre d'un dossier du MFPF (Mouvement Français du Planning Familial) en faveur de la Loi Neuwirth, : Loi autorisant la contraception. Ce slogan fut longtemps utilisé par les manifestants féministes.

- 20 sept 89 : convention sur les droits de l'enfant qui rappelle la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la convention.
- 1993 : la loi du 8 janvier modifie l'exercice de l'autorité parentale, en le rendant commun pendant le mariage, après le divorce, et pour la famille « naturelle ». Dans ce dernier cas, et sous certaines conditions (reconnaissance conjointe non effectuée au cours de la première année de vie de l'enfant, pas de vie commune) la mère peut conserver elle seule, l'autorité parentale.
- 1998 : autorisation de recherche en paternité *post mortem* (dont l'exemple le plus célèbre est celui d'Yves Montand).

La science qui prend une importance considérable à bien des niveaux dans la vie quotidienne a donc désormais le pouvoir de dire si oui ou non un homme est bien le père d'un enfant. De ce point de vue, être père n'est qu'un « fait biologique » !

On peut se demander si l'évolution de la législation anticipe l'évolution des mœurs ou si elle vient avaliser, légaliser des actes ou des situations qui, inexorablement, prennent le pas sur ce qui a été. Ce qui apparaît au travers de cette énumération non exhaustive, c'est qu'au fil des siècles de nombreuses interrogations se sont donc profilées sur la place que pouvaient prendre les hommes et les femmes dans la vie de famille et la société. D'une certitude en ce qui concerne leur autorité et leur toute puissance, nous en arrivons aujourd'hui à des doutes voire à des situations quelquefois inverses où la femme - mère peut se sentir à son tour dans une forme de toute-puissance. Les hommes ont à se réinventer, dans leur vie professionnelle, dans leur vie de couple, à leur place de père, bref, dans la société.

Le XXème siècle a connu des événements tragiques, des avancées extraordinaires en matière de sciences, mais il aura aussi été, le siècle de grands bouleversements dans le secteur de l'emploi, du droit et du social lesquels n'ont pas été sans conséquences sur l'évolution de la famille.

3.2.5. La famille mise à mal par les bouleversements de la société

- L'emploi :

Depuis la révolution française, le travail est une valeur. Montesquieu écrivait *qu' « un homme n'est pas pauvre parce qu'il n'a rien, mais parce qu'il ne travaille pas »*

(Montesquieu, 1748). Le travail est le fondement de la citoyenneté, il rend libre et devient synonyme de dignité humaine.

Dans les années 50, un emploi, c'est un statut, une reconnaissance sociale, un système de garantie collective, des relations sociales.... « L'Etat Providence » permet de rêver à un monde sans pauvres, en toute équité. Ce sont les Trente Glorieuses qui généralisent les contrats à durée indéterminée, qui inventent le SMIC... c'est l'âge d'or du salariat.

Le travail est alors considéré comme un lieu d'épanouissement de l'individu et le support du lien social. Le père est alors encore bien souvent le « maître du foyer », sa famille dépend économiquement de lui.

Aujourd'hui, la mondialisation du travail - une autre donne économique - n'accorde plus cette valeur au salarié. Le travail est en quelque sorte réifié.

Il y a un déficit de places disponibles, le chômage s'intensifie, les chômeurs le sont à long terme, la précarité s'installe : *« L'élite lutte pour les bonnes places, la classe moyenne lutte pour garder sa place et les exclus luttent, lorsqu'ils le peuvent encore, pour retrouver une place. »* (Dumboué, 2000), c'est « *La lutte des places* » (Gaulejac & Taboada, 1994)

Parallèlement et paradoxalement, beaucoup d'emplois ne trouvent pas preneurs, et certains employés travaillent trop, jusqu'à 60 heures par semaine. Dans ce cas, le travailleur appartient à l'entreprise et la charge mentale est de plus en plus lourde.

Le père de famille sur-employé n'est donc pas présent en famille et le peu de temps qu'il y passe n'est pas toujours un temps de disponibilité et d'écoute pour ses enfants. Le même constat peut être fait pour les mères. Leur accès au monde du travail a contribué à changer les modes de vie familiaux : halte-garderise, crèches, « nounous » pour les plus petits, cantines, études pour les plus grands, puis quelquefois beaucoup de liberté pour une adolescence reliée aux parents par téléphones portables...

Le père chômeur quant à lui, est souvent dévalorisé à ses yeux et aux yeux des siens. Lui qui était reconnu et respecté par son travail, va connaître des jours difficiles, et ses problèmes ne le rendront pas plus disponible pour ses enfants. Au contraire, sans tomber dans la caricature, certaines situations ne font que se détériorer et les enfants en sont souvent les premières victimes. Certains adolescents n'ont jamais vu leur père partir au travail, le matin. D'autres ramènent plus d'argent à la maison par des moyens illégaux, que ne peut le faire leur père. Le mépris prend quelquefois le pas sur le respect.

L'image de la mère qui ne travaille pas, n'a pas le même impact sur les jeunes. Nous avons pu entendre des jeunes dirent *« Ma mère, elle s'occupe des enfants, ... mon père lui, il fait rien, il regarde la TV... »*.

Certaines images restent encore donc bien dans les esprits, pourtant au regard du droit il ne devrait plus y avoir de distinction entre homme et femme, entre père et mère.

- Le droit de la famille :

Le Droit c'est la règle ou l'ensemble des règles, s'appliquant à l'individu ou à la collectivité, qui doit être observé sous peine d'encourir une sanction.

Ce droit-là est essentiellement une obligation.

Le droit est aussi la faculté que l'on a de jouir d'une chose, d'accomplir une action. Dans ce cas le droit est considéré comme une possibilité, une permission, il donne une légitimité.

Lorsque l'on est parent, on a droit à l'autorité parentale.

C'est une obligation et une légitimité.

Le titre neuvième du code civil traite de l'ensemble de l'autorité parentale de l'article 371 à 387. Il stipule principalement, que depuis 1970, les pères ont à partager avec les mères l'autorité qu'ils avaient sur leur enfant. Ils sont sur ce plan, tous deux égaux en droit et en devoir. Et si *« l'enfant, à tout âge, doit honneur et respect à ses parents »*[37], les parents ont à son endroit *« droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation »* Ils ont autorité pour *« protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité »*.[38]

L'intervention sociale a joué son rôle de protection des droits de l'enfant. C'est un de ses enjeux principaux. Il faut aussi en mesurer les effets pervers. Comme tout mouvement libérateur, celui-ci a eu son revers de médaille.

En cette fin de siècle, on entend souvent dire, comme une fatalité contre laquelle on ne peut rien : « les enfants ont tous les droits !... » .

L'enfant est quelquefois considéré comme un roi, un petit tyran, qui « fait sa loi », et contre lequel l'adulte ne peut s'élever. Et pour certains adolescents, le mot « droit » à totalement perdu le sens qui lui donne toute sa valeur, celui d'obligation.

En toutes circonstances, ils revendiquent leurs droits.

---

[37] Code Civil Dalloz. (95-96). Art 371. p. 318

[38] Code Civil Dalloz. (95-96). Art 371. p. 318

Les adultes eux-mêmes « coincés » entre les droits de l'enfant et les risques de procédures n'osent plus agir d'autorité. Que ce soit dans la rue face aux incivilités ou dans les écoles et collèges où les difficultés ne font que croître.

D'une certaine façon l'intrusion du droit pour tous, a fait disparaître en partie, la « loi naturelle » qui était que les adultes avaient autorité, et que les plus jeunes leur devaient le respect. Le code civil le stipule pourtant par l'article 371 : *« l'enfant, à tout âge, doit honneur et respect à ses père et mère. »* Les rapports sont parfois fondés sur la notion d'un droit quasi-unilatéral : « tu n'as pas le droit de me frapper » s'entendent dire les professeurs qui, à bout, finissent par donner ce que les juges et procureurs appellent une « gifle éducative ».

Le respect de l'adulte ne va plus de soi. De l'abus d'autorité, nous en sommes arrivés à une situation où les adultes sont trop souvent en retrait par rapport à leur rôle de « poseur de limites ». Les jeunes sont quelquefois amenés à aller chercher ces limites plus loin, trop loin. Nombre de jeunes rencontrés sur le terrain de l'éducation spécialisée fonctionnent de cette façon : ils s'autorisent certains comportements violents mais attendent en retour ce qu'ils nomment, à tout bout de champ, le respect.

Certains parents agissent eux-mêmes de cette façon avec leurs enfants ou avec les adultes auxquels ils ont affaire.

Il se peut même quelquefois que des travailleurs sociaux oublient qu'avant de réclamer une attitude respectueuse de la part de l'usager, il est indispensable de le considérer soi-même avec respect, de le prendre en compte.

Si le droit est applicable à tous, il est aujourd'hui interprété par certains comme une égalité due à tous les niveaux, en toutes circonstances. Il est fait abstraction de la notion de devoir, de respect mutuel.

Les jeunes qui grandissent dans ce monde, ne se sentent pas en dette, vis à vis de leur aînés, ni de la société et cela peut s'entendre. Ils se sentent le droit de réclamer ce qu'ils considèrent comme un dû, et *« ... de victimes, non reconnues, non défendues, et non protégées, on pourra passer au stade d'auteurs (d'incivilités, de délits voire de crimes) par haine des adultes qui n'ont pas été à la hauteur. »* (Baulon, 2000, p.18).

La notion de droit, portée au nue dans un souci de justice et d'égalité finit par être d'une certaine façon galvaudée, puisque utilisée sans distinction et ainsi elle perd de sa valeur.

La notion de droit, à l'image de la société est devenue individualiste.

Le droit se rapproche pourtant en ceci de l'amour, il ne diminue pas en fonction du nombre de personnes qui l'utilise. Ce n'est pas parce qu'il y a de plus en plus de gens sur la planète que les droits de chacun diminuent. Le droit est une notion, une conception, il est à ce titre impalpable, abstrait et indivisible, le nombre « d'ayants droit » ne diminue en rien la notion elle-même.

Or aujourd'hui on parle d'ouverture de droits, d'accession aux droits ... Il s'agit là de choses quantifiables, d'argent, de matériel. Cela n'étant pas sans limite, il y a des inégalités, et la répartition n'est pas équitable. De « je n'ai pas accès aux droits » à « je n'ai pas de droits » il n'y a qu'un pas rapidement franchi, et un fort sentiment d'injustice peut apparaître. On attend alors que la société rétablisse la justice, qu'elle donne ce qui est dû ... La société se doit d'aborder les problèmes du droit social, (elle s'équipe d'ailleurs de tout un appareillage législatif qui ne cesse d'évoluer au fil des décennies), ainsi que les divers problèmes sociaux, qui eux malgré le temps restent toujours fondamentalement les mêmes.

C'est donc par les comportements inadaptés des enfants, que sont repérés les problèmes sociaux dans les familles. Mais, nous l'avons vu, la notion de famille a évolué au fil de l'histoire, en fonction de la représentation que la société se fait de ce qu'elle est ou doit être. Ainsi se pose régulièrement la question du rôle que les parents doivent tenir au sein de la famille. Ceux-ci sont fortement conditionnés par l'évolution sociale et la pression qu'elle exerce, les facteurs économiques ou culturels, voire les modes. Pourtant afin de repérer d'éventuels problèmes, il nous semble nécessaire d'avoir en tête des références claires de ce que doivent être les places de père et mère. Voyons si ces places comportent elles aussi une part d'interprétation subjective.

3.3. Définitions plurielles des rôles parentaux

3.3.1. Qu'est-ce qu'être « mère » ?

Une mère est, nous dit le dictionnaire, *« une femme qui a mis au monde un ou plusieurs enfants »*. Cette définition s'élargit à celle du *« parent social de sexe féminin d'un enfant »*. On peut donc être « mère » sans avoir enfanté mais lorsque l'on parle d'une mère, chacun s'accorde de façon tacite sur ce que ce mot recouvre. En clair, une mère, tout le monde sait ce que c'est ou ce que cela devrait être : c'est celle qui nourrit, dorlote, supporte, comprend, accepte, recommence ... *« ...la « fonction maternelle » n'est pas une « fonction » mais, précisément, une passion. »* (Kristeva, 2005)

3.3.1.1. L'instinct maternel en question

Par le passé, soumise à l'autorité du père, la place de la mère est claire et bien déterminée. Elle est tout amour pour les enfants et parfaite maîtresse de maison... tout cela sans trop d'efforts puisqu'elle est dotée d'un don merveilleux : l'instinct maternel... *« L'instinct maternel est divinement animal. La mère n'est plus femme, elle est femelle. »* (Hugo, 1874). Une formule commune pour « naturaliser » un lien complexe : *« La mère est au carrefour de la biologie et du sens, cela dès la grossesse : la passion maternelle débiologise le lien à l'enfant, sans pour autant se détacher complètement du biologique, mais l'agrippement et l'agressivité sont toujours déjà en voie de sublimation »* (Kristeva, 2005). Quoi qu'il en soit, le rôle de la mère n'avait pas à être déterminé, il était, de toute évidence. De mères en filles, les « recettes » se passaient sans même que l'on en ait conscience.

Aujourd'hui dans cette évolution complexe de la société qu'elles subissent tout autant qu'elles y participent, les femmes viennent bousculer cette idée de l'instinct maternel et de la presque obligation qui leur est faite, de devenir mère pour pouvoir être tout à fait femme. Les mouvements féministes ne sont pas parvenus à anéantir l'idée que *« La femme n'est dans sa véritable sphère que quand elle est mère ; elle déploie alors seulement ses forces, elle pratique les devoirs de sa vie, elle en a tous les bonheurs et tous les plaisirs. Une femme qui n'est pas mère est un être incomplet et manqué. »* (Balzac, 1852, p.119). Certaines d'entre-elles pourtant, osent dire leur difficulté, leur incapacité ou leur non-désir d'être mère. D'autres ne le disent pas mais, de fait, le vivent au prix de souffrances plus ou moins vives pour elles, et/ou l'enfant, le père, l'entourage …

Provoquant et/ou subissant cette évolution, des femmes osent questionner l'instinct maternel, le remettre en cause dans leur propre vie mais aussi dans les média. Les mouvements féministes bien sûr, des « écrivaines » néo féministes qui utilisent des arguments chocs voire discutables (à l'image de Virginie Despentes (2006) qui prône une femme volontairement vulgaire, grossière, virile qui boit et parle politique, et propose la location d'utérus artificiels par les hommes qui désirent avoir des enfants) et même une littérature politiquement incorrecte qui sous couvert d'humour soulèvent de vraies questions : par exemple la psychanalyste Corinne Maier (2007) dans son essai « No kid » où elle livre quarante raisons de ne pas avoir d'enfant.

Par ailleurs, des intellectuelles comme Elisabeth Badinter (1981) défendent jusque dans des débats au sénat, (en 2008, un groupe de travail étudie « la maternité pour autrui » soit, une législation sur les mères porteuses), l'idée que l'instinct maternel n'existe pas, que tout amour est construction. Pour elle, c'est l'un des acquis du féminisme. Elle fait l'hypothèse d'une mère « socialement construite » et considèrent l'amour maternel comme *« …un sentiment humain. Et comme tout sentiment, il est incertain, fragile et imparfait. Contrairement aux idées reçues, il n'est peut-être pas inscrit profondément dans la nature féminine. A observer l'évolution des attitudes maternelles, on constate que l'intérêt et le dévouement pour l'enfant se manifestent ou ne se manifestent pas. La tendresse existe ou n'existe pas. Les différentes façons d'exprimer l'amour maternel vont du plus au moins en passant par le rien, ou le presque rien. »* (Badinter, 1981, p. 56). Cette hypothèse prend en compte et s'appuie sur l'effet dévastateur du poids sociétal qui culpabilise les femmes dépourvues de cet instinct ou incapables de le mettre en œuvre *« Aliénant et culpabilisant pour les femmes, le mythe de l'instinct maternel se révèle ravageur pour les enfants… »* (Badinter, 1992, p. 49).

Mais cette position vient alors bousculer les représentations et les valeurs et le débat est virulent autour de la procréation assistée par des mères porteuses : si la mère est celle qui élève l'enfant et si l'instinct maternel n'existe pas, une femme peut alors « faire » un enfant pour une autre ! Alors, d'autres hommes et femmes politiques et intellectuels s'opposent et se posent la question de savoir s'il est légitime de demander à une femme, de servir de mère porteuse. Agacinski (2009), par exemple, affirme que cette demande n'est en aucun cas légitime, parce qu'elle est contraire à la dignité de la femme et de l'enfant. Pour elle, en effet, les femmes deviennent dans un tel dispositif, des ouvrières dans un système de production d'enfants. Il n'est plus question d'instinct maternel, qu'il existe ou non, le système n'en ferait plus cas.

De quelque manière qu'une femme soit devenue mère lorsque l'enfant est là, comment les femmes sont-elles mères ?

3.3.1.2. Lorsque l'enfant paraît[39]

Hors ces débats houleux, l'émancipation des femmes à bien des niveaux permet, tout de même aujourd'hui à certaines, d'envisager leur place de mère comme elles l'entendent, même si elles ne font jamais totalement abstraction de toutes les influences conscientes ou non-conscientes qui déterminent en partie leurs agissements.

De plus en plus de mères (biologiques ou adoptives) travaillent à l'extérieur et ne se consacrent donc plus exclusivement à la vie de famille. Les progrès techniques facilitent la vie « ménagère » : de la couche jetable au four micro-onde... et des dispositifs sont proposés pour faciliter la garde des nourrissons : crèches, halte-garderie, allégements fiscaux pour une nourrice à domicile, chèque emploi service…

Avec la contraception, l'avortement, les femmes peuvent choisir d'être ou de ne pas être mère et à quel moment de leur vie.

Les modes de vie commune ont évolué, et bien des mères choisissent de ne pas vivre en couple.

En bref, dans certains milieux tout au moins, les femmes peuvent choisir leur vie. Du moins le croient-elles, car elles sont toujours plus ou moins imprégnées du discours de leur mère et grands-mères et des idées de leur époque.

A chacune son mode pour être mère : seule ou en couple, allaitement ou biberon, nourrice, crèche, grand-mère ou congé parental, … il n'y a plus de modèle unique. Et en ce qui concerne l'orientation qu'elle souhaite donner à l'éducation de leur(s) enfant(s), elles peuvent désormais décider, tout autant que les pères.

Il est pourtant une chose qui paraît perdurer encore dans la majorité des cas, c'est le fait qu'une femme ne devient tout à fait mère et ne remplit vraiment son rôle que lorsqu'elle introduit le père auprès de son enfant. C'est là, une grande partie de son rôle : parler le père.

Qu'il soit présent ou absent, il devrait être présent dans sa parole.

Aujourd'hui, les familles sont bien souvent recomposées, ou monoparentales et bien des enfants ne sont pas nés dans les conditions considérées « idéales » c'est-à-dire entre un père et une mère. *« Aux yeux des romains, la famille est le milieu naturel où doit grandir et se former l'enfant »* (Marrou, 1965, p 225)

---

[39] Par ce titre, nous rendons hommage à l'ouvrage de Françoise Dolto. (1990). *Lorsque l'enfant paraît*. Paris : Seuil.

La place de la mère est relativement bien cernée, mais elle est aujourd'hui plus que par le passé soumise à la personnalité et au positionnement de la femme qui la tient.

Ce n'est pas le père qui fait la mère du fait de la seule procréation.

Quelle est donc aujourd'hui la place du père, et quelle est la fonction qu'on lui attribue ?

3.3.2. Qu'est-ce qu'être « père » ?

Il y a encore quelques décennies, le père était avant tout, le chef de famille, celui qui travaillait gagnait un salaire pour faire vivre la maison. Pour ce qui concernait les enfants - surtout les nourrissons - c'était la responsabilité des femmes.

Aujourd'hui les pères ont une autre place. Ils sont sans doute plus sollicités par leur femme que par le passé mais aussi ils intégrent de nouveaux repères, de nouvelles représentations de leur rôle qui les incitent à prendre, voire à revendiquer une autre place. S'ils n'ont que la place qu'ils veulent bien prendre, il faut bien admettre aussi, qu'il appartient en grande partie aux femmes de bien vouloir leur permettre d'y accéder, plutôt que de les maintenir, comme encore parfois, dans des rôles subalternes dans lesquels ils se sentent maladroits, voire totalement incompétents.

Aujourd'hui les pères s'autorisent à s'occuper de leur bébé, dans ce qui jusqu'à il y a fort peu de temps, était réservé à la fonction maternelle. La plupart de ces fonctions peuvent effectivement être remplies par le père, même si les gestes ne sont pas les mêmes. Mais il est clair que le père peut se substituer à une femme dans ce que l'on pourrait appeler les préoccupations maternelles primaires.

Une fonction est cependant spécifique à l'homme, dans la mesure où il est cet autre, cet élément tiers qui s'introduit dans la relation, dans la dyade mère / enfant. Ce lien qui s'est construit durant les neufs mois de grossesses - et sans doute bien avant dans l'imaginaire et le coeur d'une mère - est très fort à la naissance du bébé et le restera tout au long de la vie dans la plupart des cas. Mais ce lien, qui attache, réunit, enchaîne, contraint et aide à la structuration de l'enfant, peut de façon négative, devenir aliénant. Il empêche alors l'autonomisation du sujet.

Nous allons voir que c'est le père en tant que fonction, qui vient empêcher cette aliénation. Et la psychanalyse, qui s'intéresse moins à l' « être père » qu'à l' « avoir eu un

père » met en évidence l'importance de ce père en tant que fonction symbolique. Elle fait une triple approche de la place du père :

3.3.2.1. Le père symbolique

Dans la relation mère / enfant, ce dernier vient combler un manque chez la mère, il est son objet de désir. L'enfant répond au désir de sa mère. Mais un homme est là, et il va contester le couple mère / enfant pour préserver son couple homme / femme. Il vient faire séparation. Il n'empêche pas la relation mais d'une certaine façon c'est lui qui en « règle » la distance. La présence de cet « autre » va permettre une ouverture dans la relation fusionnelle mère / enfant : l'enfant va s'ouvrir à l'autre, à un monde extérieur autre que lui face à sa mère. La mère doit savoir qu'elle n'est pas totalement « comblante », (l'enfant peut regarder ailleurs), ni totalement comblée, (elle-même désire ailleurs). De part et d'autre subsiste un manque, l'enfant en fait l'apprentissage. Ce manque est créateur de désir(s). De manque en manque, de désir en désir, la vie avance, se projette.

C'est donc la mère qui instaure l'image du père auprès de son enfant, par la place qu'elle lui donne. De la relation duelle, les désirants passent à une relation triangulaire. Le père s'impose. La fonction paternelle ne peut être remplie qu'à cette condition. On parle alors de convocation du père par la mère. Un père, c'est originairement pour l'enfant, un nom dans la bouche de la mère. Cet homme qu'elle désire et qui compte pour elle, donnera son nom à leur enfant. Pour Lacan, c'est cette introduction du père entre la mère et l'enfant qui fonde le père comme nom, qui introduit cette fonction du père, qu'il nomme la fonction du « nom du père », fonction qui le détermine comme le représentant de la loi.

Aucun homme ne peut être père de son propre chef, il vient remplir une place vide, reconnue comme telle par une femme. Même absent, l'homme existe, il est le manque de la mère. C'est parce qu'elle se reconnaît comme « manquante » qu'elle fonde la place et l'autorité du père, qu'elle permet la transmission de la loi.

3.3.2.2. Le père imaginaire

Le père que l'enfant va « se construire dans sa tête », c'est le père idéal. C'est un père qui comme dit Julien, doit faire *« ... le poids quant au désir de la mère »* (Julien, 1998, p.37) Il va chercher un père puissant, mythique, érigé en maître, à la fois admiré et rejeté, aimé et haï : il est cet autre qui prive l'enfant de la jouissance du corps de sa mère et il est la preuve

que l'enfant n'est pas le seul objet de son désir. Il imagine de surcroît que ce père si puissant a, lui, la capacité de combler la mère.

Il peut priver, il peut combler, il fait donc la loi, il représente la loi. Il va être le modèle, l'exemple à suivre. Mais parallèlement il va être celui qu'il faut détruire car il va être haï pour n'avoir pas pu ou pas voulu transmettre cette toute puissance.

Il va donc être nécessaire de « tuer » ce père que l'on s'est imaginé tout puissant.

3.3.2.3. Le père réel

Celui qui existe c'est le père réel. Il ne peut pas être à la hauteur du père imaginaire, et tant mieux car il serait impossible de se détacher d'un tel père. Le père réel va permettre à l'enfant de faire le deuil du père idéal. D'abord, parce que c'est un père qui n'est pas entièrement « tourné » vers ses enfants, mais qui l'est dans sa jouissance et son désir, vers une femme de sa génération.

Ensuite, parce que cet homme est un être manquant, « décevant », et il est important qu'il se présente comme tel. En reconnaissant son incomplétude, son incapacité à combler le manque de la mère, il montre qu'il n'est pas tout puissant. C'est cette reconnaissance, qu'il a lui-même reçu de son propre père, qu'il va transmettre à ses enfants. *« Ce père est agent de castration pour l'enfant en ce qu'il garde pour lui le secret de sa jouissance d'homme concernant cette femme qu'est la mère : cherchant sa jouissance auprès d'une femme, il ne la cherche pas auprès de son enfant : il ne se prend pas pour la loi, il se contente de la représenter. »* (*Ibid*, p.45)

Tuer le père imaginaire et rencontrer le père réel, c'est pouvoir s'autoriser à s'accepter avec ses propres faiblesses, ses propres manques et se reconnaître comme faisant partie de la communauté humaine, au même titre que ces autres si semblables à soi, bien que différents.

La présence d'un père est donc primordiale dans le développement psychoaffectif de l'enfant, dès sa conception. On peut même dire avant la conception, puisque déjà présent dans le désir de la femme. Pour l'enfant, il sera important de savoir ou d'imaginer qu'il est né dans l'esprit et le cœur de ses parents bien avant sa naissance biologique.

Pourtant celui qui joue la fonction de père n'est pas forcément le père géniteur. Le père est celui que la mère reconnaît comme tel, celui dont la mère parle, celui que la mère désire.

S'il est celui qui fait tiers, il est aussi au quotidien le représentant de l'altérité.

Dès la conception, il est cet autre qui apporte sa part dans la procréation. Il est nécessaire que l'enfant se sente le fruit d'une différence. Il est porteur de cette différence.

Pendant la grossesse : le bébé réagit lorsque le père pose ses mains sur le ventre de la mère, il perçoit sa voix, et même son odeur. La mère elle-même se comporte et réagit différemment lorsque le père est présent et le bébé perçoit cette différence.

Durant les premiers mois de vie : la mère et le bébé vivent en étroite relation. Puis l'enfant perçoit le père, visuellement. Il est « un autre ».

Le bébé perçoit une différence entre les gestes de sa mère et ceux de son père. *« Tous nos gestes, tous nos mots sont sexués, un père ne nourrit pas, ne porte pas, ne sourit pas comme une mère... Pour un même acte, deux effets psychologiques différents...un enfant nourri par son père grandit mieux... »* (Cyrulnik, 1998).

Le père n'est pas là pour répondre aux besoins immédiats de l'enfant, son métier consiste à éveiller le bébé, à le déconcerter pour l'obliger à réfléchir ... le père est un être social, il est taquin, moqueur, abrupt par nature. Il est plus « physique » : il touche, pince, lance... favorisant ainsi l'agressivité, l'indépendance, et préparant l'enfant à devenir autonome.

Il *« ...prépare l'enfant à la violence du monde dans lequel il sera amené à vivre plus tard, il est le contrepoint absolu de la fonction maternelle »* (Naouri, 1985, p.54).

Dans le jeu, le père considère l'enfant sur un pied d'égalité. Cela permet de grandir d'être considéré comme un grand ! La mère plus affective, parle, chante, montre des objets... *« ...elles chantonnent, murmurent, créent un univers vocal ... de cet espace naîtra la parole... »* (Cyrulnic, 1998) ...rapprochant toujours l'enfant d'elle-même toujours prête à retrouver son enfant. *« ...dans le monde de nos gestes, actes ou paroles, la mère privilégie le repli sur l'intérieur et l'enfermement »*. (*Ibid*. 1998)

Il dit « non », elle dit « oui ».

Dans « Une place pour le père » Naouri est formel :

« ... il faut deux parents pour grandir,... il ne faut pas confondre les rôles parentaux et les croire interchangeables ... ». (Naouri, 1985, p.85).

« C'est la désignation par la mère qui fera franchir à l'enfant, l'ultime passage de la perception à la représentation du père, lui permettant du même coup d'accéder à l'abstraction et au symbole. Ainsi, se dessine peu à peu la figure sociale du père dans l'espace intermédiaire entre la familiarité tranquillisante du corps de la mère et l'excitation angoissante de l'aventure sociale » (Cyrulnik, 1989, p.69)

En conclusion le père est le tiers dont la parole fait loi pour la mère, c'est un agent de rupture nécessaire, celui qui représente ce qui vient d'ailleurs. Sa tâche fondamentale consiste à soutenir et à imposer l'interdit : interdit fondamental de l'inceste, refus de la fusion et du meurtre et marque de la différenciation.

Parallèlement, le père interdicteur est aussi le père protecteur. Il est une force protectrice et rassurante. Cette alliance entre interdit et force protectrice, *« propose la loi comme une promesse de vie »* (Bruel, 1997, p.46)

C'est là ce qui pourrait apparaître l'effet dialogique de la loi : de la loi intégrée, naît la liberté de vivre.

Conclusion

- La famille a évolué dans le temps et aujourd'hui elle ne répond plus à une définition unique, si ce n'est qu'elle suppose au moins un enfant. La famille est multiforme.
- La place de la mère, si elle reste relativement consensuelle dans la représentation que chacun s'en fait, a cependant largement évolué pour ce qui concerne sa réalité au quotidien.
- Le statut du père a changé et sa place est devenue complexe.
- Les anciens repères sont brouillés pour les parents comme pour les intervenants sociaux.
- L'Etat intervient dans la sphère familiale lorsque celle-ci présente des défaillances au regard de la loi, elle-même évolutive.
- Les travailleurs sociaux sont imprégnés de ces bouleversements et de tous ces repères concomitants et quelquefois contradictoires. Ils doivent sans cesse interroger les notions de famille, de père et de mère (au sein de leur système familial toujours singulier), tout en tenant ensemble les impératifs et les possibles que présentent le rôle de chacun face à l'enfant.

L'enfant lui-même est pris dans l'ensemble de ces bouleversements, et la représentation que l'on s'en fait, a elle aussi beaucoup changé au fil des décennies. Voyons comment dans cette quatrième partie.

4. L'enfant

4.1. L'enfant comme notion secondaire

La philosophie s'est toujours intéressée au bonheur de l'homme mais ne s'est penchée que tardivement sur la question de l'enfance. Pour Platon, (-383a) dès « Le mythe de la caverne » l'enfance présente des aspects négatifs : l'enfant est faible, il fait confiance aux réponses des adultes et sa réceptivité l'empêche de développer un esprit critique. Pourtant il s'intéresse à leur capacité à s'émerveiller, à questionner, à leur curiosité. L'enfant est celui qui ne possède ni la raison ni la culture, au même titre que le barbare. Plus tard, Descartes justifiera notre prédisposition aux préjugés par le fait qu'avant d'être homme nous avons été enfant. *« Et ainsi encore je pensais que, pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui, ni les uns ni les autres ne nous conseillaient peut-être pas le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs ni si solides qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance et que nous eussions été conduits que par elle »* (Descartes, 1637).

L'enfant est le produit du contexte familial et donc culturel dans lequel il évolue et grandit. Il ne peut que le subir et s'y conformer tant qu'il n'a pas la conscience de cet état de fait et qu'il n'a pas la capacité et la volonté de s'en extraire *« un même homme avec son même esprit, étant nourri dès son enfance entre des français ou des allemands, devient différent de ce qu'il serait s'il avait toujours vécu entre des chinois ou des cannibales »* (*Ibid,* 1637).

La philosophie qui valorise la pensée fait donc peu de cas de l'enfant, elle en fait un adulte « en réduction », ce que dénonceront certains, à l'exemple de Schopenhauer qui considère que « *Tout enfant est dans une certaine mesure un génie, et tout génie est en quelque façon un enfant »* (Pernin-Segissement, 1999, p. 120). Il aborde l'enfant sur ce qu'il

présente de pur, voire de divin. Il est considéré comme un *« être de grâce, aimé de Dieu »* (*Ibid*, 1999, p. 120).

4.2. L'enfant apte au raisonnement

Les recherches en sciences humaines et sociales ont contribué à un changement de regard sur l'enfant.

L'essor des pédagogies nouvelles dans les années 1920 inspirées de la philosophie des lumières de Rousseau et des idées libertaires ouvrira la voie. L'enfant est considéré comme capable de pensées, d'apprentissages et il lui est proposé d'être actif dans son développement et ses apprentissages. Ce mouvement pédocentriste débouche sur une psychologie de l'enfant et l' « éducation nouvelle » laisse une grande place à la philosophie.

Désormais l'enfant n'est plus une chose que l'on transforme de l'extérieur. Le XXème siècle verra la réflexion pédagogique s'amplifier et, de l'être considéré comme inachevé, l'enfant va être pensé comme un adulte en devenir. Si Piaget (1966), figure centrale de la psychologie du développement, s'est intéressé à l'enfant pour montrer la genèse de la construction psychologique de l'adulte, aujourd'hui on considère l'enfant comme une personne à part entière possédant des capacités réelles sur les plans cognitif, social et affectif. Cependant toute une imagerie reste présente et conserve à l'enfant un statut particulier, statut sur lequel les législateurs ont beaucoup travaillé au cours des quatre derniers siècles.

4.3. L'enfant sujet de droit

En quatre siècles, nous allons passer de la charité aux droits de l'enfant. Nous ne reprendrons ici que les dates les plus importantes. (Voir un complément en annexe, pp.62-64).

- 1638 : St Vincent de Paul, confronté à toute l'horreur de la misère de son temps, se « convertit » à la charité, et recueille les enfants abandonnés.

Il faudra attendre 1a révolution de 1789 pour que la nation s'en préoccupe, toute empreinte d'une grande connotation morale.

- 1792 : Le marquis de Condorcet présente un plan d'instruction publique pour tenter de faire en sorte que les parents pauvres envoient leur enfants à l'école plutôt que de les faire travailler.
- 1793 : Une nouvelle Déclaration élargit la notion de droit à l'instruction, à l'assistance, etc.... Création d'un premier code civil qui affirme les devoirs des parents envers leurs enfants : « surveillance et protection ».
- 1882 : Ferry organise l'enseignement primaire obligatoire laïc et gratuit pour les enfants de 6 à 13 ans.
- 1889 : La notion de protection prend de l'importance avec une loi sur la protection judiciaire de l'enfance maltraitée.
- 1912 : Institution des tribunaux pour enfants et création de la Société des Nations (SDN)
- 1936 : La scolarité devient obligatoire jusqu'à 14 ans.
- 1945 : Ordonnance sur l'enfance délinquante, qui met en avant qu'un enfant dangereux est surtout un enfant en danger, et privilégie l'action éducative. (Notons qu'aujourd'hui certains politiques veulent remettre en question cette ordonnance)
- 1948 : Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée par l'Assemblée Générale de l'ONU réunie à Paris.
- 1956 : Création des services de l'aide sociale à l'enfance (ASE), et instauration du code de la famille et de l'ASE
- 1959 : Charte des droits de l'enfant. Texte en dix points adopté à l'unanimité par l'ONU. En France : Scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.
- 1989 : Adoption à l'ONU de la Convention Internationale des droits de l'enfant. Elle comporte 54 articles. Son préambule insiste sur la nécessité d'accorder une protection spéciale à l'enfant. Ratifications des droits de l'enfant par la France.

De l'enfant victime, ignoré, nié, sans valeur, sans intérêt, nous parviendrons à l'enfant sujet à part entière, reconnu et valorisé par l'ensemble de la société et dans sa famille.

4.4. L'enfant au centre de la famille

L'étymologie latine du mot, « enfant » nous éclaire. « *infans* » signifie : « celui qui ne parle pas. » Deux interprétations sont possibles : Il ne sait pas parler, mais il va apprendre auprès des adultes mais aussi, il n'a pas son mot à dire, ce sont les adultes qui savent…

Longtemps nous l'avons vu, l'enfant a été considéré comme un objet qu'on utilisait ou sur lequel l'adulte devait intervenir, aujourd'hui on le considère comme totalement acteur de son existence, comme un « sujet à part entière » (Bergonnier-Dupuy, 2005).[40]

La parole de l'enfant est aujourd'hui considérée. Le pendant de cette considération est l'excès de considération voire l'utilisation abusive qui peut en être faite, regardons par exemple les slogans publicitaires qui font appel directement aux enfants.

Dans ce cas précis nous nous retrouvons dans une inversion des places où c'est l'enfant qui a le pouvoir - en l'occurrence le pouvoir d'achat - en faisant pression sur l'adulte.

Sur le terrain du travail social tel que nous l'abordons dans ce travail, des excès sont tout aussi possibles par une surexploitation des dires de l'enfant, tant au niveau de l'intervenant social, que chez les magistrats.

Par ailleurs, nous constaterons avec Guillotte et Boutanquoi. (2005) que cette parole de l'enfant fait cruellement défaut dans les travaux de recherches sur l'enfance. En effet, s'intéressant au vécu des jeunes placés à l'Aide sociale à l'enfance, ils ont constaté que certains travailleurs sociaux considèrent l'enfant comme un objet de connaissance, comme le produit d'une histoire. Ils se focalisent sur le passé du jeune au détriment de l'accompagnement quotidien, de sorte que les jeunes ont le sentiment de ne pas être écoutés.

La parole de l'enfant n'est pas entendue pour ce qu'elle dit, ici et maintenant, mais pour ce qu'elle cache. Le travail d'interprétation savant semble pour certains être gage de professionnalisme mais engendre chez les jeunes le sentiment de ne pas être pris en considération pour ce qu'ils sont, de ne pas être écoutés, entendus comme sujets.

Ce sentiment est cependant largement ressenti, quelle que soit l'attitude de l'interlocuteur adulte, par les jeunes au moment de ce que nous appelons l'adolescence.

4.5. L'enfant en crise ou l'adolescence

On ne parle pas d'adolescence dans toutes les sociétés.

En Occident, ce terme désigne un temps plus ou moins long qui s'écoulerait entre l'enfance et l'âge adulte.

---

[40] Référence à l'ouvrage collectif : L'enfant acteur et/ou sujet au sein de sa famille coordonné par Geneviève Bergonnier-Dupuy, Sociétés et jeunesses en difficulté, n°3 | printemps 2007, mis en ligne le 04 mai 2007, Consulté le 18 janvier 2011. URL : http://sejed.revues.org/index340.html

Aujourd'hui, on considère plutôt l'adolescence comme un processus d'organisation de la vie psychique qui s'exerce à l'occasion de la puberté.

La puberté entraîne une modification des sensations et des perceptions corporelles. Les adolescents ne reconnaissent plus leur corps, d'une certaine façon, ils n'en sont plus sûrs. Leurs repères s'en trouvent modifiés. Ils se demandent qui ils sont.

La réponse est à la fois en eux et chez l'autre avec lequel ils sont en interaction. Elle est aussi dans le passé sur lequel ils peuvent s'appuyer et le présent qu'ils vivent tout en se projetant avec difficulté dans l'avenir.

L'adolescent fait donc des allers retours pour trouver sa place, il se nourrit de cette alternance entre la sécurité du cercle familial et l'aventure de sa vie.

S'il ne supporte pas les limites que l'adulte lui pose, il craint un espace ouvert et illimité. Il a donc besoin de savoir qu'il y a des limites, et que les adultes sont là pour les lui signifier. Il a besoin de s'y confronter pour savoir où il se situe. Rien ne peut plus l'insécuriser que de ne pas sentir qu'elles existent. Pour l'adolescent tout entier lancé dans une recherche personnelle, lui seul compte ; mais il ne sait pas encore qui il est et d'une certaine façon, il ne sait pas ce qu'il vaut. Il va donc chercher à savoir quelles sont ses propres valeurs, quelles sont celles qui sont de lui, même si elles lui ont été proposées, inculquées par d'autres. Il met au travail ou remet en question, ces valeurs auxquelles il a été soumis, dont il n'est pas encore sûr qu'elles valent pour lui véritablement, afin de pouvoir se les approprier, les faire siennes.

Dans ce processus il est indispensable que les adultes le reconnaissent comme un sujet en construction.

La reconnaissance de l'adolescent ou de l'enfant comme personne, comme sujet, ne signifie cependant pas que l'enfant est un adulte. Il est une personne à prendre en compte et à respecter et en ce sens les progrès sont incontestables, mais l'enfant est à sa naissance objectivement dépendant de ses parents, et s'il s'autonomise peu à peu, il reste à le soutenir, l'accompagner. Lui accorder ce droit, ce n'est pas lui donner tous les droits. Notre monde moderne cultive la confusion et l'on s'interroge : l'enfant aurait-il pris une place dans la famille, dans la société qui ne serait pas la sienne ? (Singly (de), 2007). De « petit à protéger » il devient « l'enfant-roi », que l'on n'ose plus sanctionner et qui, livré à lui-même, sans garde-fou et sans repère stable et fiable, redevient alors victime de l'adulte et de la société puisque re-nié dans sa particularité : il est en construction et à ce titre a besoin de

guides, de tuteurs, de repères, d'adultes responsables en face de lui, auxquels se confronter pour grandir. « *Fabriquer l'homme c'est lui dire la limite* » (Legendre, 1996, p. 22).

Et « *Dire la limite, c'est montrer qu'on aime par souci de construire l'autre et donc par respect. Il n'y a pas d'amour parental sans autorité...C'est aussi ça le parcours éducatif, sanctionner par respect pour l'autre, par devoir de protection »* (Baulon, 2000, p.28).

Conclusion

De l'enfant dont on ne parle pas à celui que l'on écoute trop mais que peut-être l'on n'entend pas, des droits de l'enfant jusqu'à leurs limites lorsqu'ils se heurtent à la nécessité du devoir d'éducation, un nécessaire équilibre est à trouver.

L'enfant à protéger, l'enfant à éduquer, l'enfant à contenir… C'est le travail depuis toujours de la famille dont nous avons vu qu'elle-même est en quête d'identité, malmenée qu'elle est, par l'évolution de la société.

Lorsque la famille est en difficulté, l'Etat intervient grâce à un ensemble de dispositifs dont les éducateurs spécialisés en AEMO sont les agent/acteurs engagés et responsables.

Dire les limites, c'est le rôle des adultes dans la famille et au sein de celles que les travailleurs sociaux rencontrent, il existe souvent un grand déséquilibre sur ce plan parfois en lien avec d'autres insuffisances en termes de prise en compte, de protection et/ou d'éducation. Il est postulé qu'il est nécessaire de mener de concert chacune de ces actions dont le constat est fait chaque jour de la difficulté de la tâche.

C'est face à une augmentation de ces difficultés familiales que l'Etat s'engage à soulager, aider et accompagner ceux qui en font la demande ou ceux qui, du fait de leur difficultés, mettent leurs enfants en danger.

Nous avons vu dans le paragraphe précédent quelles avaient été les grandes étapes de l'intervention de l'Etat face à la protection de l'enfance.

Parallèlement à cette prise en compte des problèmes inhérents à l'enfance les gouvernements successifs se penchent avec plus ou moins de force sur les problèmes dits sociaux, et mettent en place leurs « politiques sociales », concernant l'ensemble de la

population : depuis la réforme de l'annexe 24 - qui replace l'usager handicapé au cœur du dispositif, le prenant en compte comme un véritable sujet de droit - , à la loi contre les exclusions - qui impose le respect de l'égale dignité de tous les êtres humains, et tend à garantir l'accès de tous aux droits fondamentaux dans divers domaines tels l'emploi, le logement, la santé, la justice, la culture, l'éducation – jusqu'aux derniers textes de 2002 et 2007 rénovant l'ensemble de l'action sociale.

On peut espérer qu'il y ait aujourd'hui un véritable questionnement des politiques, même si la « santé sociale » du pays passe trop souvent après les intérêts économiques, voire diplomatiques. Car on ne peut que faire ce constat, à l'heure où l'Europe se construit, 15 % des européens vivent encore sous le seuil de pauvreté, et d'aucuns exigent « une Europe des droits sociaux ».

Lors du sommet européen de Nice (2000), quarante confédérations syndicales ont proposé une charte des droits fondamentaux, assimilable à la Déclaration des Droits de l'Homme et dans laquelle figure en particulier, le droit de grève, l'égalité des hommes et des femmes, la non-discrimination par rapport à la race, l'ethnie, la religion, les opinions... Elle mettrait particulièrement l'accent sur les droits sociaux : accès à la formation professionnelle, lutte contre le chômage et l'exclusion, ...

N'est-ce qu'aux syndicats de s'employer à renforcer les politiques sociales ?

Le social est un enjeu politique et citoyen. Ne serait-ce que pour maintenir la *« fonction parentale de l'Etat »* (Legendre, 1992). En effet, nous retrouvons dans un face à face, l'autorité et la responsabilité parentale, et la protection de l'enfance. Se posera toujours la question de comment la société aborde, considère voire surmonte cette relation, pour la mettre au service de la reconduction de la vie et de la vie en société.

La société se structure en distribuant, en aménageant le *« pouvoir généalogique »* par des *« montages institutionnels »* (*Ibid*, 1992) qui introduisent un troisième terme (les éducateurs disent *« qui fait Loi »*). C'est l'Etat qui est le garant des places qui structurent, la société et l'individu. La question de la parentalité est donc bien un enjeu politique. *« Les fonctions de parents – père et mère- sont essentiellement de part ce qui les constituent d'être ce qu'elles sont, des fonctions symboliques. Elles ne sont compréhensibles que si nous comprenons concrètement que les parents, chacun pour son compte et chacun à sa place propre, est en représentation et comme en délégation, d'une fonction plus générale, qui dépasse l'un et l'autre parent….. c'est la fonction qui consiste à fonder… à fonder le sujet à*

vivre » il ne peut vivre, vivre humainement que si « quelqu'un en répond, que si un autre en répond » (*Ibid*, 1992, p 367).

L'éducateur spécialisé en tant qu'agent de l'Etat a une place à tenir dans cet enjeu, en raison de la place qu'il occupe, à la fois au service de la famille, de l'enfant et de la société. Il se trouve lui aussi quelquefois désemparé, face à une société qui ne cesse d'évoluer, s'appuyant sur de nouvelles « valeurs », se créant et se découvrant de nouveaux repères.

Il est celui qui intervient, mandaté par une autorité administrative ou juridique, lorsque la fonction parentale est insuffisante, dépassée ou défaillante. C'est donc celui qui essaie de recréer du lien entre un individu et sa famille, entre un individu et la société. Le regard qu'il porte sur chacun d'eux est donc fondateur.

5. La complexité du métier d'éducateur spécialisé.

Un éducateur doit être capable de porter un regard global et singulier à la fois sur chaque situation qu'il rencontre, puisqu'il travaille dans et sur cet entre-deux qui existe entre société et individu

Les données historiques, économiques, sociales, culturelles informent sur ce qu'est la société actuelle, sur notre contexte d'intervention, sur ce que cela induit en terme de comportements, d'états d'esprit, d'obligations, de droits... et du même coup peuvent éclairer sur les difficultés que rencontrent certaines familles dans le contexte particulier de notre époque.

S'en tenir aux simples faits détachés de tout contexte serait risquer d'occulter des données historiques, culturelles ou événementielles pouvant avoir du poids.

Le contexte est une donnée à prendre en compte pour permettre à l'éducateur de porter un autre regard sur une situation, sans jugement hâtif et inopportun ... mais aussi pour se donner une chance de véritablement comprendre l'histoire familiale - donc l'histoire de l'enfant - resituée dans son contexte.

Les données de la psychanalyse, de la psychologie, de l'étude du développement et des comportements de l'être humain, incitent à prendre en compte chaque individu avec sa propre histoire, à le considérer comme un sujet à part entière, pétri de ses affects, de ses émotions, de ses propres valeurs, de sa façon de se situer vis-à-vis de ce qui s'impose à lui : lois, règles de vie, règlements...

Nous l'avons vu plus avant, s'il existe des lois fondamentales à la base de tout être humain, s'il existe des lois humaines s'imposant à tous, notre façon d'y souscrire nous est singulière. Notre histoire, notre culture, notre éducation, la façon dont on est en lien avec l'autre... jouent sur notre façon d'être, notre perception de ce qui se joue, et donc, sur notre comportement en situation.

Accéder à un statut de sujet, pensant, c'est savoir s'adapter à chaque situation en étant au clair sur la façon dont on vit ce rapport à l'autre.

La complexité et la multiplicité des possibilités existant entre deux personnes et qui plus est entre plusieurs personnes dans un groupe, imposent à l'éducateur une vigilance et une capacité d'observation et d'écoute indispensable à son intervention.

Cette intervention doit permettre à l'autre d'accéder à sa propre dimension de sujet.

Comment permettre cela ?

Une des premières nécessités est d'être le plus au clair possible sur le cadre dans lequel, en tant qu'éducateur, on intervient, sur la façon dont on tient sa position, dont on tient le cadre, dont on fait cadre.

5.1. L'éducateur spécialisé comme garant du cadre institutionnel

Tout être humain a un cadre de vie, dont les lois sont définies par avance et auxquelles il ne peut se soustraire : il doit respirer, manger dormir ... la terre tourne, il fait jour, puis nuit ... Ce sont des lois que personne ne vient remettre en cause, il n'y a pas d'autre possibilité que de les accepter. Elles ont d'ailleurs été intégrées « naturellement » et le simple fait d'exister fait que nous en sommes porteurs.

Nous nous situons en France. Nous sommes donc soumis à toutes les lois françaises.

Enfin, dans notre propre développement, nous avons eu à nous construire comme tout un chacun, en nous confrontant à notre cadre familial, scolaire, professionnel, extérieur.

Nous avons dû, avec plus ou moins de bonheur, nous adapter aux différents cadres proposés. Chacune de nos expériences a contribué à enrichir notre personnalité, à élargir ou transformer notre cadre.

Au quotidien l'éducateur porte ce cadre en perpétuelle transformation. Il n'en connaît pas vraiment les limites car il n'a pas forcément accès à tout ce qu'il recouvre. A l'image de son enveloppe corporelle, ce cadre est toujours délimité, mais change de forme, se déplace,

certaines choses y entrent ou en sortent, pouvant créer quelquefois des perturbations mais, globalement, l'équilibre est conservé.

Il relèverait donc d'un pur fantasme que de penser avoir une totale maîtrise de ce que l'on fait ou dit. Nous ne pouvons agir qu'avec ce que nous sommes, quelle que soit notre activité.

Il en est de même sur les lieux de travail, mais quel que soit le service dans lequel un éducateur peut être amené à travailler, il est soumis à un cadre juridique et législatif qui est à la base de son intervention. Elle s'appuie donc sur des textes de loi précis. C'est ce cadre qui légitime et sous-tend l'action. C'est à partir de ce cadre que sont définies les missions du service et les objectifs de travail, desquels découleront les rôles et les responsabilités qui s'y rattachent.

L'éducateur n'est pas un « électron libre », il est un travailleur soumis à la réglementation de son statut professionnel, et dans l'institution, il se doit de respecter le projet pédagogique ainsi que les projets d'équipe.

L'éducateur en tant qu'intervenant est donc soumis à bon nombre de lois, de règlements, de lignes de conduite ... C'est par rapport à cela qu'il doit rendre des comptes à sa hiérarchie, ou à la justice. Il garde cependant toujours une marge de manœuvre dans son action. De cela aussi il devra pouvoir rendre compte, en particulier à lui-même.

5.2. L'éducateur spécialisé comme être responsable

Etre responsable, c'est répondre. Du latin *responsum* et *respondere* : « *qui doit répondre de ses actes* », mais c'est aussi « *être raisonnable, réfléchi*. »[41].

Etre responsable c'est donc de manière raisonnable et réfléchie, être garant de quelque chose ou de quelqu'un. C'est répondre de ses propres actions mais aussi quelquefois de celles des autres.

Pour répondre de ces actes, il est indispensable de connaître le cadre dans lequel on intervient mais aussi d'être « au clair » avec sa propre position au cours de son intervention éducative.

Pour l'éducateur, le cadre d'intervention étant posé, il doit rendre des comptes :

- à sa hiérarchie, en tant que salarié, soumis à la législation du travail,

[41] Le Robert éd. 2007

- en tant que professionnel, mandaté pour une mission avec un souci déontologique. (Il est notable de voir apparaître ici ou là des projets de code de déontologie du travail social : Voir par exemple, le code de déontologie de l'Association Nationale des Assistants de Service Social disponible dans les annexes, (pp.65-73).
- à la société, en tant que citoyen, soumis à ses lois.

Dans ces différents cas, il peut voir engager :

- sa responsabilité civile en cas de faute (maladresse, erreur, acte volontaire ou omission produisant un effet nuisible, défaut de surveillance...) devant le Tribunal d'Instance ou de Grande Instance et, le cas échéant, on devra indemniser la victime
- sa responsabilité pénale, en cas de délit (négligence, imprudence, discrimination, escroquerie, homicide...) devant un tribunal de police.

- à soi-même, en tant que sujet - soumis à sa conscience morale et soucieux d'être en accord avec sa propre éthique. Il n'a dans ce cas, de compte à rendre qu'à lui-même, il est son propre interlocuteur au regard de sa loi subjective.

Si chaque citoyen est (censé être) l'égal d'un autre devant le Droit, et donc responsable de la même façon de ses actes, en outre, chacun s'en sentira responsable de façon singulière devant sa propre conscience.

Devant la recrudescence des actions en justice menées contre les travailleurs sociaux, chaque travailleur est conscient de sa responsabilité professionnelle ... Mais qu'en est-il de cette responsabilité, que nous nommerons personnelle, qui advient du simple fait que l'on côtoie l'autre. *« Dès que je rencontre le visage de l'autre, j'en suis responsable »* (Lévinas, 1990)

Dans sa confrontation à l'autre, l'éducateur va, quoi qu'il fasse, l'influencer. L'impact de la rencontre et du contact aura plus ou moins d'importance ou de répercussion sur le devenir de cet autre.

De la même façon l'éducateur s'enrichira de cette relation, alors que l'autre n'aura pas à son encontre d' « intention éducative ».

L'éducateur ou l'intervenant social est investi d'une mission. Il a donc à ce titre des intentions « éducatrices ».

Bien au clair avec son cadre de travail, sa mission à remplir, les objectifs visés, tout intervenant se présente pourtant avec son histoire, son passé, ses origines, ses opinions, avec tout ce que cela comporte comme faiblesses, forces, peurs, émotions ... Et, face à lui, l'usager se présente de même. Pour autant la relation n'est pas une relation réciproque. L'éducateur se doit d'être *« responsable d'autrui sans attendre la réciproque ... La réciproque, c'est son affaire.* (à l'usager) *C'est précisément dans la mesure où entre autrui et moi la relation n'est pas réciproque, que je suis sujétion à autrui; et je suis « sujet » essentiellement en ce sens. C'est moi qui supporte tout. Vous connaissez cette phrase de Dostoïevski :* « *Nous sommes tous coupables de tout et de tous devant tous, et moi plus que les autres. » Non pas à cause de telle ou telle culpabilité effectivement mienne, à cause de fautes que j'aurais commises ; mais parce que je suis responsable d'une responsabilité totale, qui répond de tous les autres et de tout chez les autres, même de leur responsabilité. Le moi a toujours une responsabilité* de plus *que tous les autres. »* (Lévinas, 1982).

Il nous semble que cette prise de position, est la garantie d'une éthique d'intervention.

5.3. L'éducateur comme sujet éthique

Toute la difficulté est là, il faut être en mesure de savoir où on se situe, savoir ce qui pour nous « fait loi », pour se donner une chance de percevoir quelque chose de ce que nous dit l'autre, et de ce qu'il peut être.

« Etre à l'écoute » - expression galvaudée par certains - cela suppose un total abandon de savoir et de technicité.

C'est tenter de reconnaître l'autre pour ce qu'il est, au même titre que soi : un être manquant, et obligé de faire avec.

Imaginer que l'on peut imposer des solutions pour l'autre serait envahir un espace qui, s'il était laissé vacant lui permettrait de pouvoir essayer d'en prendre possession, de l'habiter. Il s'agit donc de lui faire percevoir l'existence mais aussi les limites de cet espace.

La responsabilité personnelle s'engage à partir de là : savoir se donner les moyens d'être en recherche vis-à-vis de soi-même, pour savoir, sinon ce que l'on est, au moins où et comment on se situe. Sans ce travail, pour lequel la formation continue peut être un bon outil, comment imaginer pouvoir aider les autres ?

Savoir se situer, c'est pouvoir prendre position comme une personne responsable de ses actes, sachant la tenir, tout en laissant un espace que l'autre peut s'approprier, c'est alors

lui permettre de s'engager dans cet espace, mouvement qui sera le début de sa responsabilisation.

L'acte éducatif suppose une prise de risque - au moins celui de la rencontre - qui ne peut se mesurer qu'à l'aune de notre propre capacité à le supporter, l'assumer.

La prise de risque peut être regardée avec d'autres yeux : considérons qu'agir c'est toujours en accord avec certains principes qui font loi. Dans cette prise de risque, cet engagement, l'usager peut trouver une place pour sa propre prise de risque en se reconnaissant une valeur, celle de celui qui est reconnu et pour lequel l'éducateur s'engage.

« ...C'est le regard de l'autre qui fait être, au point que dans certains dialectes « je suis » se dit « il m'a vu »... » (Naouri, 1985, p.72)

Il est essentiel de savoir prendre le risque, si petit soit-il de permettre à l'autre d'être comme on peut l'en croire capable, de lui ouvrir la voie de la responsabilisation.

Il est un autre endroit où la responsabilité du sujet-intervenant se trouve engagée : c'est lorsque malgré le cadre clairement fixé, quelque chose d'impalpable fait signe et nous dit : « Tu te trompes, ça ne va pas, ne fais pas ça... » ou bien « Prends le risque, vas-y, lance toi »

Si l'intervenant estime une action légitime, il va être prêt à en assumer les conséquences, il s'en rendra responsable. Il se peut pourtant que cette même action soit en totale contradiction avec d'autres critères qui pourront faire loi pour d'autres, dans les mêmes circonstances.

A l'inverse, il peut se produire qu'ayant agi en toute concordance avec les critères légaux, et professionnels, et pouvant dire « j'ai fait mon travail, je suis « couvert »... » il ait pourtant le sentiment ou la conscience de n'avoir pas « bien » agi.

Peut-être parce que devant une sorte de « logique sécuritaire », l'intervenant ne s'autorise plus de prise de risque, même si cela empêche une certaine action sociale ou éducative.

5.4. Les apories comme questionnements de l'action éducative

L'action éducative se trouve perpétuellement aux prises avec des raisonnements contradictoires insolubles (apories), sujet largement développé par Paturet dans « De la responsabilité en éducation » (Paturet, 2007)

Ces raisonnements tirent leurs sources de concepts antagonistes qui ne peuvent se penser l'un sans l'autre, qui ne peuvent se séparer l'un de l'autre tels que socialisation / autonomie, identité / ipséité, rupture / continuité, insociabilité / sociabilité, universel / particulier...

La profession d'éducateur a aussi cette particularité d'intervenir et d'avoir à trouver un juste équilibre entre sujet et loi, entre individu et société.

N'est-ce-pas dans cette zone de rencontre, sorte de « man's land » (sans le " no " volontairement) que le sujet peut émerger, qu'il soit usager, ou éducateur, enfant ou parent.

N'est-ce-pas dans cet « entre deux » que réside le véritable enjeu de l'action éducative ?

C'est en tous cas, le lieu où notre responsabilité s'engage, où l'éthique est en question. Si l'on considère, à la manière de Jonas (1979) dans « Le principe responsabilité », que « *l'éthique se fonde sur une base ontologique ancrée dans le devenir des choses, et soulignant leur caractère éphémère et transitoire ... la vulnérabilité à laquelle est exposée l'existence humaine, exige une conscience d'autant plus aiguë de la responsabilité à son égard... Le concept de responsabilité se situe donc au centre de l'éthique.... »* (Jonas, 1979).[42]

L'intervention sociale repose, nous l'avons vu, sur des critères juridiques précis, et l'intervenant qui connaît ce cadre, intervient, engageant sa responsabilité dans une situation dont il hérite et dont il assumera le devenir.

« Celui qui s'engage reprend à son compte un cours d'action qui s'était jusque là déroulé sans lui et atteste qu'il se considère responsable de ce qui se passe... ».[43]

Pour l'éducateur comme pour « l'éduqué », il est nécessaire de *« s'engager au sein et par-delà les antagonismes dont l'insolubilité n'a d'égal que leur nécessaire coexistence »*. (Manier, 2001).

5.5. Nécessité du risque et de l'engagement

Plus avant dans ce texte, nous avons montré à quel point cette notion de loi, était essentielle pour que puisse advenir, entre devoir de résistance et obligation de s'adapter, un sujet libre et socialisé.

---

[42] *Encyclopédia Universalis* à « engagement »

[43] *Encyclopédia Universalis* à « engagement »

L'intégration de cette notion nous l'avons vu, ne peut se faire qu'en confrontation à l'autre, à un adulte responsable et aimant, au sein d'une famille (biologique ou non) ou dans un autre cadre pouvant remplir cette fonction.

Mais dans cette société en perpétuelle évolution, les adultes sont déstabilisés dans leurs repères, et cherchent les valeurs auxquelles se raccrocher. Les jeunes cherchent eux aussi, à leur façon, mais ne trouvent pas toujours cet autre auxquels se confronter vraiment afin de se construire.

Cette confrontation à l'autre apparaissant comme essentielle, pour ne pas dire capitale, (tant pour le sujet en tant que tel mais aussi pour la société qui n'en est pas dissociable), il est du devoir de chaque adulte, et surtout de chaque éducateur de s'y engager.

D'ailleurs, est-il possible de vivre sans s'engager ?

Est-il possible d'être parent(s) sans s'engager ?

Est-il possible d'être éducateur sans s'engager ?

Dans la formule « s'engager », le « s' » met l'être humain en scène, le représente comme existant.

Le fait d'exister engage le sujet dans la vie. Il n'en a pas le choix.

Etre parent, dans le sens de « géniteur », cela n'est pas toujours un choix. Il est alors difficile de parler du fait d'assumer quelque chose dans lequel dès le départ, on ne se sent pas engagé. (Il faudrait ici se poser la question de la responsabilité dans l'acte sexuel !)

Mais lorsqu'un couple choisit d'avoir un enfant, est-ce qu'il sait véritablement à quoi cela engage. Est-ce que chaque parent, mesure quelle est véritablement sa responsabilité en tant qu'adulte ayant à assurer l'éducation de son enfant ? Et quand bien même il le saurait, est-ce qu'il se pose la question de telle façon que son enfant puisse advenir ce qu'il est ?...

Etre parent, c'est accepter d'assumer cette lourde responsabilité, c'est donc un véritable engagement. Il en va de l'avenir de la société de demain, si l'on souhaite qu'elle reste vivable pour la plus grande majorité possible d'individus. Il est du devoir de chaque citoyen, et de l'Etat de se le rappeler.

Qu'en est-il alors de l'engagement de l'éducateur dans son intervention entre individu et société ?

Même si notre inconscient ne nous laisse qu'une certaine marge de manœuvre, nous pouvons considérer que devenir éducateur est un choix : cela apparaît donc comme un

engagement. « *... celui qui s'engage accepte de faire passer dans son existence, d'autres existences, en assumant leur passé et en se proposant de préparer avec elle leur avenir...* ». [44]

S'engager c'est donc aller de l'avant, prendre la responsabilité des actions qui vont avoir des effets qui seront assumés voire revendiqués, même s'ils ne sont pas ceux escomptés et même sans en être directement la cause. Le comportement de responsabilité dans l'engagement *« se fait lui-même cause de ce dont il n'est pas véritablement cause. ».* [45]
C'est donc bien parce qu'il y a engagement qu'il y a responsabilité. C'est donc bien parce que je m'engage que je suis responsable.

Le concept même d'engagement ouvre donc sur l'avenir. (Jonas, 1979). Aucune situation n'est figée, de nombreuses possibilités s'offrent, et intervenir c'est leur donner l'opportunité d'une élaboration qui s'ancre dans le présent pour un avenir.

C'est pour cela, que l'action a un sens. « *...la vertu de l'engagement, c'est d'empêcher la situation de se durcir, d'enfermer l'existence dans le cercle des fatalités, c'est de ressaisir le mouvement du sens au sein même de ce qui pourrait en menacer la permanence... ».* [46]

S'engager c'est anticiper sur l'avenir, marquer une volonté dans les événements, leur redonner un sens et un avenir.

N'est-ce pas là une position éthique indispensable à l'action éducative, et dont chaque individu devrait pouvoir se saisir ?

Dans un acte d'engagement, le sujet se met en jeu, totalement ou partiellement. Lorsqu'on s'engage dans une profession, on est prêt à faire tout ce qui est nécessaire pour acquérir les compétences requises, afin de pouvoir pratiquer de la manière la plus efficace possible.

Dans le cas d'une profession comme celle touchant à l'intervention sociale, s'engager c'est aussi souscrire aux valeurs morales et politiques qui lui sont inhérentes.

Intervenir en tant qu'éducateur n'est pas un acte isolé, c'est participer à quelque chose en tant qu'action immédiate mais aussi dirigé vers un avenir. C'est donc un engagement vis-à-vis de la société actuelle dont il faut être conscient. C'est œuvrer aujourd'hui, sur le terrain tel

[44] *Encyclopédia Universalis* à « Engagement

[45] *Encyclopédia Universalis* à « Engagement »

[46] *Encyclopédia Universalis* à « Engagement »

qu'il se présente, en l'acceptant. Ne pas l'accepter, c'est se mettre dans une position subjective, donc dans une éthique inconfortable. C'est risquer de ne pas pouvoir en tant que sujet, en assumer les responsabilités, et de ce fait renoncer à s'engager en situation.

Comment appréhender et assumer cette aporie-là ?

Peut-être en considérant que s'engager c'est accepter une situation, un individu, une société comme un point de départ, abordé à un stade de son évolution, et qu'il est possible d'accompagner, en espérant pouvoir agir de l'intérieur et évoluer ensemble.

Cela ne peut se faire sans risque.

Etre éducateur, c'est sans doute estimer (ou espérer !) que le risque en vaut la chandelle...

Ce risque, cet engagement est, nous le pensons, pleinement à l'œuvre au moment du passage à l'écriture dans le sens où les conflits de valeurs, les conflits des différentes références théoriques et personnelles se retrouvent exacerbées.

Face à ces tensions, le travailleur social est sommé de trancher, de choisir, de s'engager : il doit écrire et faire une proposition. Il doit choisir qu'écrire et comment l'écrire. Il doit faire un choix. Ce choix ne peut être que le sien. Il résulte d'un ensemble de savoirs plus ou moins conscients qu'il s'est constitué au fil des ans et au cours de ses interventions à partir de références dont les principales ont été évoquées.

Nous ferons maintenant appel à un concept qui nous paraît être celui qui évoque le mieux cette forme de « savoir » : le concept de « Périmaîtrise ». En effet, les références théoriques que nous avons parcourues dans les chapitres précédents nous paraissent être les contributions à un savoir dont nous pensons pouvoir dire qu'il provient d'une Périmaîtrise et qu'il y tend.

6. Prolégomènes du métier d'éducateur : la Périmaîtrise

Le terme « Périmaîtrise » est proposé par Y. Abernot (1993), car aucun signifiant ne représente véritablement le concept qu'il met au jour et qui serait à la fois – mais pas seulement – une *« sur –..., hyper-..., inter-..., para-..., supra-..., poly-..., méta-maîtrise »* (Abernot, 1993, p.13).

La Périmaîtrise existe, nous avons tous pu la percevoir chez soi ou chez un autre sans savoir lui donner un nom ou en la réduisant à ce qu'elle n'est pas seulement : la maîtrise, l'expertise, le talent, le savoir-faire …

Nous retiendrons la définition suivante « *Il existe un degré et une qualité de maîtrise qui transcende l'atteinte d'objectifs techniques ou cognitifs. Nous proposons de l'appeler Périmaîtrise »* (Abernot, 1993, p.15).

C'est une maîtrise plus profonde, plus « rayonnante », car elle est à la fois cognitive, affective et psychomotrice *« ...irradiant jusqu'aux zones affectives »* (*Ibid.* p.16) car elle exploite les liens entre différents savoirs dont elle émane.

Et si *« texte veut dire tissus, ce qui est tissé ensemble »* (Barthes, 1973, p.100), écrire sur son savoir, c'est alors peut-être tendre encore plus à sa Périmaîtrise, car elle est la résultante d'une maîtrise renforcée de ce savoir, de sa mise en rapport avec d'autres maîtrises et de l'implication, tout au long de ce processus complexe du sujet dans ses actions de savoirs. Ainsi elle *« permet à la conscience de superviser l'action »* même rétrospectivement et même si la conscience *« n'est pas une condition nécessaire à la Périmaîtrise »* (Abernot, 1993, p.17). On pourrait dire qu'elle est à la fois la manière que chacun a, de s'approprier les savoirs, savoir-faire et savoir-être de façon consciente et / ou non consciente et ce qu'il en fait. Plus encore, elle est ce qu'il peut en dire, ou en écrire. Le dire et l'écrire venant la renforcer et la rendre partiellement transmissible. L'apothéose de la Périmaîtrise serait le génie,… inexplicable dans une forme de transcendance absolue, vraie et perceptible par tous, des savoirs. Elle n'est donc *« pas un état, mais un idéal » (Ibid*, p.25) vers lequel le professionnel mais aussi l'homme se devrait de tendre.

Si Y. Abernot propose de viser d'emblée une « Périmaîtrise » et de faire de cette visée le fondement d'une pédagogie, nous nous appuyons sur ce concept, considérant que le savoir qu'utilisent les professionnels de la relation éducative est un savoir relevant de la « Périmaîtrise ».

En effet, le travailleur social qui intervient, perçoit, observe, interprète, comprend, analyse, parle ou agit… en permanence et instantanément. C'est ce qui se passe au cours de toute action de la vie courante pour tout un chacun, à la seule différence que dans le cadre qui nous intéresse c'est, nous le croyons, cette capacité là en pertinence, qui est le vrai savoir-faire professionnel de l'intervenant.

Nous voulons dire que cette force de Périmaîtrise, de compréhension multi-référencée, construite par des connaissances cognitives, affectives, psychomotrices, en conscience ou non, est le seul véritable outil de travail de l'éducateur. Ces connaissances sont personnelles et professionnelles à la fois, car toute connaissance professionnelle est toujours interprétée personnellement. *« La Périmaîtrise n'existe pas comme un savoir, mais comme une manière de se conduire, elle est en quelque sorte ce que l'homme fait de sa maîtrise »* (*Ibid.* p.19) et avec Peyron-Bonjan (1994) nous ajouterons que *« Tout processus de connaissance serait une pratique, tentant, en vue d'une synthèse « des inférences » découvertes par associations d'« experiments » , en sachant que ces réflexions seraient ses actes de croyances, ses impressions de chercheur et non des certitudes rationnelles… seule la conscience est infaillible ».*

L'éducateur spécialisé utilise ce « savoir » pour être en relation avec des personnes, dans le cadre de sa mission. Il a donc affaire à des personnes dont les références de vie sont souvent aux antipodes des siennes. Il va lui être nécessaire de faire des liens entre les formes que prennent ces références et celles qui lui sont familières. Il va devoir puiser dans toutes les images, toutes les expériences qui sont les siennes pour pouvoir les utiliser comme terrain de rencontre possible, comme lieu de résonnance pour l'autre. D'une certaine manière, il est question de créer du lien en faisant des liens. Pour ce faire l'éducateur doit pouvoir puiser de façon souvent instantanée, immédiate dans une culture *« inter domaines »* (Abernot, 1993, p.21) et trouver des formes qui vont être parlantes pour l'autre. Pour être pertinent et efficace, cette capacité à trouver la phrase qui va parler à l'autre relève parfois du « grand art », voire de l'exploit… tout du moins d'une certaine vivacité d'esprit, nous dirons d'une Périmaîtrise des savoirs relationnel et communicationnel. C'est-à-dire une capacité à se saisir du sens caché du discours, (ou à le créer) en captant (ou exprimant) *« Le « barysens » : c'est-à-dire le poids final de tous les petits sens ayant traduit l'intention »* (*Ibid.* p.97)

Un tel savoir se renforce par l'expérience, par la diversité des situations rencontrées, par les similitudes partielles auxquelles elles renvoient et qui permettent d'en reconnaître les formes, par une certaine confiance en son jugement… même si les éléments qui le permettent n'apparaissent pas toujours en conscience.

Quel que soit le choix du « support » de la rencontre, le travail de l'éducateur est celui de la rencontre, de la relation à l'autre. C'est en s'immergeant dans la relation à l'autre, tout en gardant une sorte de méta-regard rétrospectif de son action qu'il peut parvenir à une compréhension de ce qui est.

Cette compréhension ne peut être que la sienne : *« L'implication personnelle et sa reconnaissance jouent un rôle majeur dans le nouage, le déroulement et le traitement des situations éducatives . L'éducation reçue par l'éducateur lui fournit des « prêts à penser et à agir » dont il ignore souvent la provenance. L'éducateur n'est jamais extérieur aux situations qu'il traite même s'il le dénie. Dès lors qu'il se trouve en situation, qu'il en soit témoin, acteur ou observateur, cette situation l'inclut et se redéfinit compte tenu de cette inclusion »* (Papay, 2004, p. 67) C'est donc une compréhension construite par un processus éminemment singulier. *« Tout processus de pensée participe comme toute activité cognitive de "résonnances constitutives" habitant certaines logiques. »* (Peyron-Bonjan, 1996) : théories, expériences, affects… Mais pensées toujours contextualisées, appropriées et donc singulières.

L'intervenant est seul, nous l'avons dit, sur le terrain. Schwartz (2009) considérant l'individu au travail parle de microdrame ou de dramatique de l'activité : « *Il s'agit de montrer qu'il se passe dans le travail quelque chose comme de l'histoire. Le travail est un évènement qui sollicite en permanence l'intelligence et les valeurs de l'individu… L'individu au travail est pris dans un débat de normes, il doit arbitrer entre des prescriptions, c'est-à-dire des normes qui le précèdent et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail…. La réalité avec ses imprévus… impose des renormalisations »* (Schwartz & Durive, 2009)

L'intervenant est donc seul avec sa « grille de référence » qu'il s'est construite au fil des ans et qui se mêle à l'éducation qu'il a lui-même reçue. Cette formation relève du contexte dans lequel il a grandi : localisation géographique, culture qui s'y rattache, milieu social des parents, mode de vie et d'éducation, parcours scolaire, rencontres, activités... en bref, son histoire personnelle. *« L'expérience personnelle est « l'autorité suprême », elle est à la base de l'apprentissage »* (Rogers, 1968, p.21). Cette expérience de vie est utilisée de manière volontaire au cours de leur formation quand il arrive que les travailleurs sociaux parcourent dans des écrits, ce que Pineau et Le Grand (1993) appellent leur « histoire de vie » ou Le Bohec (1976) leur « biographie ». Ce travail est alors considéré comme une aide à la recherche, à la compréhension et de fait comme pratique formative.

Ce monde premier, qu'est la vie même d'un individu, constitue une trame ou en référence à Bourdieu (1980) un *habitus* « *système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent*

être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. » (Bourdieu, 1980, p.88-89).

Cet individu singulier aura sans doute de nombreux points communs avec des personnes qui auront grandi dans un contexte semblable, mais il demeurera à jamais singulier par une alchimie complexe et inextricable de capacités, de choix, de hasards, d'intentions, d'échecs, d'opportunités … Nous nous approprions le monde chacun à notre façon, il y a *« intégration de la personnalité dans le savoir »* (Abernot, 1993, p.65) Le savoir est toujours personnalisé et contextualisé.

La force de la Périmaîtrise réside en ce qu'il est possible de dire, en quoi l'intervention est fondée : *« souvent ceux qui savent faire, ne savent pas expliquer en quoi ils font bien.... savoir-faire en expliquant correspond à ce que nous appelons la Périmaîtrise »* (*Ibid.* p.27) Les éducateurs ne peuvent expliquer. Mais ils savent fort bien ce qu'ils ont fait « en situation ». Ils se voient faire et peuvent dire quel mot, quelle attitude a déclenché chez eux telle réflexion, telle compréhension, tel agacement, … et s'il le faut ils peuvent théoriser autour de l'intention, qu'ils ont eue dans leur action. [47]

Lorsqu'ils ne parviennent pas à éclaircir ce qui se joue en situation, ce qui leur échappe ou ce sur quoi ils butent, les éducateurs exposent leurs difficultés au cours des réunions hebdomadaires en supervision ou en séance d'analyse des pratiques. En tant que professionnel, toute hypothèse de compréhension et donc de connaissance est mise à l'épreuve au cours des réunions de travail

Là, en expliquant aux autres son intervention et les conclusions qu'il en tire, l'éducateur se met en scène. C'est l'écoute et le regard des collègues qui permettent un renvoi, non seulement de sa compréhension de la situation mais aussi de ce qu'elle comporte de subjectivité. Dans les perceptions des autres, dans leurs mots, leurs analyses…. dans l'échange verbal… celui qui n'a pas su, ou pu voir dans l'après coup comment s'est construite sa compréhension de la situation, parvient à en montrer le cheminement. En l'explicitant, en

---

[47] C'est tout à fait possible ! Voir l'ouvrage de Francis Alföldi dans lequel, il met en récit ses techniques de travail et articule brillamment la théorie et la pratique, concepts et expérience directe. Alföldi, F . (2002). Vivre l'action éducative à domicile : Mille et un jours d'un éducateur. Paris : Dunod

l'exposant, il le voit alors. Il se peut même qu'il en comprenne les méandres sans que ses collègues ne sachent quel est l'élément déclencheur pour cette compréhension.

Synthèse de la première partie théorique

Comment se construisent les significations ? Par une saisie qui correspond à notre rapport singulier au monde. Nous pouvons donc imaginer que les éducateurs vont construire leurs écrits une l'alchimie, à chacun singulière, du sens qu'il a élaboré au fil de son intervention. Ceux-ci sont soutenus et contraints de façon plus ou moins forte, par les références professionnelles que nous avons évoquées et pour lesquelles ils sont prêts à s'engager.

Le savoir transmis par l'écrit s'est élaboré jour après jour, *« Inventer est à la fois la preuve de la maîtrise des moyens et le moyen de les maîtriser »* (*Ibid.* p.93). C'est un savoir complexe nourri d'expériences, un savoir être, un savoir-faire, un savoir se dire et un savoir transmettre. C'est un savoir construit : multi référencé, transversal, ressenti, éprouvé (dans le sens de mis à l'épreuve), conscient et non conscient, que l'on reconnaît, dont on peut parler et que l'on finit par pouvoir écrire sous sa forme momentanément accomplie… Ces différents stades ne sont pas stratifiés dans le temps mais souvent concomitants et ils se nourrissent l'un l'autre. Ce savoir transmis par écrit s'est constitué à partir des références professionnelles que nous avons évoquées précédemment : les références sont principalement celles qui prennent en considération la Loi, la Famille et l'Enfant. Ces références sont communes mais chacun se les approprie de manière singulière.

Par ailleurs, les travailleurs sociaux revendiquent cette singularité, lorsqu'ils précisent prendre en compte leur Subjectivité, (la quatrième référence). Ils en appellent à leur subjectivité pour justifier leur déclaration - et donc leur préconisation - lorsque les référents professionnels ne suffisent plus ou bien lorsqu'ils ne trouvent pas quel référent est utilisé. *A contrario* certains éducateurs semblent s'interdire cette possibilité d'en appeler à leur propre jugement.

La subjectivité joue donc un double rôle : celui de permettre un choix, de s'engager de manière responsable, d'assumer ce choix, mais aussi celui de diriger le recueil des observations afin d'écrire.

II. Eclairages théoriques à propos des sources du processus d'écriture

Ces observations souvent évoquées pour ne pas dire convoquées peuvent-elles cependant être considérées comme des faits objectifs ?

En nous appuyant principalement sur des textes philosophiques, nous allons tenter de comprendre ce que peuvent être les observations. Un détour par la notion de perception nous a semblé indispensable, partant de la réflexion d'un travailleur social qui énonçait *« Mes observations ?... C'est ce que j'ai perçu de la situation ! »*

7. La perception

Le terme « perception » recouvre trois temps (ou lieux) du phénomène : l'évènement perceptif, l'activité de percevoir et son résultat et nous impose la convocation de différentes théories.

7.1. La perception passe par nos sens

Le Dictionnaire nous donne comme définition : *« saisir quelque chose par les organes des sens. »*. [48] Le premier temps de la perception est donc lié à nos organes propres : nos yeux voient, nos oreilles entendent, notre nez sent, nos mains touchent, notre corps tout entier peut aussi sentir sous une forme parfois inexplicable en conscience, et que nous traduisons alors par un sentiment, une impression.

Nous pourrions parler d'une sorte de phénomène passif identifiable à la sensation, une pure réception intérieure des choses, d'un évènement non attendu, non intentionnel. Les philosophes grecs différenciaient la sensation de la connaissance car la sensation est un instantané, un évènement qui s'évanouit. La connaissance pourrait n'être qu'un agglomérat de sensations. Dans *De l'âme,* Aristote (-322) présente une véritable science du sensible, distinguant le « sensible propre » qui se rapporte aux cinq sens, d'un sixième sens, « le sens commun », saisi par tous les sens qui permettent l'unification des données sensibles. Pour lui la sensation est un objet de connaissance mais elle ne permet pas, seule, la connaissance.

[48] Dictionnaire Robert édition 2007

Elle serait alors un évènement qui peut - ou non- déclencher ou participer à une série de réactions. Mais alors, peut-on parler de perception ?

7.2. La perception comme moteur d'un processus de connaissance ?

Le dictionnaire propose une seconde définition : percevoir *« C'est discerner, parvenir à connaître, à distinguer malgré la difficulté. ».* [49]

Cette définition donne une autre vision du terme puisque la perception semble pouvoir aider à la construction de connaissances. Discerner, c'est déjà une opération mentale volontaire, où le sujet trie, met à plat, distingue les différentes informations reçues. Ce n'est pas forcément une opération facile et immédiate. La perception suppose sans doute une certaine organisation, antérieure à son phénomène propre, une structuration qui permet la sélection des données sensibles.

Au mot perception nous trouvons la définition suivante : *« compréhension plus ou moins nette de quelque chose, évènement cognitif dans lequel un stimulus ou un objet présent dans l'environnement immédiat d'un individu, lui est présenté dans son activité psychologique interne, en principe, de façon consciente… »* [50] La perception peut être floue, elle n'est pas toujours conscientisée, pourtant elle fait évènement, c'est-à-dire qu'elle laisse une trace, une impression, comme un mot imprimé sur une feuille de papier mais qui n'a pas encore de sens car la phrase manque ! Le reste de la phrase serait donc à construire…

Un sens différent du mot « perception » nous intéresse lorsqu'il veut dire *« appropriation par une personne qualifiée, des produits d'une chose ».* [51] Cette définition s'applique à un contexte économique mais elle peut être utilisée momentanément pour noter le phénomène d'appropriation. Une perception n'existe que parce qu'il y a quelqu'un qui perçoit, qui fait sien ce qui est donné. Le stimulus n'a de sens que par celui qui le reçoit, qui le ressent. Si cette personne est qualifiée pour répondre à ce stimulus, pour recevoir ce pour quoi elle est préparée, ce à quoi elle a été formée, le stimulus prend un sens particulier puisqu'il est interprété grâce au filtre de la formation reçue par le récepteur. Le même stimulus « envoyé » à une autre personne n'a pas d'effet, en a moins ou plus et dans tous les cas un effet sûrement différent.

[49] Dictionnaire Robert édition 2007

[50] Dictionnaire Robert édition 2007

[51] Dictionnaire Robert édition 2007

Si la perception est à l'origine d'un processus de connaissance, le processus singulier de chacun, amène à une perception différente.

7.3. La perception, entre passivité et/ou activité

Quel que soit le stimulus émis, le récepteur plus ou moins passif joue un rôle dans son appropriation. Le courant philosophique des sceptiques, a largement participé à la mise en doute de la perception, considérée comme trompeuse et illusoire. Ils ont démontré que ce que nos sens perçoivent n'est pas la réalité, à l'exemple du bâton droit, trempé dans l'eau, qui paraît tordu. Cet exemple est repris par Descartes dans les Méditations I (Descartes, 1641a).

Cela nous conduit à la question suivante : les erreurs de perceptions sont-elles dues à une émission trompeuse ou à un défaut de jugement du récepteur ? Nous connaissons tous des tests construits pour tromper les sens, mais nous savons bien aussi que prévenus, préparés nous tombons moins souvent dans leur piège. Nous pouvons donc agir sur notre perception, combattre nos sensations premières en reconstruisant notre « réception » à l'aide d'autres éléments venant participer à la compréhension ou à la reconstitution de l'objet.

La perception alors n'est plus passive pour autant que s'effectue une opération d' intellection et Descartes (1641b) écrira dans sa 6ème réponse aux Objections aux Méditations : « *C'est l'entendement seul qui corrige l'erreur du sens* ». Plus tard, Alain fait de la perception une « fonction d'entendement ». Pour lui *« l'objet est pensé et non pas senti »* (Alain, 1960 p. 1076). La perception est une activité, dirigée par la volonté dans une maîtrise et un contrôle de l'ensemble des facultés. Elle passe par le filtre de l'esprit de façon consciente ou non. La perception est donc toujours la perception de quelqu'un, de sa force de réception, c'est-à-dire de son ouverture aux sensations, aux stimuli, de sa capacité à les conscientiser et de l'œuvre de son intellection pour les maîtriser. De tout cela découleront des jugements différents.

Nous nous demandons donc si ce qui est perçu existe indépendamment de la façon dont cela est perçu ou non perçu par les uns et par les autres ?

7.4. La perception d'un fait, réalité et/ou construction

Si un même fait, peut être perçu de manière différente, quelle est donc la réalité de ce fait ?

Si le thermomètre inscrit une température de -15°, c'est un fait. Pour autant, un esquimau trouvera qu'il fait bon, et un méditerranéen sera gelé. Si ce méditerranéen est suffisamment couvert et est parti délibérément faire une excursion chez les ours polaires, il trouvera qu'il fait froid mais que c'est très nouveau et excitant. En revanche, s'il doit camper parce que sa moto est tombée en panne sur l'arrière-pays des Alpes de Haute Provence fin janvier, il trouvera cela très dangereux. Le fait est pourtant le même, il fait -15° !

Nous voyons bien par cet exemple simple que la perception est affaire de contexte, de prédisposition d'esprit de celui qui perçoit, de culture, d'habitudes … et d'*habitus*. Nous reprenons ce concept à Bourdieu (1980). Vieux concept déjà présent chez les grecs anciens qui parlaient d' « *habitudes puissantes* ».

Voici une définition qu'en donne Bourdieu : *« Système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. »* (Bourdieu, 1980, pp. 88-89). L'individu acquiert par sa classe sociale d'origine, un ensemble de règles, de conduites, de croyances, de valeurs propres à son groupe et relayées par la socialisation. Il en est structuré. Ces acquisitions influencent ce qu'il est, ce qu'il fait, ce qu'il dit, ce qu'il comprend… Ses conduites et ses comportements sont intériorisés au point qu'il agit sous influence, sans en avoir conscience. Les conditions le structurent et sa structure le conditionne dans un mouvement qui détermine son rapport au monde.

En ce qui concerne la perception d'un comportement humain, nous pouvons donc mesurer qu'elle est non seulement soumise aux mêmes paramètres de contexte, mais aussi à ce que nous ne pouvons pas forcément obtenir en raison d'une perception « passive ». Il nous faut, si l'on veut comprendre le comportement de quelqu'un, ne pas s'en tenir simplement à notre perception mais aussi chercher à savoir ce que lui-même pense être en train de faire. Un individu a toujours une intention (consciente ou non), lorsqu'il agit et cette intention n'est pas toujours perceptible ou si elle l'est, il est souvent très difficile de saisir ce qui la meut.

Berkeley dans son « Traité sur les principes de la connaissance humaine », énonce et soutient que rien n'existe jamais que la perception que l'on en a : « *Esse est percipit* » (Etre c'est être perçu). (Berkeley. 1710. p. 320).

7.5. Les apports de la psychologie cognitive sur le phénomène perceptif

La psychologie, de son côté, considère la perception comme un processus de recueil et de traitement de l'information sensorielle. Nous restons bien dans cette idée d'un stimulus premier, que les sens recueillent, et qui va être traité par l'esprit. Nous nous appuierons ici sur la *Gestalt* ou théorie de la forme (Köhler, 1929) qui offre un modèle susceptible de rendre compte du phénomène perceptif.

Pour les théoriciens de la *Gestalt* nos perceptions obéissent à des lois. La perception que l'on a d'une entité globale ne se réduit pas à la simple somme des stimuli perçus.
Le verbe « *gestalten* » signifie : mettre en forme, donner une structure signifiante. Le résultat de ce processus immédiat, la gestalt, est donc une forme structurée, complète et prenant sens pour nous.

Quoi que l'on perçoive, le tout nous apparaît différent de la somme de ses parties. Le principe phare de la théorie de la *Gestalt* posant que *« le tout transcende la somme des parties »*. (Moles, 1972, p. 142)

Cette théorie insiste par ailleurs, sur le fait qu'une partie dans un tout est autre chose que cette même partie isolée ou dans un autre tout. Elle tire de sa place et de sa fonction selon le contexte, un sens différent.

Cette théorie nous conforte dans l'idée que pour comprendre un comportement ou une situation, il est indispensable - de les analyser, bien sûr - mais surtout, d'en accepter une vision qui émanerait de la synthèse des faits et du contexte global dans lequel ils se produisent. Considérer l'ensemble, élargir son regard pour comprendre, dans le sens premier de « prendre ensemble ».

Chacune des actions : regarder, prendre, comprendre, …nécessite que quelqu'un soit là pour « faire ». Rien ne fait signe pour personne. Il faut que quelqu'un participe au contexte (sur lequel par ailleurs il agit). Il est alors le lecteur d'un texte dont le contexte -nous dit la *Gestalt*- transcende la signifiance. *« Il ne faut donc ni méconnaître l'extériorité constitutive de l'expérience, ni faire l'impasse sur l'intériorité du sujet percevant et agissant… Les gestaltistes ont accepté et défendu le principe d'un entrelacs, impossible à défaire, de*

l'extériorité livrée dans la sensation avec l'intériorité délivrée dans le comportement. » (Rosenthal & Visetti, 1999 p. 155)

Cette théorie nous permet d'imaginer que le monde, l'humain, son processus perceptif, voire les processus neurophysiologiques, se ressemblent d'une certaine façon dans leurs structures et dans leurs principes, *« Sous le sédiment de l'objet perçu, se cacherait donc la sensation pure qui le fonde »* (*Ibid.* p.158) C'est cela qui nous apparaît, que l'on reconnaît. La perception que l'on a du monde est une saisie des formes qui nous sont familières, sans en avoir une « conscience consciente ». Ainsi, le tout fondé - et fondamental- est perçu avant les parties qui le fondent.

La perception s'énonce simplement. « J'ai vu ça, j'ai ressenti ça…. J'ai compris ça » Face à ces affirmations, il ne peut rien y avoir à objecter sauf demande d'explicitation.

Il est quelquefois nécessaire d'argumenter, expliquer et/ou transmettre. En premier lieu à soi-même. Nous faisons donc l'effort, soit d'imaginer un tout, grâce à une (ou plusieurs) parties par un processus d'induction, soit de définir une partie grâce à son inscription dans un tout par un processus de déduction : deux processus parfois concomitants qui participent à une autre forme de compréhension, pour la justifier ou pour la vérifier et dans le cas qui nous intéresse dans cette recherche, pour la rendre lisible à d'autres et peut-être s'assurer d'une forme de « vérité ».

La perception est donc « image de l'objet perçu ». Elle est aussi « *percepts* » (Boutang, 1988) dans la conscience interne.

7.6. Perception et intentionnalité

Le courant de la phénoménologie donne un autre éclairage à la notion de perception en relevant qu'elle est une expérience sensible et intellectuelle, une sorte d'intuition au cours de laquelle la conscience interne fait jaillir une perception.

Objet et sujet sont donc étroitement liés.

Les objets étant des « essences immanentes » de lois énoncées par la science, et le sujet un être conscient, mais toujours *« conscient de quelque chose* » insiste Husserl en 1931. La perception n'est jamais la simple image ou représentation des choses extérieures. Chacune des perceptions s'inscrivant dans une accumulation « d'embryons perceptifs » permettant dans le temps et l'élaboration, de donner sens à l'objet perçu. Le premier principe

méthodologique étant de n'admettre aucun jugement s'il n'a pas été puisé dans des expériences où les choses sont présentes elles-mêmes. En conséquence, le monde n'existe que dans une mise entre parenthèses de la pensée et de l'objet, c'est *« l'épochè phénoménologique »* (Husserl, 1901) qui dit que l'existence du monde présuppose celle de l'*ego* et de ses cogitations.

Dans une continuité de pensée, Merleau-Ponty affirme que la perception est *« le phénomène premier »,* (Merleau-Ponty. 1996. p. 67) qui offre une ouverture primordiale au monde vécu. En ce sens, elle est active c'est-à-dire que la conscience est impliquée dans la perception, et que l'objet perçu existe dans son rapport à cette conscience. Il y a implication réciproque dans le temps de l'expérience vécue.

La perception n'est pas qu'une expérience subjective mais bien une manifestation d'une forme de *« transcendance dans l'immanence »*. (Husserl, 1913, § 88)

De plus, percevoir est habité par notre intentionnalité, qui « porte à croire ».

« Dans le cas des états sensoriels, le verbe « apparaître » doit s'entendre dans ce que certains auteurs ont proposé d'appeler son sens phénoménologique et non pas dans son sens doxastique (épistémologique) qui correspond à l'expression d'un jugement ou d'une disposition à la croyance » (Livet. 2000. p. 23 – 24).

Nous rappelons ici que nous avons vu (p. 19-20) que les verbes apparaître, sembler… sont très utilisés dans les écrits professionnels.

L'intentionnalité de quelque nature qu'elle soit est donc immédiate et le plus souvent non consciente. *« Wittgenstein… considère qu'en un sens nous percevons bien d'emblée les choses comme étant de telle ou telle « sorte ». Nous ne percevons pas un « objet » auquel nos donnerions ensuite le sens d'être de telle ou telle espèce. »* (Clementz. 2000. p. 19) Il est alors nécessaire de souligner « *la distance qui sépare les états sensoriels des états cognitifs…* » et de ne pas « *identifier la perception considérée dans ses formes les plus élémentaires avec une forme quelconque de jugement ou de disposition au jugement…. »* C'est-à-dire de ne pas confondre le voir *« simple »* (ou neutre*)* et le voir *« épistémique » »* ou encore *« La perception d'un objet et la perception d'un fait. »* (*Ibid.* p. 22).

8. L'observation comme perception dirigée

« La perception est active quand elle est observation, recherche du trait pertinent. » (Livet, 2000, p 193) L'observation est une perception active, dans le sens où elle est un examen attentif et soutenu, elle est donc action volontaire d'une personne. Claude Bernard (Bernard, 1865) a distingué l'observation scientifique, qui est expérience provoquée en vue de la vérification d'hypothèses, des observations empiriques qui ne seraient que pures constatations ou enregistrements des faits. Cependant, la distinction entre expérience et observation pose problème car toute observation est déjà mêlée d'interprétation, orientée, et jamais vraiment pure, immédiate ou brute. *« L'action est la condition de la perception… »* (Jankélévitch, 1981, p. 251) dans le sens où *« Nous devons concevoir la perception chez l'observateur comme un processus complexe qui part toujours d'un chercheur à la fois acteur et spectateur englué dans une double situation, sociale et expérimentale »* (*Ibid.* p. 217).

L'acteur / observateur choisit donc son objet d'étude et se concentre sur les perceptions qu'il en reçoit. Il y a retour sur l'objet perçu et tentative d'éclaircissement par un processus complexe qui tient en même temps de l'application, de la distinction, de l'identification, de l'analyse, de la synthèse… Le niveau d'application de l'observation est difficile à mesurer : on parlera d'attention, de concentration, de vigilance, de force, de patience, … Le jugement de l'observateur est bien palpable dans chacun de ces termes, il y a un mouvement du sujet vers son objet. *« « Observable » signifie toujours rattaché à la perception à l'expérience telle qu'elle est structurée dans la vigilance »* (Carfatan, 2003)

C'est l'observateur qui dans cet effort va faire des distinctions dans une tentative de discernement, de rejet de la confusion, une sorte de tri afin de pouvoir identifier son objet, c'est-à-dire en découvrir la nature mais aussi le considérer comme identique à une image, et ainsi pouvoir le rattacher à quelque chose qu'il connaît déjà. Dans l'observation, il y a une disposition à la reconnaissance, ne serait-ce que par notre seul regard et par l'intérêt que l'on porte à un objet que l'on veut « apprendre ». *« Reconnaître, c'est apprendre (puis comprendre) ce que l'on savait déjà »* (Jankélévitch, 1981, p.156) *« Toute perception nouvelle est d'abord méconnaissance parce qu'elle ne peut se faire que dans le cadre du déjà connu qui n'est pas fait pour elle. Ce n'est que dans un deuxième temps…* - celui de l'observation - *qu'il y a reconnaissance »* (*Ibid.* p. 211).

8.1. Observer : implication ou extériorité ?

L'observation est cependant aussi une action sans objet défini, elle est alors attitude. Attitude d'ouverture, de mise en disposition à recevoir des informations, des stimuli…[52]

En psychologie, observer c'est s'accaparer certains éléments du réel et en ignorer d'autres. Et, bien que l'objectif autour duquel s'organise l'observation impose de fait, la restriction, il permet également d'optimiser et de mieux circonscrire l'objet d'étude. Là aussi, la pratique de l'observation ne nécessite pas d'avoir une hypothèse de départ, l'observation peut être ouverte à l'expérience.

Quand on observe un objet on y est confronté de près ou de loin. Ce que nous observons n'est pas nous mais il existe un rapport entre l'objet observé et chacun d'entre nous. Donc ce qui va se jouer pour nous dans l'observation, c'est un rapport à découvrir, à déterminer, à nommer éventuellement. Il y a de ce fait un double niveau de perception lors d'une observation : *« une perception consciente structurée à travers des langages empruntés et une perception inconsciente qui travaillent sourdement à la création d'un langage nouveau, la première œuvre dans le cadre d'une connaissance et la seconde dans le cadre d'une reconnaissance »*. (Jankélévitch, 1981 p. 214)

Dans l'observation telle que nous la concevons, il y a donc une forme de prise de risque, risque d'une rencontre. Il ne s'agit pas de rester uniquement spectateur d'un évènement qui ne viendrait rien changer à nous-mêmes, mais bien d'accepter une mise en rapport, une forme de relation au risque d'un changement. Un changement qui serait de l'ordre de la compréhension. L'observateur est conscient de percevoir. Dans l'observation, il y a donc bien une idée d'appropriation, souhaitée ou non. Il y a une intention de jugement et au moins celle de saisir et de comprendre.

[52] Raymond Devos, dans un sketch, nous dit « Il est évident qu'il y a observer et observer ! Cela dépend du sens que l'on donne au mot "observer". Exemple : Quand on demande aux gens d'observer le silence... au lieu de l'observer, comme on observe une éclipse de lune, ils l'écoutent... et tête baissée, encore ! Ils ne risquent pas de le voir le silence. » (Devos, 1982). Pourtant ils l'observent, ils sont attentifs, sensibles, respectueux. Nous devrions dans ce cas plutôt parler d'observance,… c'est aussi cela « observer »

8.2. Des méthodes pour observer ?

Le sujet qui décide d'observer un objet peut déterminer à l'avance un protocole d'observation, choisir une méthode particulière. L'objectif étant de garantir une certaine scientificité à son observation, une forme d'objectivité obtenue par la maîtrise d'un certain nombre de parasites tels que l'émotion, la projection, l'imagination, le transfert, … mais aussi, la dispersion, l'oubli, la fatigue, l'inattention …

Nous sommes convaincue de l'utilité de se prémunir de chacun de ces biais, mais nous pensons aussi qu'il est difficile de les maîtriser totalement. Il est donc indispensable d'en avoir pleinement conscience plutôt que de s'armer de méthodes qui au final nous dédouaneraient de ces biais, plus qu'elles ne les contiendraient : *« la méthode apparaît comme un moyen de réduire les effets de l'anxiété, de se protéger de l'angoisse ».* (Jankélévitch, 1981, p. 214) Elias aussi affirme que les éléments théoriques peuvent jouer ce rôle de *« bouclier protecteur »* (Elias, 1994, p. 66).

Perception et observation mettent en scène de manière incontournable le sujet observant. Elles n'existent pas sans lui, mais il se fait lui même l'obstacle de son action. La théorie et la méthode, sont alors les outils dont il se dote afin de réduire les effets de son propre investissement. Et si elles sont *« des formes de refoulement et de dévoiement de la perception : qui dit refoulement dit perception quand même, agissant au niveau de l'inconscient ou du subconscient…* elles… *sont en même temps des nécessités absolues permettant de libérer le chercheur des affects qui pourraient perturber l'observation ».* (Jankélévitch, 1981, p. 215)

L'exactitude d'une observation n'est cependant jamais garantie, l'interprétation est inévitable même lorsque l'on a tout fait pour se rendre disponible à l'imprévu et pour éviter de ne percevoir que ce que l'on attend, ou que l'on connaît. Quoi que l'on observe, il s'agit toujours d'un contenu suggestif et donc à la fois inattendu et recherché. Il y a du paradoxe dans la position de l'observateur *« En d'autres termes pour observer la société, il faut y être engagé, et pour bien la percevoir il faut s'en libérer »* (*Ibid.* p. 199)

Nous ferons nôtre cette citation en ce qui concerne notre sujet d'étude : *« pour observer une situation, il faut y être engagé, et pour bien la percevoir il faut s'en libérer* »

8.3. Méthodes en butte à la récursivité : Influence de l'observateur sur l'observé et de l'observé sur l'observateur

Observer est donc une action volontaire sur un objet et dans le cas qui nous intéresse sur un sujet. Celui-ci réagit à cette observation du seul fait de la mise en présence. Ses réactions influencent elles-mêmes l'observation. Qu'est-ce qui est perçu alors, le sujet en tant que tel, ou ses réactions à la présence / observation ? Et qui perçoit, le sujet ou le sujet observateur ? Dans un entretien par exemple « *... le fait d'être observé par celui qu'il observe, perturbe l'observateur, qui, comme il s'observe prend cette perturbation comme indice de ce que sa propre perception peut échapper à ses ornières usuelles. Ici ce sont les regards, pris à la fois comme perçus et comme perceptifs, qui se modifient l'un l'autre. Mais davantage, c'est une perception de second degré, l'observation de ces perturbations de regards, qui enrichit l'analyse. Le va et vient entre l'aspect non conceptuel – celui des regards qui se croisent- et les contenus conceptuels – les significations qui se débloquent et s'ouvrent sur une autre compréhension – semble une fois de plus essentiel.* » (Livet, 2000, p 194) L'observation, lorsqu'elle met en jeu deux individus, est une activité artificielle au cours de laquelle il faut tenir compte l'observé dans et hors de la situation.

8.4. L'observation est intention

Si observer c'est reconnaître par un examen réitéré et détaillé les faits à l'épreuve d'une mission, il est clair que toute l'intervention / observation s'oriente activement. L'observateur va chercher à regarder, à entendre tous les éléments susceptibles de confirmer ou d'infirmer les raisons pour lesquelles il est là, en position d'observateur. *« Observer sur le terrain éducatif n'est pas un état, c'est une interprétation, une pensée, une action. L'éducateur / observateur donne un sens à ce qu'il voit qui n'a rien de commun quelquefois, ou peu en commun souvent avec ce que les personnes pensent donner à voir. »* (*Ibid.* p. 22)

Vouloir accéder à une véritable connaissance serait accéder à la connaissance de l'essence même de ce qui est observé, c'est-à-dire de ce qui demeure invariant dans les modifications d'intention que l'esprit ou les esprits peuvent avoir sur ces choses. L'objet observé, perçu, vécu, ne peut être donné en « totalité » que par la synthèse totale des points de vue, si elle est concevable ! Cela supposerait une possible méta-observation et donc un méta-regard dont Morin nous dit qu'il est à jamais impossible. (Morin, 2005).

Dans le cas de l'observation du sujet tel qu'il nous concerne, il est de surcroît indispensable de tenir compte de son point de vue. Ainsi, pour décrire la structure des phénomènes, encore faut-il que la conscience perçoive, par l'intuition, ces essences et par la confrontation à celle d'autrui, une forme de réalité. Sur le terrain, le professionnel est convié *« à interroger l'expérience du ou des sujet(s) qui s'adresse(nt) à lui pour repérer les conditions qui ont produit des effets lisibles uniquement dans l'après coup. Car c'est l'effet qui donne un statut causal à l'évènement... il s'agit d'en dégager comment un certain nombre d'éléments prennent sens au moment où certains phénomènes apparaissent"* (Giust-Desprairies, 2004, p. 138)

Pour tenter de tirer la substantifique moelle d'un phénomène observé, il est donc indispensable de passer par une mise en mots. Celle de la perception de l'observateur. La verbalisation expose la perception. L'observé peut dès lors en dire quelque chose.

L'observateur régule ainsi son intervention, ses propos, en les réorganisant en fonction de ses *a priori*… il perçoit, compare, corrige. L'observé fait de même !
Il y a de la dialectique dans l'action d'observation.

8.5. Régulation/dérégulation de l'observation par l'échange oral

Dans son *Phédon*, Platon, (- 383b) propose que l'interprétation est imposée lorsque les sensations éprouvées face à un objet sont diverses et contradictoires. Leur compréhension par l'intelligence n'est pas envisageable, elle n'est pas l' « outil » adapté à leur lecture : il nous faut interpréter, c'est-à-dire décoder les divers messages reçus, les traduire par un code qui nous « parle ».

Le but de l'observateur est bien de récolter le plus possible d'informations en vue d'étayer une connaissance sur la situation observée. Pour réduire les effets de projection, les biais perceptifs, les interprétations hâtives… pour s'assurer au mieux des intentions de l'observé, mais aussi afin d'obtenir des précisions, des éclairages sur ce qui est perçu, l'observateur interroge ce qu'il perçoit, expose le cas échéant ses premières impressions, ses premières compréhensions.

Dès lors, *« Il convient de se représenter la communication comme un travail. Tout d'abord celle-ci a un but... il est alors fondamental d'en accepter le caractère approximatif et d'autre part, le travail par ajustement qu'elle nous fait accomplir sur nous-mêmes.... la communication n'est pas un simple échange d'idées et d'informations ; c'est aussi une façon*

d'agir sur l'autre et de vouloir le faire agir" (Robert, 1998, p. 4). Se met alors en route un va et vient entre les deux interlocuteurs, au cours duquel chacun va influencer l'autre, chacun va se réajuster à l'autre, chacun va réagir aux propos et autres mimiques de l'autre… et les intentions de l'observateur peuvent orienter la communication *« Le langage oral ... loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait, devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui. »* (Clot, 1999, p. 54)

Dans un même temps l'observateur lui aussi se déplace : il remodèle sa pensée, réajuste ses perceptions (et peut-être ses intentions) *« Parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant »* (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 2) Il se peut aussi que par la force du langage sans véritablement le vouloir, il oriente la parole de l'autre par l'intention qu'en tant qu'observateur / acteur il a d'observer un point précis *« la principale fonction du langage n'est pas d'exprimer la pensée... le langage est essentiellement un moyen d'agir »* (*Ibid.* p 7) de là à imaginer qu'il est possible qu'il puisse susciter voire créer ce qu'il souhaite observer, c'est au moins envisageable.

Si l'observateur n'a pas conscience de la puissance de son intention, de son désir d'obtenir des preuves de ce qu'il pense avoir à trouver, il peut ne percevoir que ce qu'il a décidé de voir. Il se peut même que le comportement de son interlocuteur lui donne des éléments nourrissant le sens où il souhaite l'amener. *« Le sujet cherche toujours chez son interlocuteur de quoi agir sur lui, il ne cherche pas d'abord en lui-même, mais dans l'autre…. L'élaboration de l'expérience est un conflit à dépasser, la trace laissée dans le sujet par la découverte du caractère inaccompli de son activité. En ce sens par l'échange, la transmission rend possible un nouvel acte. »* (Clot, 1999, p 55) Cet échange conduit au mieux à l'élaboration du sens pour chacune des parties ou bien, dans le pire des cas, au malentendu, c'est-à-dire à un observateur qui reste sur les *a priori* dont il pense avoir eu la preuve.

On aurait pu croire et espérer que la verbalisation permettrait une simplification de la perception de la situation, en fait, elle la complexifie : c'est-à-dire qu'elle la rend à la fois plus complète mais peut-être plus inextricable car tout en clarifiant certains aspects elle vient par le malentendu inhérent au langage rajouter des éléments perturbateurs. En écrivant comme en parlant, on choisit une vision. Toute la difficulté de l'intervention éducative est là dans le jeu complexe incessamment en boucle des intentions, des perceptions, des expositions, des vérifications, des actions, des actions / réponses, des interprétations… qui se jouent de part et

d'autre chez les différents interlocuteurs. *« L'action* (d'écriture) *échappe de plus en plus à la volonté de son auteur à mesure qu'elle entre dans le jeu des inter-retro-actions du milieu où elle intervient. Ainsi l'action risque non seulement l'échec, mais le détournement ou la perversion de son sens »* (Morin, 2004, p. 41).

9. L'interprétation comme source du processus d'écriture : définitions plurielles

« *Il n'y a pas de faits, rien que des interprétations* » (Nietzsche, 1882).

Assister à un évènement, vivre une situation, constater un fait… implique une personne en présence, le verbe signifie clairement cette présence, quelqu'un est là, vivant. Il voit, il entend, il sent, il comprend, il interprète.

Nietzsche prône la puissance et la multiplicité des désirs. L'esprit est une illusion consolante. La vérité est figée. Seul le corps est énergie vitale. Il ne peut donc y avoir de connaissance définitive car la vie est en mouvement. Toute connaissance (toute morale !) qui viendrait la figer serait une conceptualité « décadente ». On ne peut considérer aucune explication unique aux phénomènes vivants, ce qui fait que la vie est bien la multiplicité des interprétations possibles.

Fort de ce plaidoyer nietzschéen, qu'est-ce qu'interpréter en sciences humaines ?

9.1. Interpréter, c'est comprendre

Comprendre c'est *« saisir le sens »* de quelque chose. Et même si l'on considérait que les choses peuvent avoir un sens par elles-mêmes, force est de constater que saisir le sens qu'elles « auraient », serait déjà se l'approprier, le prendre avec soi, en soi, le concevoir par l'esprit, après l'avoir perçu et ressenti avec son corps. Mais dans le *Phédon*, Platon, (- 383) propose que l'interprétation n'est imposée que lorsque les sensations éprouvées face à un objet sont diverses et contradictoires. Leur compréhension par l'intelligence n'est pas envisageable, elle n'est pas l' « outil » adapté à leur lecture : il nous faut interpréter, c'est-à-dire décoder les divers messages reçus, les traduire par un code qui nous « parle ».

Un deuxième sens du mot comprendre est d'ailleurs celui de *« contenir, inclure, faire partie de »* jusqu'à *« faire entrer dans un tout, dans une classe »*. Dans le phénomène de compréhension, il y a donc de l'imbrication, de l'intrication !

Or, interpréter, *c'est « chercher à rendre intelligible… Donner à des propos, un acte, un évènement une signification, en fonction de sa vision personnelle »*. Interpréter serait-ce alors comprendre en ayant conscience de l'intentionnalité que l'on porte à l' « objet » de notre attention et admettre son implication dans la découverte d'un sens. Ce sens provient à la fois d'informations émanant de l'objet lui-même, plus ou moins « agissant » et de critères de perception, d'observation et d'interprétation propre à celui qui comprend.

Interpréter, c'est donc remonter du signifiant à sa signification, c'est-à-dire rendre compréhensible, saisir par sa pensée et sa conscience des faits ou des signaux plus ou moins complexes, plus ou moins obscurs.

Mais, peut-on toujours comprendre ?

9.2. La compréhension en sciences humaines

Existe-t-il des faits non soumis au phénomène compréhensif ?

Certainement tous les évènements se rattachant directement à une loi physique ou mathématique : un caillou lâché d'une fenêtre, tombe. La loi de la gravitation ne laisse pas de place à la compréhension. Il n'y a qu'une seule possibilité. Si l'on pense que le caillou ne va pas tomber c'est que l'on est, soit ignorant de la loi, soit que l'on a cru le voir attaché par une corde, et donc que l'on a mal vu, mal observé. C'est scientifique, et scientifiquement définitif : tout caillou lâché d'une hauteur, tombe…

Une loi universelle a ceci de particulier ; on peut ne pas la comprendre dans le sens cognitif du terme, mais on peut tout de même la savoir, l'admettre et même s'en servir.

En sciences humaines, la notion de compréhension souligne l'écart entre les sciences naturelles - qui procèdent de l'explication, partant du singulier auquel on applique des lois universelles - et celles de l'esprit qui relèvent de la compréhension. Elles s'attachent à comprendre les phénomènes, à en saisir le sens, la raison.

Dilthey écrit : *« Nous appelons compréhension, le processus par lequel nous connaissons un « intérieur » à l'aide de signes perçus de l'extérieur »*. (Dilthey, 1947)

Remonter d'un signe extérieur perçu, à sa signification originelle c'est-à-dire au sens que nous lui donnons, est bien de la compréhension. Les signes émis seraient une forme de langage de l'objet qui viendrait dire quelque chose de son essence, ne faisant appel à quelque « explication scientifique » que ce soit, ce qui ne veut aucunement dire qu'il n'y en aurait pas

une à découvrir, par d'autres modes. Au fond le sens peut parfois être découvert sans pour autant que nous connaissions la loi universelle qui l'a provoqué. [53]

Durkheim (1895) contestera cette spécificité des sciences humaines considérant que les faits sociaux sont susceptibles d'être traités comme des choses, mais Weber (1919) s'oppose à Durkheim en considérant que les sciences sociales observent et étudient des actions. Qui dit actions dit intentions et toute intention recouvre un sens subjectif. Il n'est pas question de rechercher des causes mais de comprendre des motifs ou des raisons. Nous retrouvons là encore les mouvements de la compréhension dans le sens du langage ordinaire.

Or, la compréhension est elle-même une action dont on peut chercher les motifs et les raisons voire les intentions. Dans tout mouvement de compréhension, l'interprétation paraît alors inévitable.

9.3. Interprétation et intentionnalité

On ne peut considérer un fait en l'absence de témoin, et on peut éventuellement imaginer son existence antérieure lorsque sont constatées ses conséquences. Mais alors à ce moment-là, il y a interprétation du fait, à partir de l'observation des conséquences.

Rappelons-nous cette vieille énigme « un arbre qui tombe dans une forêt lorsqu'il n'y a personne pour l'entendre, fait-il du bruit ? ». Nous pouvons à coup sur le supposer, mais nous ne saurons jamais quel bruit il a fait exactement. « Exactement » supposerait d'ailleurs que les éventuels auditeurs du bruit s'entendissent sur la force du bruit entendu et sur l'effet qu'il aurait eu sur chacun d'eux… Certainement pas le même, en fonction du rapport que chacun aurait eu, à l'arbre, à la forêt, à la nécessité ou non de l'abattre…

L'intentionnalité des phénoménologues devient essentielle.

Heidegger (1927) dans « *Être et Temps* » nous permet de donner une profondeur au concept d'interprétation avec ce qu'il nomme « *le Dasein* », terme déjà utilisé par Hegel (Hegel, 1812, p.104). La traduction littérale serait le *« Être-là »*, c'est-à-dire qu'il pense l'existence humaine comme présence au monde, comme un « Être-au-monde ». Exister en tant

[53] Nous trouverons de nombreux exemples dans les vieux adages ou dictons populaires qui disent parfois des vérités scientifiques en reliant dans un lien de cause à effet deux phénomènes qui en fait ne sont en lien que parce que résultant d'une cause commune mais inconnue. L'adage est vrai mais pas pour les bonnes raison. Si « La pleine lune blanchi le linge » en fait il s'agit d'une réaction chimique sur la potasse et les bicarbonates, due à un séchage lent à cause de l'humidité de la nuit.

qu'humain est être un « étant », un « existant » qui ne se résume pas à apparaître. Autrement dit, l'homme est un être existant privilégié car il a une compréhension –diffuse mais toujours présente voire intrinsèque - de ce que signifie « être » pour les choses qui existent et qui l'entourent. L'homme « est jeté » dans le monde mais l'homme est le monde. La science étudie les choses en tant que telles sans jamais interroger les présupposés de ses relations aux objets. Elle n'interprète rien, elle explique car elle n'est pas, en tant qu'être. L'homme qui est, interroge l'être en tant qu'être. Par sa condition d'étant, l'homme qui regarde le monde, l'interprète ici et maintenant. On ne peut imaginer pouvoir porter un regard objectif sur le monde ou sur les choses ; seule l'intentionnalité est interprétative et source de significations.

9.4. Interprétation et signification ou l'herméneutique comme source des significations

Gadamer (1995) dans son ouvrage principal « Vérité et méthode » ajoute que la dimension de l'histoire est à introduire dans l'herméneutique. Après lui, elle sera présente dans tous les savoirs humains et en particulier dans les sciences humaines. *« La vérité dont se nourrit l'homme dans sa finitude lui vient non pas d'une rationalité méthodique … mais du récit des expériences qui se sont imposées au fil des générations »*. (Spire, 2009) Il s'agit toujours d'interprétation dans le présent d'un sens construit dans et par le passé. La véritable tâche de l'herméneutique est donc d'interroger les préjugés plutôt que de vouloir s'en défaire. Cela s'avère impossible du fait de leur essence même ; la possibilité de la compréhension leur est subsumée.

Par ailleurs Gadamer met l'accent sur le rôle du langage dans l'interprétation, dans le fait qu'il est le « medium du sens ». Toute parole énoncée, si *« parler est l'action la plus profondément inconsciente »* (Gadamer, 1995, p.165) est déjà interprétation et va être soumise à interprétation, dans le jeu de l'échange qui est toujours, soit motivé, soit intentionnel, de manière consciente ou non. Il en fait la démonstration par la négative *« Tous ceux qui ont été un jour témoins ou victimes d'un interrogatoire savent combien il est horrible de devoir répondre à des questions sans savoir pourquoi on nous les pose…l'exemple extrême de la déclaration devant un tribunal nous enseigne donc que l'on parle de façon motivée, que l'on ne fait pas une déclaration, mais que l'on répond…. On sait bien que rien n'est aussi difficile que de devoir répondre… à des questions tellement tordues qu'elles ne renvoient à aucun horizon de sens clair »* (Gadamer, 1995, p.161) L'interprétation est soumise au langage, lui-même soumis à interprétation. Le sens est en perpétuel mouvement tiraillé et produit entre

intention et interprétation, dans une spirale sans fin, difficilement saisissable. C'est pourtant dans cette spirale que se construisent, les sens, les relations entre les hommes mais aussi les pratiques éducatives.

Ricœur considère l'herméneutique comme un objet d'investigation majeur. Il étend la notion de l'interprétation des textes à celle de la *pratique*. « *Là où l'accent est mis sur « le quoi » Ricœur interpelle les théoriciens sur le qui. Qui agit ? Le philosophe considère que les théories de l'action se sont construites sur un oubli majeur, celui du porteur de l'action…Cet ancrage théorique conduit à penser l'agentivité du sujet, capable d'initiatives et responsable de ses actes. Ricœur élaborera la théorie de l'homme capable, attribuant un rôle majeur au sujet agissant, compris, non pas comme le simple exécutant de gestes mais comme l'initiateur de l'action, en mesure d'attester de ses actes* ». (Jorro, 2008) Cette posture permet alors d'affirmer que l'expérience et l'action humaines peuvent ainsi se comprendre en termes d'œuvres où les hommes sont auteurs et / ou lecteurs.

Mais en ce qui concerne l'écriture, les linguistes explicitent autrement la notion d'interprétation.

9.5. Lecture et interprétation

Si l''interprétation est mouvement pour Peirce (1978), elle est le mouvement engendré par les effets d'un signe.

Tout signe représente un objet. C'est celui qui perçoit, qui interprète par le biais d'un *« interprétant »* qui permet cette opération en assurant la liaison entre signe et objet.

Nous ferons ici un aparté sur les notions en sémiotique de dénotation-connotation, avec Barthes (1965) : la dénotation « dit la chose », la connotation donne une signification qui renvoie à des affects.

Mais chez Peirce (1978) la sémiotique est un discours théorique. Il porte sur les phénomènes sémiosiques. La sémiosis est un phénomène, une action qui implique la coopération des trois sujets énoncés : le signe, son objet et son interprétant. L'interprétant étant ici un effet : c'est-à-dire que ce qui est particulier dans cette définition c'est qu'elle ne prend en considération aucun interprète en tant que sujet. Pour ces raisons, la sémiotique s'éloigne de la phénoménologie.

Nous pourrions dire que l'interprétant est d'un ordre logique, émotif ou énergétique. C'est-à-dire que l'interprétation est un processus suscité par des sentiments, qui permettent

des actions ou provoque des représentations mentales. L'interprétant est le terrain par lequel deux personnes qui communiquent d'une façon ou d'une autre peuvent se rencontrer. Cependant, s'il est terrain de rencontre, il fait appel aux représentations, aux émotions et aux capacités de chacun des protagonistes ; l'interprétant ne « réduit que partiellement » la subjectivité de l'interprétation en ce qu'elle tient compte de l'interprétation de l'autre.

Conclusion : Interprétation, autorisation et éducation

Etre auteur de son agir éducatif, serait donc peut-être, sinon maîtriser, au moins avoir conscience de ce qui se joue pour chacun dans la relation.

Percevoir, observer et interpréter sont à la fois des actions soumises à la subjectivité, en capacité de transformer ce qu'elles rencontrent et soumises à transformation par un mouvement spiral. Ce mouvement ne nous permet pas d'être sûrs que ces actions nous conduisent à la construction d'une forme de vérité pour tous, mais il semble qu'il construise une connaissance qui a un sens pour soi.

Cette relation soumise à ce mouvement peut-être schématisée de la façon suivante :

Figure 4 : Création d'un sens pour soi

Langage Langage

Interprétation perception

Intention Observation

Langage Langage

Nous postulons que c'est cette connaissance échafaudée qui est fondatrice des écrits.

Ecrits qui sont toujours à considérer comme pouvant être soumis à interprétation du lecteur.

Nous pensons ici nécessaire de nous pencher sur la question de l'écriture en tant que phénomène indépendamment de la mission spécifique qui nous intéresse.

10. La question de l'écriture

10.1. Ecrire est-ce interpréter ?

Ecrire serait-ce interpréter sa pensée ?

Pour répondre à cette question nous évoquerons Derrida et ses textes à propos de l'interprétation singulière.

Pour lui, le modèle de l'interprétation n'est pas le dialogue interhumain, mais le « dialogue » avec cet « être » muet et source de possible mésentente qu'est le texte.

Dans une autre « mise en scène », il pense l'écrit et sa capacité performative en termes de présence métaphysique, s'appuyant sur le concept d'intentionnalité tel que l'aborde la phénoménologie. En cela il s'oppose au courant de la pragmatique qui considère que le concept ne procède que des seules conventions du langage ordinaire.

Nous prendrons là, l'idée qu'un texte – une parole - peut avoir une vie autonome, une fois déposé, une fois exposé : une sorte d'existence propre qui n'a pas forcément à voir avec son émission. Il en va de même pour l'intention de l'auteur, qui existe de manière consciente ou non, et qui motive le langage mais qui n'a aucune garantie de parvenir telle qu'elle est éventuellement imaginée, aux yeux ou aux oreilles d'un autre… soit par le fait que le texte produit crée lui-même un nouveau sens, soit parce que l'intention d'écoute ou de lecture du récepteur peut venir renforcer ou masquer ou détourner l'intention du producteur.

L'écrivant interprète sa pensée partiellement en conscience. L'écriture interprète de par son processus d'écriture lui-même. Le lecteur lui aussi interprète le texte en se projetant dans sa lecture.

10.2. Ecrire, c’est penser autrement

Si *« Ecrire, c’est penser autrement »* (Genouvrier, 1986, p.94), quelle est donc cette forme de pensée qui se met en œuvre dans le passage à l’écrit ?

Il existe quelque chose de magique dans le phénomène écriture : n'est-il pas surprenant, de voir la forme que prend un mot lorsque à l'instant même où il est pensé, il apparaît sur la feuille blanche, tracé par le stylo, ou sur l'écran d'ordinateur par l'intermédiaire de la frappe ? *« J’oubliais ma main, traçant les mots, je croyais les lire »* (Sartre, 1964, p.126). Le passage à l'écrit est un temps particulier au cours duquel, les idées s'expriment, existent concrétement, on pourrait dire physiquement, par le biais de signes reconnaissables par tous et donc potentiellement transmissibles. L'écriture est *« une composition en vue d'une réflexion suivant laquelle pourrait s'étayer une compréhension ; tout se joue dans l'intimité d'une pensée qui cherche ses mots, hésite, revient en arrière »* (Beauchard,1988, p.6)

Sur le chemin de l'écrit, les idées prennent quelquefois une forme inattendue. Elles se structurent et s'organisent parfois sur un mode ou d'une manière qui peut surprendre celui-là même qui les écrit et qui, découvrant ce que son écriture lui révèle, poursuit son développement dans une direction légèrement ou radicalement différente. *« ... l'écriture rend le texte autonome à l'égard de l'intention de l'auteur. Ce que le texte signifie ne correspond plus à ce que l'auteur a voulu dire, signification verbale c'est-à-dire textuelle et signification mentale, c'est-à-dire psychologique, ont désormais des destins différents. »* (Ricœur, 1986, p.124)

L’écriture serait-elle le langage qui aide à penser, à problématiser ? Dans la mise en signe, dans le "dépôt" qui se fait par l'écrit, n'y aurait-il pas "quelque chose" qui se passe et qui nous échappe en partie ? Dans un ouvrage consacré à des récits de vie, Jamoulle relève l'importance de la "prise d'écriture" pour des personnes qui n'ont pas souvent l'occasion de s'exprimer et parlant de l'une d'entre elles, nous dit : *"la chose écrite lui semblait plus juste, plus vraie, plus tangible, plus convaincante que ce qu'elle avait pu dire antérieurement"* (Jamoulle, 2002, p.38). Nos mots, maintes fois dits, ont un autre poids, un autre impact sur soi et/ou sur les autres, une fois écrits : *" Ecrire ça, c'est comme le déménagement, c'est une nouvelle vie. Ecrire, c'est fermer la porte" (Ibid,* p.38). Il nous semble en effet que l'écrit vient ponctuer une étape, faire scansion dans un processus de réflexion, d’intervention (ou de vie) en en marquant les points forts, essentiels et transmettant quelque chose de l’ordre d’une

parole, d'un discours. C'est-à-dire que demeure au travers de l'écrit, la marque de celui qui parle *« la théorie du discours, à la différence de la théorie de la langue sans parleur, implique des facteurs qu'il faut bien appeler psychologiques : croyance, désir, engagement, etc… »* (Ricœur. 2005. p 15). Ces facteurs existent-ils autant lorsque celui qui écrit est un professionnel ?

10.3. Les écrits professionnels

Le passage à l'écriture est une inquiétude pour les éducateurs spécialisés en formation, mais aussi pour ceux qui exercent déjà et, de ce fait sans doute, reste une préoccupation de bien des formateurs : Dans "*Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*" (Delamotte et al, 2000) les auteurs se sont attelés à percer le mystère de ce "passage à l'écrit" en exposant ses enjeux et ses modalités et ils proposent une didactique de l'écrit fondée sur les pratiques et les discours des apprenants. Comprendre ce qui se joue dans ce moment de transition entre une forme de pensée "dans la tête" et une autre "sur le papier" c'est peut-être pouvoir espérer trouver des méthodes d'enseignement qui permettraient une meilleure appréhension de l'exercice de l'écrit, nous libérant ainsi de certaines appréhensions.

Maîtriser l'exercice de l'écrit est certes indispensable du point de vue des techniques d'orthographe, de grammaire, de structuration de l'écrit, etc… Mais sur le terrain professionnel, les appréhensions sont d'un autre ordre. Elles sont engendrées par la difficulté de clarifier cette "pensée dans la tête", de faire le choix de ce qui doit être écrit tout autant que du comment l'écrire. Cette pensée s'avère complexe, soumise à des tensions paradoxales et chargée d'enjeux dans le projet de sa transmission. Il est bien question du regard que le travailleur social porte sur une situation, regard croisé avec l'idée qu'il se fait de sa mission, de son métier. Ce regard est déjà complexe du fait de sa constitution même, mais aussi parce que les éléments qui l'ont permis et qui ont été recueillis au cours d'une intervention éducative, ne sont pas forcément présents à la conscience. Rendre compte par écrit de cette complexité dont on ne maîtrise pas tous les éléments fondateurs est un exercice périlleux. *"Passer à l'écriture, ... répond à une demande... celle de franchir la frontière qui sépare un vouloir d'un pouvoir "* (*Ibid.* p.15) Avant de passer à l'écrit il semblerait qu'il soit nécessaire de clarifier cette « pensée dans la tête », à moins que ce passage ne soit justement cet exercice difficile de clarification. La difficulté est d'autant plus prégnante que, nous l'avons vu, les « écrivants » sont pleinement engagés dans la relation, dans l'action. *« Certes les textes .... sont des ensembles de signes qui ont peu ou prou rompu les amarres avec les choses qu'ils*

sont censés désigner. Mais parmi les choses dites, il y a des hommes agissants et souffrants... » (Ricoeur, 1986, p.8).

Ce que nous nommons clarification est peut-être alors surtout un travail de distanciation par rapport à soi-même. *« Un texte est toujours un dessin des unités de sens d'un auteur.... une possibilité de transformation de l'action, des pratiques, des discours, par leur composition même, ce qui construit un espace de distanciation d'avec l'action : c'est l'ouverture d'une fonction critique »* (Signeyrole, 1999, p.16)

Voici sans doute un indice nous permettant de faire une hypothèse quant à savoir pourquoi les travailleurs sociaux reculent ou hésitent devant l'exercice, tant il les engage non seulement en tant que professionnel, mais aussi en tant qu'homme, ce qui leur impose cet effort de distanciation après un long travail de relation.

Au vu de cette difficulté nous pouvons dire que l'écriture doit être considérée comme une pratique professionnelle à part entière, qui nécessiterait une formation spécifiquement pensée et sans cesse soutenue voire revisitée.

L'éducateur dans son écrit, nous dit-on *"doit passer d'une position relationnelle à une position objectivante"* (Delcambre, 1987, p.66) et effectuer le *« transfert d'un mode de cognition analytique à un mode de cognition synthétique »* (Peyron-Bonjan, 1994b). Dans l'hypothèse où cela serait possible, l'acte même d'écrire permet-il cela ?

10.4. Echappée des écrits

Si écrire est un art dans le sens où *« L'art ne reproduit pas le visible, il rend visible »* (Klee, 1971, p.34) alors écrire sur une situation dans laquelle on est intervenu ne dit peut-être rien d'une réalité, mais va sans doute montrer à d'autres ce que l'écrivant a perçu, a retenu de ce qu'il a perçu et pense transmettre. *« De toutes les manières l'écriture s'avère incapable de « dire l'expérience vécue » elle va la transformer, la détourner, la masquer, la lisser, l'embellir, la dénaturer, la trahir... et la question des réalités se trouve posée. Quelle(s) réalité(s) vais-je construire par mon écriture ? »* (Signeyrole, 1999, p.5). L'exercice se complexifie incroyablement lorsque l'on considère que *« ce qui pousse à écrire c'est le désir qui tient et qui anime chaque sujet, la maîtrise échappe, autant du côté du pouvoir institutionnel que du côté du moi : l'écriture jette en plein soleil cette vérité : le roi est nu. »* (Rouzel, 1993, p. 142),

et que « *... écrire pour un éducateur, cela peut-être écrire sur quelque chose dont on ne savait pas à l'avance que « ça allait s'écrire »…* (Goudoux, 1993, p. 153).

Ecrire implique d' *« accorder au vécu singulier du savoir-faire, la dignité d'une pensée et de donner à cette pensée la puissance du verbe… »*. Il est donc indispensable de *« s'autoriser une pensée conforme à son expérience intime… qui renvoie le sujet à la manière toute singulière et douloureuse dont il s'inscrit dans la parole pour y faire entendre quelque chose de sa vérité »* (Revuz, 1994, p 21-38), vérité que l'on ne peut pas qualifier d'objective !

A travers ces propos nous comprenons que l'objet de l'écrit échappe en partie, et que l'exercice de l'écrit ne se maîtrise que partiellement.

Serait-ce donc une activité risquée pour celui qui la pratique, un passage dangereux dans lequel il n'est pas aisé de s'engager ?

Le passage à l'écrit pose plusieurs questions que le mot passage recouvre à lui seul. S'il y a passage, il y a donc un avant et un après. Le passage en lui-même pose la question d'un seuil puis d'un franchissement de ce seuil. Peut-on repérer ces trois étapes, ces trois moments ?

- L'« avant », nous l'avons étudié dans les chapitres précédents. Il est tout ce qui a constitué l'écrivant : son histoire, son parcours professionnel, sa mission et le cadre dans lequel il s'inscrit, sa rencontre, sa relation et son intervention dans la situation sur laquelle il écrit. L'« avant » contraint, de façon plus ou moins consciente, tout du moins il influence. L'« avant », c'est aussi l'intention et le cadre de la mission. L'écrit a deux intentions : celle de transmettre et celle de proposer une orientation pour la poursuite du travail.
- L'« après » c'est le « produit fini », la trace écrite définitive dans sa forme, mais un outil d'aide à la décision à partir duquel des choses vont pouvoir se dire. Il présente deux contraintes : celle d'être suffisamment clair pour être compris, celle de répondre aux attentes du magistrat : donner des éléments aidant à la décision, être une force de proposition.
- Le passage, serait-il un aller-retour mental entre ces deux contraintes. Un « qu'est-ce que je veux dire et qu'est-ce que je dois dire ? » Le « devoir » pouvant s'entendre à deux niveaux, *« L'écriture sert-elle à conformer ou à penser ? »* (Signeyrole, 1999, p.4). Qu'est-ce que celui que je suis est contraint de dire de sa place de professionnel et qu'est-ce que celui que je suis, veut et peut dire de sa place de sujet responsable ?

Se pose donc malgré ces constats partiels de non maîtrise, la question de ce que l'écrivant (professionnel et sujet) veut dire, de son intention duelle au moment où il écrit. Cet écrit sera-t-il le produit parfaitement déterminé de son intention et de la conscience (professionnelle et subjective) qu'il en a ?

Si l'on se pose la question de « Qui écrit » quand l'éducateur écrit, nous nous posons la question de la déontologie professionnelle face à la transmission d'un écrit mais aussi celle de l'éthique dans l'acte d'écriture.

Barthes parlant de l'œuvre littéraire nous dit que l'écrivain *« frappe d'enchantement le sens intentionnel, retournant la parole vers une sorte d'en deçà du sens ».* (Barthes, 1972, p. 117.) Nous pensons que dans un rapport éducatif, le sens intentionnel du texte qui se veut discours professionnel, laisse parfois une place à un autre sens qui émane de la parole subjective et qui trouve un chemin par l'acte d'écriture.

Mais écrire en tant que professionnel, c'est aussi dans tous les cas répondre à la commande de la mission et aux attentes du magistrat. *« L'acte d'écriture est pour le métier d'éducateur la passerelle vers l'extérieur, le point de retour où les éducateurs… répondent de cette mission que leur confie la société. »* (Rouzel, 2001). C'est donc un acte responsable qui engage que de passer à cette « *écriture que les hommes ont inventé pour leur plus grand pouvoir… »* (Hagège, 1985, p 123).

Or, *« Écrire, c'est presque toujours mentir. »* (Renard, 1902, p.609) nous dirons ici plutôt « re-figurer » et l'acte d'écriture est envahi par d'autres critères qui orientent la mise en mots. L'intervenant social écrit de sa place d'intervenant social certes, mais d'autres enjeux sont présents. *« Ecrire mobilise des compétences mais aussi des attitudes. Des compétences en matière de langue écrite bien évidemment, mais aussi une décision, celle d'écrire ce texte, l'acceptation de se mobiliser, de « prendre le temps », l'acceptation de la prise de risque que représente tout écrit, qui va de pair avec la capacité d'analyse de production et des enjeux personnels, sociaux professionnels ou institutionnels qui y sont associés »* (Barre de Miniac, 2000, p.12)

Si le travailleur social est au travail et tient un discours professionnel, l'homme est susceptible de prendre la parole quelque fois bien malgré lui ! *"Les textes .... sont ponctués de failles, d'aspérités, que nous interprétons comme la tentative de prise de parole par un sujet, qui, on le verra ne se gêne pas pour rassembler des matériaux hétérogènes"* (Signeyrole,

1999, p.16). La formulation ou plutôt la reformulation n'est pas une retranscription fidèle de la réalité. Formuler, c'est produire du sens. L'écriture produit du sens. Elle est « sémiogène » ne serait-ce que parce qu'elle est la résultante et la révélatrice d'une élaboration / construction, complexe. Elle est aussi partiellement conscience d'une forme de savoir singulier.

Ce sens est aussi celui qui quelquefois échappe, mais que l'exercice même de l'écriture met au jour. *« On n'écrit pas ce que l'on pense parce qu'on ne sait pas avant de l'écrire qu'on le pense... on n'y note pas la parole ; on l'interroge, on la pousse dans ses retranchements, pour voir ce qu'elle a à dire"* (Genouvrier 1986 p.109)

10.4. Ecrire, c'est prendre des risques

L'écriture en tant qu'acte responsable contraint la pensée en même temps qu'elle la libère. L'écrit échappe en disant ce que quelque chose de soi veut pourtant dire. L'écriture est un lieu incertain, risqué, vivant… et la mission du professionnel lui impose d'être vigilant quant à son écriture, vigilant dans le sens où elle va être utilisée par delà son intention consciente. *"Pour toute action entreprise dans un milieu incertain il y a antagonisme entre le principe du risque et le principe de précaution; l'un et l'autre étant nécessaires, il s'agit de pouvoir les lier en dépit de leur opposition"* (Morin, 2004, p.42). Tout le travail d'écriture est là : parvenir à écrire la juste position alors qu'elle est soumise aux oppositions, aux paradoxes (cf p 9). En cela elle vient nous imposer un questionnement sur l'éthique de responsabilité qui est le *« véritable pari qui décide de tel ou tel acte en vue d'une fin indéterminée »* (Peyron-Bonjan, 1991).

Le risque est déjà dans l'acte, dans le dépôt de l'écrit ; il est décuplé par celui que va créer celui de la lecture, car le lecteur lui aussi est soumis à sa propre subjectivité, *«le lecteur est porté vers le texte par des questions qui le polarisent sur le contenu… il s'agit …de prendre le texte tel qu'il lui apparaît ou d'admettre qu'il est le résultat d'une sélection qu'on lui impose »* (Jorro, 1999, p.7). Le lecteur est donc lui aussi soumis à bon nombre de phénomènes subjectifs quand bien même, en tant que professionnel, il lit dans un cadre déterminé. Avec Barthes, nous ne pouvons *« imaginer que le texte soit perfectible, prêt à entrer dans un jeu de prédicats normatifs : c'est trop ceci, ce n'est pas assez cela ; le texte (il en est de même pour la voix qui chante) ne peut m'arracher que ce jugement, nullement adjectif : c'est ça ! Et plus encore : c'est cela pour moi ! Ce "pour moi" n'est ni subjectif, ni*

existentiel, mais nietzschéen... Au fond c'est toujours la même question « qu'est ce que c'est pour moi ? »» (Barthes, 1973, p.24).

Du côté de l'écrivant comme de celui du lecteur la question de l'interprétation subjective reste posée par-delà le constat d'une distanciation que permet et crée l'écriture *« ...la distanciation n'est pas le produit de la méthodologie et, à ce titre quelque chose de surajouté et de parasitaire ; elle est constitutive du phénomène du texte comme écriture ; du même coup elle est aussi la condition de l'interprétation."* (Ricoeur, 1986, P.125)

L'interprétation reste le phénomène central de l'écriture *« L'écriture est une pratique réflexive qui aide la pensée…. L'écriture parce qu'elle se pose toujours la question du monde à décrire constitue une sorte d'infidélité affirmée qui "oblige" tout auteur à interpréter : ce qui nécessite une présence et ce qui la « construit »… les postures et les implications sont donc à l'ordre du jour »* (Signeyrole, 1999, p.6). Dans tous les cas, comme le souligne Revuz (1994) au-delà du contenu du discours, il y a nécessité de s'interroger sur les conditions sociales et relationnelles de l'interprétation énoncée qui sont occultées (cachées derrière la prétention à l'objectivité, derrière l'empathie…). Celles-ci, sont toujours concentrées dans le projet de constitution d'un savoir sur l'autre, qui passe par la relation. Ceci étant sous-tendu par une conception de l'écriture qui n'est *« jamais seulement moyen, jamais uniquement support à des stratégies de pouvoir, mais toujours effet de désir d'écriture prenant sa source aux tréfonds du sujet, dans ses douleurs et dans ses joies, dans ses affects qui tentent de penser, dont l'enjeu n'est pas simplement de communication et d'efficacité ou de pouvoir, mais d'abord de sens et de vérité, pas d'abord technique, mais d'abord éthique. »* (Riffault, 2000, p. 16)

Forte de ce constat, notre recherche s'oriente donc vers la compréhension des postures et des implications au moment de l'élaboration de cet écrit professionnel qui met au jour une forme de savoir singulier et fondateur et nous dirons avec Ardoino : *« vouloir d'emblée prétendre à l'objectivité est un leurre ; il vaut mieux admettre pour hypothèse fondamentale, après l'avoir reconnue, cette subjectivité irrémédiable en souhaitant d'en déterminer le poids et d'en limiter les effets »* (Ardoino, 1970, p. 30).

Synthèse de la partie théorique et perspectives pour la recherche méthodologique

Notre première partie a questionné la pratique éducative.

Les écrits professionnels ne portent pas directement sur elle, pourtant ils en émanent et y contribuent.

Nous avons pu observer qu'ils sont chargés principalement d'observations qui prennent en compte les références personnelles des intervenants, (leurs émotions, leurs ressentis, ce que nous avons traduit par leur subjectivité) mais aussi les références professionnelles que sont la Loi, la Famille et l'Enfant.

Un travail théorique porte sur ces quatre thèmes :

- La Subjectivité est complexe et ambiguë, soumise au contexte, au rapport aux autres et aux émotions en jeu en situation. C'est elle qui dirige l'individu et qui le contraint de manière plus ou moins consciente. Elle construit le monde qui, en retour, la modèle. La subjectivité est insaisissable pour le sujet lui-même, mais se révèle dans le discours écrit et/ou oral.
- La loi : Les lois de la nature s'imposent, les lois de l'Etat régissent les rapports sociaux, les lois internes subjectives peuvent aller à l'encontre des lois instituées mais ne peuvent devenir lois universelles lorsqu'elles ne prennent pas en compte l'individu comme un sujet. La loi est soumise a interprétation en même temps qu'elle est garante d'une vie sociale. Autonomie et conscience morales sont acquises dans le rapport aux différents visages de la loi.
- La famille n'a pas une identité figée. Elle a évolué au fil des décennies et reste soumise aux rôles et fonctions qu'on lui attribue, en lien avec celles de père et de mère. Fonctions dont nous avons vu qu'elles aussi ont largement évolué au risque d'une perte de repères déstabilisante pour tous.
- Enfin, l'enfant : Sa place a évolué dans la société et les esprits, de petit d'homme insignifiant à sujet de toutes les attentions, d'objet d'étude à sujet de droit, dénié ou sacré, utilisé ou intouchable … D'ailleurs, quand l'éducateur pense « enfant », pense-t-il à celui qu'il aurait voulu être, celui qu'il regrette de ne plus être, celui qu'il voudrait avoir… ?...

L'éducateur est plus ou moins fortement imprégné de chacune de ces références, qui contribuent en situation à l'élaboration d'un texte dont il paraît dès lors difficile de dire qu'il

est la résultante d'observations objectives.

Notre deuxième partie théorique s'est attachée à étudier cette question et nous a conduite à considérer la pratique éducative comme soumise à une interprétation subjective, singulière.

En effet, les observations faites sont en partie des interprétations, elles disent surtout la manière dont l'intervenant social comprend la situation et quand bien même elles pourraient être considérées comme des faits objectifs, il se trouve qu'elles ne sont pas forcément utilisées dans les écrits professionnels comme telles, voire d'ailleurs pas utilisées du tout.

Il semble que les éducateurs-écrivants ont comme pouvoir celui de décider de ce qu'ils vont écrire ou non, de ce qu'ils vont transmettre ou non *« en leur âme et conscience »* dit d'ailleurs l'un d'eux. Ils ont à leur disposition cet outil « d'objectivation » qu'est le passage à l'écrit.

Pour autant, ils restent auteurs de leur écrit. Certains l'assument, d'autres le revendiquent, d'autres encore le regrettent et demandent de l'aide et du soutien.

En revanche tous estiment qu'il est nécessaire de se protéger partiellement de cette subjectivité au moment du passage à l'écrit et que l'écriture elle-même permet un travail de mise en dialogie observation/subjectivation.

Nous avons constaté que le moment précis où l'éducateur devait écrire son bilan de fin d'intervention était le temps de cristallisation des questionnements qui se posaient à lui de manière plus ou moins visible, plus ou moins consciente et de convocation de ses savoirs relevant d'une « Périmaîtrise » plus ou moins complexe, plus ou moins « saturée », plus ou moins pertinente… dans tous les cas subjective : une subjectivité à fonder, étayer, mais aussi à incarner et assumer.

Notre enquête exploratoire a cherché à saisir chez différents travailleurs sociaux leur attitude vis-à-vis de ce moment particulier qu'est le passage à l'écrit. Nous avons recueilli un certain nombre de critères qui permettent partiellement de se faire une idée de ce qui permet, empêche, conduit, dirige… le passage à l'écrit. Certains de ces critères sont communs à notre panel d'éducateurs, d'autres sont spécifiques à chacun d'eux.

Mais ils revendiquent tous dans leur écrits une prise en considération de la loi (cadre d'intervention, mission, mandat) de l'enfant (sa protection, son bien-être, son éducation), de la famille (sa spécificité, ses attentes, ses demandes) et affirment aussi travailler avec leur subjectivité (leurs ressentis, leurs conception du monde).

Le passage à l'écriture met en tension ces référents professionnels.

Est-il possible de hiérarchiser ces quatre thèmes dont les intérêts nous l'avons vu, sont souvent antagonistes ? Et dans le cas où cela serait possible, est-ce que tous les travailleurs sociaux les hiérarchisent de la même manière ?

Plus simplement nous nous posons la question suivante : Sur quelles bases les éducateurs s'appuient-ils pour étayer leurs préconisations ?

Nous faisons l'hypothèse qu'au cours du processus d'écriture, la prise en considération des différents destinataires des écrits professionnels provoque des tensions et impose aux travailleurs sociaux une hiérarchisation de ce qu'ils considèrent comme prioritaire. Cette hiérarchisation est forcément singulière et soumise à subjectivité mais elle est aussi régulée et orientée par des référents professionnels communs.

Nous pensons donc pouvoir découvrir des points communs entre les travailleurs sociaux en ce qui concerne leur attitude au moment de s'engager dans l'écriture, mais aussi des points de divergences.

Nous allons donc tenter de construire une typologie d'attitudes durant le processus d'écriture, lesquelles permettront de révéler des profils différents d'éducateurs.

Troisième partie : Méthodologie de recherche

Nous cherchons donc à observer les attitudes des éducateurs face à leur écrit de fin de mission. Nous voulons étudier ces attitudes de manière scientifique, c'est-à-dire avec une rigueur et une méthode qui laissent le moins possible place à une influence de notre part. De plus, notre intention de construire, si possible, une typologie d'attitudes, nous impose de disposer d'un échantillon de sujets relativement important.

Il s'agit donc d'abord de solliciter un grand nombre d'éducateurs auxquels nous demandons de répondre à un questionnaire de choix par paires. Il s'agit de propositions issues de notre corpus de l'enquête exploratoire qui avait mis au jour les quatre référents principaux autour desquels ils construisent leur rapport, pour mémoire : la loi, la famille, l'enfant et leur propre subjectivité.

Un tel questionnaire, complexe et enchevêtré nous impose de trouver dans un même temps, quel outil va nous permettre de traiter les données recueillies.

A la recherche d'une typologie, censée permettre par la suite une formation spécifique des éducateurs, nous avons opté pour une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH).

Notre enquête exploratoire s'inscrivait dans une méthodologie quasi-clinique (Abernot & Ravenstein, 2009) et nous avons utilisé une question ouverte pour recueillir le plus de données possible, ce qui nous a permis d'extraire les quatre référents.

Nous nous engageons maintenant dans une méthodologie différentielle permettant de mettre en évidence des profils. Ils doivent servir, au-delà des résultats de recherche fondamentale, à la formation initiale et continue des éducateurs. Le questionnaire et le traitement des réponses doivent donc permettre de faire ressortir les points communs et les différences entre éducateurs, caractérisés par leurs écrits.

D'un point de vue épistémologique, nous avons conscience que, comme dans toute recherche, la manière de produire les données (ici grâce à un questionnaire à choix par paires) influence les résultats. Ici, même pour des répondants « naïfs » quant au système de sens sous-jacent au questionnaire, nous nous appuyons sur l'hypothèse que la manière dont ils font appel aux quatre thèmes, parle bien de leurs attitudes face au métier et particulièrement au cours du processus d'écriture. Au crédit de la validité de notre outil, le fait que la partition

obtenue n'est ni aussi vaste que l'échantillon lui-même (où il y aurait autant de catégories que de répondants) ni à profil unique (où tous se retrouveraient dans la même catégorie).

1. Elaboration du questionnaire

1.1. Choix des phrases proposées :

Nous avons donc utilisé, pour constituer le questionnaire, des éléments recueillis lors de notre enquête exploratoire.

Nous avons répertorié toutes les phrases dites par les interviewés se rattachant aux quatre thèmes mis en exergue par notre recherche, soit toutes celles qui évoquaient une prise en compte particulière :

- de la loi
- de la famille / de l'enfant
- de la subjectivité

Nous nous sommes efforcée à un tri attentif ayant conscience qu'il ne peut échapper à une forme de subjectivité. Pour éviter le plus possible de n'obéir qu'à notre seule perception, nous avons procédé à un test auprès de certains travailleurs sociaux. Nous leur avons proposé les phrases n'attendant d'eux qu'un commentaire : pourraient-ils prendre ses phrases à leur compte ou non, et pourquoi ? En fonction de leurs réflexions nous avons affiné notre sélection.

Nous avons donc éliminé :

- les redites
- les phrases trop fortes dans le sens d'une connotation péjorative, « jugeante »
- les phrases trop fortes dans le sens d'une connotation négative
- les phrases trop fortes dans le sens d'une connotation trop positive
- Les phrases trop complexes présentant plusieurs options ou nécessitant explications.

En revanche nous avons été contrainte à une séparation de la catégorie famille / enfant en deux catégories. En effet, dans de nombreux cas de figure, il s'est avéré que la prise en compte de l'enfant s'opposait à celle de la famille et les travailleurs sociaux questionnés

dissociaient très majoritairement leurs intérêts. Nous questionnerons donc les quatre thèmes suivants issus de notre enquête exploratoire :

- La loi
- La famille
- L'enfant
- La subjectivité

Voici par ailleurs, quelques exemples de phrases que nous avons éliminées après les avoir testée auprès de plusieurs travailleurs sociaux, et les raisons pour lesquelles nous ne les avons pas retenues (voir liste complète des phrases non retenues en annexe pp. 74-76) :

- *« Dans l'écrit souvent je m'interdis de dire »* : le terme *« interdis »* a été jugé trop catégorique. Les travailleurs sociaux interrogés pensaient que personne ne choisirait cette phrase.
- *« Je donne systématiquement le point de vue de la famille »* : le terme « *systématiquement* » amenait des commentaires du type *« je donne le point de vue de la famille mais ce n'est pas systématique donc je ne prends pas cette phrase à mon compte »*
- *« Ecrire c'est toujours un peu dangereux pour soi »* Cette phrase a : soit mis en colère certaines personnes, se sentant ciblées comme trop frileuses et incapables de se situer, soit restait quasi-incompréhensible pour d'autres avec des commentaires du type *« je ne vois pas ce qu'il peut y avoir de dangereux à écrire »* ce qui pouvait presque selon les cas être interprété comme de la dénégation.
- *« Je donne des grands coups de ciseaux dans les bilans »* plusieurs éducateurs ont trouvé cette phrase outrancière dans sa formulation.
- *« Dans nos rapports il y a de l'amour »* cette phrase a prêté à sourire voire à rire pour sa trop grande compassion, son côté naïf.

Le questionnaire final est donc constitué de phrases prononcées par des travailleurs sociaux (ceux de notre enquête exploratoire) et toutes attribuables à plusieurs d'entre eux, tout du moins, sur notre échantillon de test, tous se les sont appropriées. Nous précisons que les

travailleurs sociaux du test n'étaient pas les mêmes que ceux de notre enquête initiale, ni ceux auxquels le questionnaire a été soumis.

La construction sémantique de chacune des phrase a été quelquefois retouchée afin qu'elles deviennent suffisamment proches les unes des autres, de notre point de vue et pour que, juxtaposées, l'une ne l'emporte pas sur l'autre de ce strict point de vue, indépendamment du sens qu'elles évoquent.

Nous considérons donc avec toutes les réserves émises ci-dessus, qu'elles sont équiprobables.

1.2. Mise au point du couplage

Pour chaque thème nous avons choisi cinq phrases, les voici répertoriées sous leur thème respectif :

Pour le thème de la Loi « L » : « L'écrit est une transmission au juge », « Quand j'écris c'est au nom du service, de la mission », « Quand j'écris, je m'adresse au juge », « Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus », « Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle »

Pour le thème de la Famille « F » : « Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille », « L'écrit doit dire les choses sans nuire à la famille », « L'écrit doit avant tout servir la famille », « Dans l'écrit, j'exprime le désir de la famille », « J'écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit »

Pour le thème de la Subjectivité « S » : « J'écris ce que j'ai perçu, ressenti », « J'écris en mon âme et conscience », « Quand j'écris, je m'adresse à moi-même », « J'écris ce que je pense devoir écrire », « Dans l'écrit, transparaît ma subjectivité »

Pour le thème de l'Enfant « E » : « J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant », « L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant », « Je décris le plus possible la situation de l'enfant », « Je dis le ressenti de l'enfant», « Quand j'écris, je me mets à la place de l'enfant »

Nous avons opposé chacune à toutes les autres et ainsi, contraint les personnes questionnées à **un classement forcé** qui viendrait mettre au jour une éventuelle préférence

pour une phrase par rapport aux autres et sans doute une préférence pour un thème par rapport aux autres.

Afin de ne pas obtenir un questionnaire trop long et potentiellement décourageant nous avons opté pour un couplage minimum sans renoncer à un couplage systématique de chaque thème, opposable à chacun des autres. C'est-à-dire que chaque phrase de « L » ne s'oppose pas à chacune des cinq phrases de « F », « E » et « S » ce qui conduirait à un questionnaire à 75 couples, mais simplement à trois d'entre elles, ce qui nous donne au total trente couples.

Thème « L » pour Loi cinq phrases : L1, L2, L3, L4, L5

Thème « F » pour Famille cinq phrases : F1, F2, F3, F4, F5

Thème « E » pour Enfant cinq phrases : E1, E2, E3, E4, E5

Thème « S » pour Subjectivité cinq phrases : S1, S2, S3, S4, S5

Nous avons interverti dans chaque questionnaire l'ordre des thèmes pour moitié, afin que le même thème ne soit pas toujours placé en première proposition.

Matrices des couplages:

L1,F1 / L1,E1 / L1,S1 / E1,S1 / F1,S1 / E1,F1

F2,L2 / E2,L2 / S2,L2 / S2,E2 / S2,F2 / F2,E2

L3,F3 / L3,E3 / L3,S3 / E3,S3 / F3,S3 / E3,F3

F4,L4 / E4,L4 / S4,L4 / S4,E4 / S4,F4 / F4,E4

L5,F5 / L5,E5 / L5,S5 / E5,S5 / F5,S5 / E5,F5

Nous avons ainsi proposé le questionnaire dans un ordre (Du couple 1 à 30) puis dans l'ordre inversé (Du couple 30 à 1) sur la moitié de la diffusion.

Notre souci à été de maîtriser le plus possible l'effet d'ordre, sur chaque couple et sur la totalité du questionnaire.

Les résultats obtenus sont évidement à prendre en compte, dans ce cadre particulier de recherche.

1.3. Le questionnaire

Voici le questionnaire tel qu'il a été proposé à notre échantillon de travailleurs sociaux :

Figure 5 : Questionnaire

Vous êtes en situation de rédiger un rapport de fin d'intervention d'AEMO judiciaire…

Pour chaque paire d'affirmations choisissez, **de manière spontanée**, celle qui vous paraît primer sur l'autre durant votre processus d'écriture.

1

L'écrit est une transmission au juge.

Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille.

2

Dans l'écrit, j'exprime le désir de la famille.

Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle.

3

Quand j'écris, je m'adresse au juge.

L'écrit doit avant tout servir la famille.

4

J'écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit.

Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus.

5

Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission.

L'écrit doit dire les choses sans nuire à la famille.

6

L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant.

Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille.

7

J'écris ce que j'ai perçu, ressenti.

Dans l'écrit, j'exprime le désir de la famille.

8

Quand j’écris, je m’adresse au juge.

J’écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l’enfant.

9

J’écris en mon âme et conscience.

J’écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu’elle m’a dit.

10

Je décris le plus possible la situation de l’enfant.

J’écris ce que je pense devoir écrire.

11

L’écrit est une transmission au juge.

L’écrit doit dire les choses sans nuire à l’enfant.

12

Dans l’écrit, je dis le ressenti de l’enfant.

Quand j’écris, je réponds à la commande institutionnelle.

13

Quand j’écris, je m’adresse au juge.

Dans l’écrit transparaît ma subjectivité.

14

Quand j’écris, je me mets à la place de l’enfant.

Quand j’écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus.

15

L’écrit doit dire les choses sans nuire à la famille.

J’écris ce que je pense devoir écrire.

16

Quand j’écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille.

Quand j’écris, je m’adresse à moi-même.

17

J’écris ce que j’ai perçu, ressenti.

Quand j’écris, je réponds à la commande institutionnelle.

18

J’écris ce qui me paraît important pour le bien être de l’enfant.

Dans l’écrit, transparaît ma subjectivité.

19

J’écris en mon âme et conscience.

Quand j’écris, je me mets à la place de l’enfant.

20

Je décris le plus possible la situation de l’enfant.

L’écrit doit dire les choses sans nuire à la famille.

21

L’écrit est une transmission au juge.

Quand j’écris, je m’adresse à moi-même.

22

J’écris ce que j’ai perçu, ressenti.

Dans l’écrit, je dis le ressenti de l’enfant.

23

L’écrit doit avant tout servir la famille.

Dans l’écrit transparaît ma subjectivité.

24

J’écris en mon âme et conscience.

Quand j’écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus.

25

Quand j’écris, c’est au nom du service, de la mission.

J’écris ce que je pense devoir écrire.

26

L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant.

Quand j'écris, je m'adresse à moi-même.

27

Dans l'écrit, j'exprime le désir de la famille.

Dans l'écrit, je dis le ressenti de l'enfant.

28

J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant.

L'écrit doit avant tout servir la famille.

29

J'écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit.

Quand j'écris, je me mets à la place de l'enfant.

30

Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission.

Je décris le plus possible la situation de l'enfant.

MERCI

1.4. Protocole de diffusion du questionnaire

Nous avons diffusé le questionnaire auprès de douze services qui pratiquent l'intervention AEMO. Les services appartiennent à sept départements différents : Bouches du Rhône (13), Cher (18), Indre (36), Loir et Cher (41), Loiret (45), Tarn (81) et Var (83).

Seuls nous ont répondu des travailleurs sociaux exerçant la mission d'AEMO judiciaire et étant soumis à l'obligation de rendre compte de leur travail dans un rapport de fin d'intervention au Magistrat - Juge des enfants.

Les questionnaires ont été remis aux travailleurs sociaux accompagnés d'une lettre explicative (voir annexes, pp. 77-78), par l'intermédiaire de leur chef de service. Les retours se sont faits par la même voie pour la plupart et expédiés à notre adresse par la poste. Certains travailleurs sociaux nous les ont fait parvenir directement par fax, par courrier ou en main propre.

Premières remarques lors de la diffusion du questionnaire :

La plupart des travailleurs sociaux questionnés ont dit leur difficulté à choisir les premières phrases car pour eux il n'était jamais question de l'une ou de l'autre mais toujours de l'une et de l'autre. De notre point de vue cela rend compte d'une certaine équiprobabilité, mais aussi confirme notre hypothèse en ce qui concerne la difficulté face à une contrainte de choix.

L'injonction de choix proposée par le questionnaire les a donc bien mis dans l'obligation de se questionner sur ce qu'ils valorisent lorsqu'ils sont en position d'écrire leur rapport. Ils se sont donc retrouvés peu ou prou dans le même type de difficulté de choix au moment de l'écriture sans en avoir pour autant les enjeux réels.

Au regard de ces constatations nous pouvons penser que la construction du questionnaire est au moins partiellement en adéquation avec le but poursuivi.

2. Résultats

2.1. Généralités et premiers commentaires

Nombre de questionnaires diffusés : 189 sur l'ensemble des départements : 65 dans le Var, 44 région centre, 40 dans les Bouches du Rhône, 40 dans le Tarn.

Nombre de questionnaires rendus : 74 en tout : 23 dans le Var, 22 dans la région centre, 19 dans les bouches du Rhône et 10 dans le Tarn : Soit une déperdition globale de plus de 60 % !

Nous n'avons pas d'explication précise à fournir sur les raisons de cette déperdition, mais quelques informations glanées ça et là au moment de la diffusion peuvent nous donner quelques indices, ainsi que quelques observations sur 7 « cas » de questionnaires récupérés mais inutilisables.

Informations recueillies :

- Certains travailleurs sociaux nous ont dit leurs difficultés à répondre car ils estimaient difficile de choisir entre les phrases. Un effort leur a été nécessaire dans certains cas

afin de parvenir à ce choix. Ils y ont donc passé du temps. Certains se sont sans doute découragés.

- Certaines personnes avec des termes plus ou moins élégants nous ont dit qu'elles n'avaient pas du tout aimé remplir ce questionnaire. Nous pouvons donc imaginer que certaines ont tout simplement refusé de se prêter au jeu.
- D'autres encore nous ont dit qu'elles n'étaient pas du tout intéressées par ce travail, qu'elles n'en comprenaient ni le sens, ni l'intérêt pour elles, ni même pour qui que ce soit. Ces personnes-là nous ont dit leur refus, nous pouvons donc penser qu'elles font partis des « non-retours volontaires ».
- Enfin certains chefs de service nous ont dit leur difficulté à mobiliser leur troupe, puis à récupérer les questionnaires. Cette déperdition-là est donc simplement d'ordre pratique à moins de spéculer sur d'éventuelles difficultés relationnelles ou liées à une ambiance d'équipe sur laquelle nous n'avons aucune information.

En conclusion, nous pouvons imaginer que la déperdition s'explique en partie par :

- Le désintérêt pour l'exercice

- La difficulté à choisir

- Des causes pratiques

Nous regrettons cette perte mais il nous a fallu l'accepter et poursuivre nos travaux avec le matériau recueilli.

Par ailleurs, nous nous poserons toujours les questions suivantes : Quelles auraient été les réponses de ceux qui n'ont pas accepté de répondre ? Les répondants sont-ils véritablement représentatifs de l'ensemble ?

Ils ont déjà une particularité, celle d'être partie prenante d'une recherche concernant leur positionnement. Nous pouvons supposer que, soit, ils assument parfaitement ce positionnement, soit ils se sentent en sécurité derrière l'anonymat des réponses, soit il leur est égal de dévoiler ce qu'ils sont …etc… Quant aux non-répondants, sont-ils débordés ou non intéressés, sont-ils inquiets, n'assument-ils pas leur positionnement, s'imaginent-ils trop hors cadre ou trop dans le cadre ?

Il n’est pas possible de répondre à toutes ces questions et sans doute que toutes ces hypothèses sont valides en partie.

Nos résultats sont donc à prendre en compte au regard de cette précaution : ils concernent une population de travailleurs sociaux qui ont accepté de répondre à notre questionnaire et uniquement ceux-là.

Observations sur des questionnaires récupérés et inutilisables (Voir en annexe p. 79- 83) :

- 5 questionnaires sont revenus incomplets, c'est-à-dire que les personnes qui ont répondu, n’ont pas coché de phrase pour certaines paires.
- 1 questionnaire est revenu avec quelques choix et 12 paires de phrases portant la mention « *Les deux* », soit un non choix 12 fois sur 30.
- 1 questionnaire est revenu avec la mention « *Il est possible de penser à plusieurs niveaux* » et à chaque choix effectué, un commentaire qui reprenait la proposition d’une autre phrase, par exemple : phrase cochée *« J’écris c’est en mon âme et conscience »*, avec commentaire manuscrit *« et donc dans l’intérêt de l’enfant »* : ceci revenant à un refus de choisir. Par ailleurs, la fin du questionnaire n’est pas du tout remplie.

Là encore nous ne pouvons que spéculer sur les raisons de ces non-choix : dénigrement ou désintérêt de l’exercice, contestation, refus de l’effort ou -ce qui abonderait dans le sens de notre recherche- difficulté à se situer, à choisir. *« Il est possible de penser à plusieurs niveaux »* nous dit l’un d’eux. Justement : ces niveaux sont-ils hiérarchisés et comment ? Si oui au(x)quel(s) est-il donné la priorité ? Est-il possible de les tenir ensemble ?

Ce sont ces questions qui ont motivé cette recherche. La réflexion de cette personne va bien dans le sens de notre questionnement, mais elle ne contribue pas à notre questionnaire !

2.2. Recueil des données à partir du questionnaire

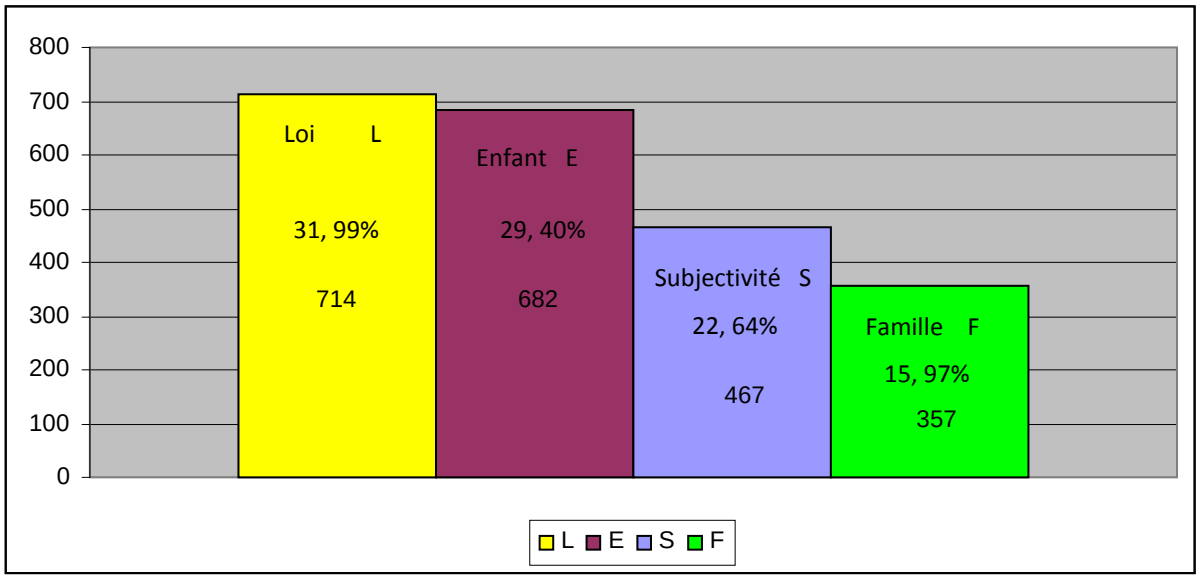
Nous avons répercuté sur tableau « Excel » (Annexes pp. 84-85), l'ensemble des réponses par couples de phrases pour les 74 répondants : soit 2220 réponses.

Nous avons comptabilisé par répondant, le nombre de fois où ils ont choisi un thème.

Dans la dernière colonne du tableau sont répercutés les totaux sous la lettre correspondant au thème : soit S, E, L ou F.

Nous retrouvons ce compte ci-dessous dans un graphique faisant apparaître le total des choix ainsi que le pourcentage de chaque thème par rapport à l'ensemble des réponses.

Figure 6 : Tableau des résultats par thèmes pour l'ensemble des 74 répondants :



Nous constatons visuellement que si le thème L est le plus souvent choisi toutes phrases confondues, le thème E le suit de très près. S remporte moins du quart des choix et F est le moins représenté des thèmes.

Le thème de la famille semble ne pas être favorisé d'une manière générale, face à la loi et l'enfance visiblement mieux prises en considération.

Nous proposons ici quelques hypothèses :

- Les travailleurs sociaux interviennent dans le cadre de la protection de l'enfance : il n'est donc pas véritablement étonnant que les deux thèmes de la Loi et de l'Enfance soient pris en compte de façon remarquable. Ce qui est intéressant à ce stade de notre recherche est de voir sur quelles phrases l'un emporte sur l'autre.

- La valeur « famille » ne serait-elle plus une valeur repère portée par les éducateurs ou tout du moins auraient-ils évolué vers de nouveaux repères ?

- La subjectivité se poserait-elle en arbitre ?... Comme une espèce de « tampon » entre ce que la loi impose en terme de protection de l'enfance et l'image que chacun se fait de ce que doit être une famille, ou le regard que l'individu pose sur le droit (réel ou accordé) des parents ?

- L'Etat, qui se pose comme protecteur de l'enfant, (et donc l'éducateur qu'il mandate), s'opposerait-il à la famille ? L'Etat bon contre la famille mauvaise ? Le bon éducateur contre la mauvaise famille ?

A ce stade de notre recherche, Nous comprenons qu'il est nécessaire d'approfondir selon deux axes :

- S'intéresser aux réponses apportées par chacun des répondants et tenter de dégager son profil de choix, par thème et si possible par phrase.

- S'intéresser de plus près au sens de chacune des phrases, et particulièrement au sens qu'elle peut prendre en fonction de celle à laquelle elle est opposée.

2.3. Vérification des « axes de tri »

Mais avant de nous lancer dans ce travail, nous nous sommes questionnée sur la pertinence du choix de ces axes de tri, tout du moins nous avons voulu vérifier que les choix effectués par les travailleurs sociaux au moment de répondre à notre questionnaire étaient explicables, suivaient une certaine logique, pour tout dire si le choix n'était pas dû au plus pur des hasards.

Par la technique de l'analyse factorielle des correspondances (AFC), mise au point par Benzécri (1982 et 1987), nous avons voulu observer s'il existait une dépendance entre chaque axe S, E, L et F.

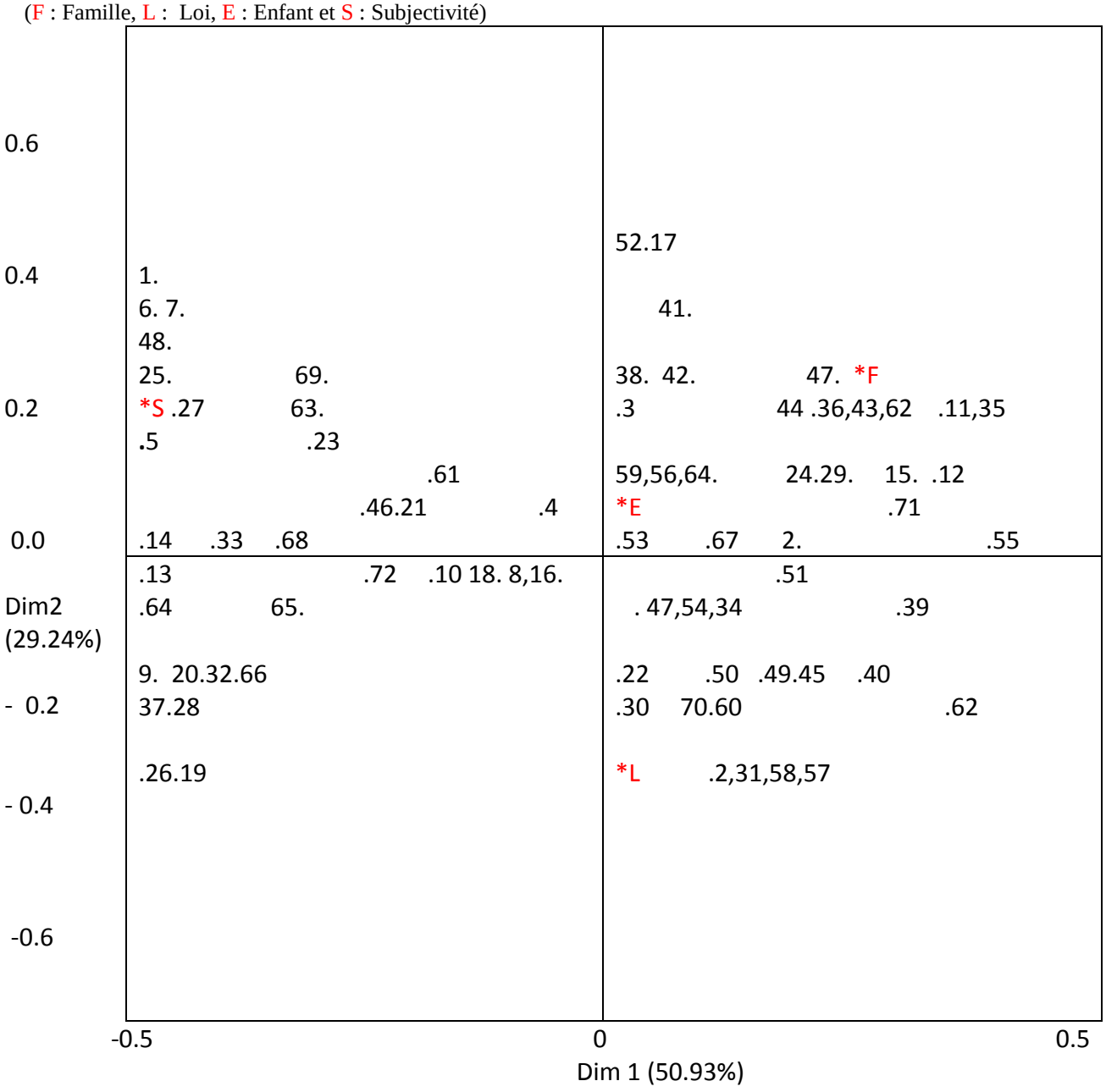
Pour ce travail nous avons dû maîtriser *a minima* cette méthode statistique d'analyse des données et pour ce faire, nous avons consulté l'ouvrage de Cibois (2007) auquel est rattaché le logiciel Trideux que nous avons utilisé.[54]

La prise en compte des données de notre tableau (Annexes pp.84-85) produit le graphique suivant, résultant de l'AFC sur les données du questionnaire. (Les points séparés par des virgules sont très proches et enchevêtrés sur l'original (disponible dans les annexes p.86-87). Pour être rendus lisibles, nous avons pris l'option de les noter les uns à la suite des autres).

[54] Disponible dans son intégralité sur le site http://cibois.pagesperso-orange.fr/PhCiboisMethAnaEnq.pdf

Figure 7 : Reproduction du « Tableau croisé dynamique »

(F : Famille, L : Loi, E : Enfant et S : Subjectivité)

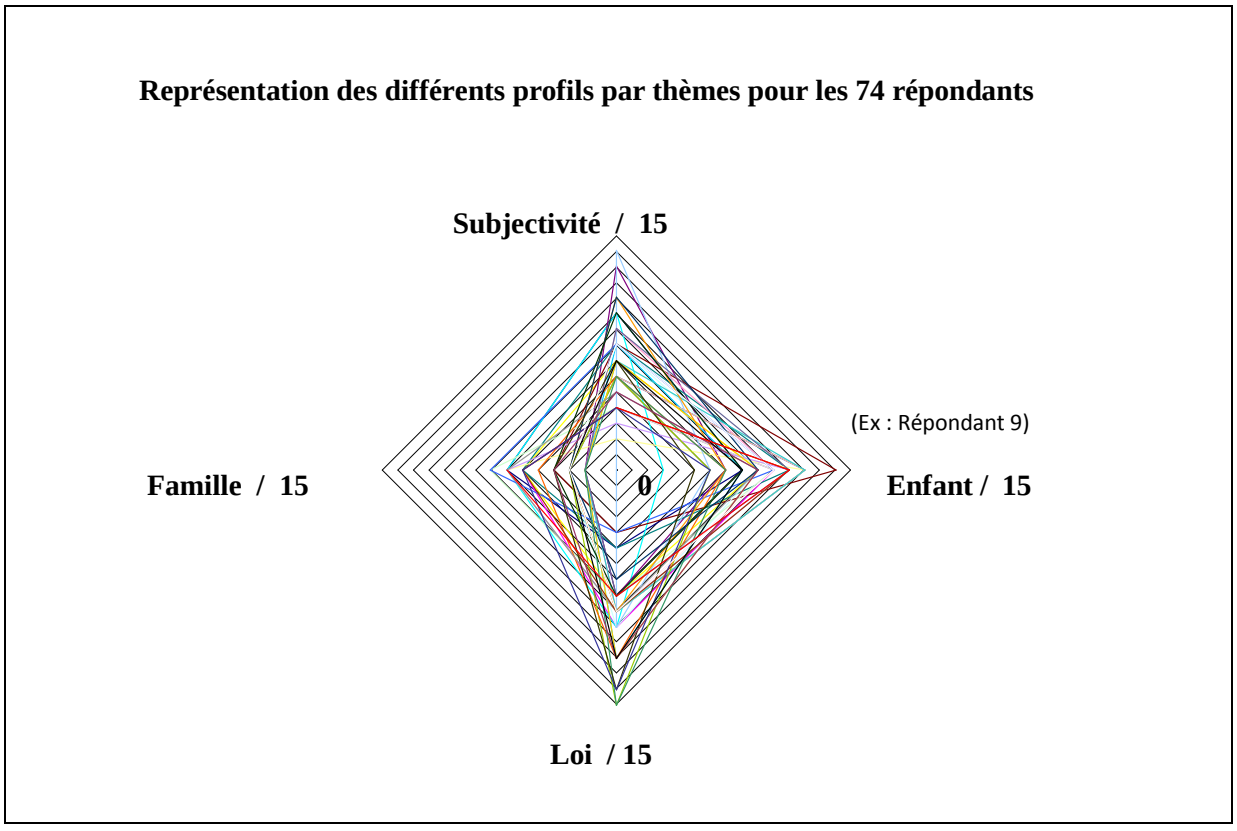


L'AFC nous sert à déterminer et hiérarchiser toutes les dépendances entre les lignes et les colonnes du tableau, soit entre les axes de sens des *items* de notre questionnaire, entre les thèmes. Si l'on ajoute les pourcentages obtenus pour les deux dimensions du tableau nous obtenons 50,93% + 29,24% = 80,27% de variance expliquée, ce qui peut paraître exceptionnel mais qui est dû au fait que nous sommes partie des quatre axes (S,E,L et F) redécouverts. Ce résultat était éventuellement prévisible dans la mesure où le questionnaire lui-même a été construit à partir de données censées expliquer la manière dont chaque travailleur social envisage son positionnement face aux écrits professionnels. Ce travail est cependant utile puisqu'il vient valider le fait que ces réponses ont un lien logique, un lien de sens à 80 % explicable… qu'il nous reste à expliquer !

3. A la recherche de profils

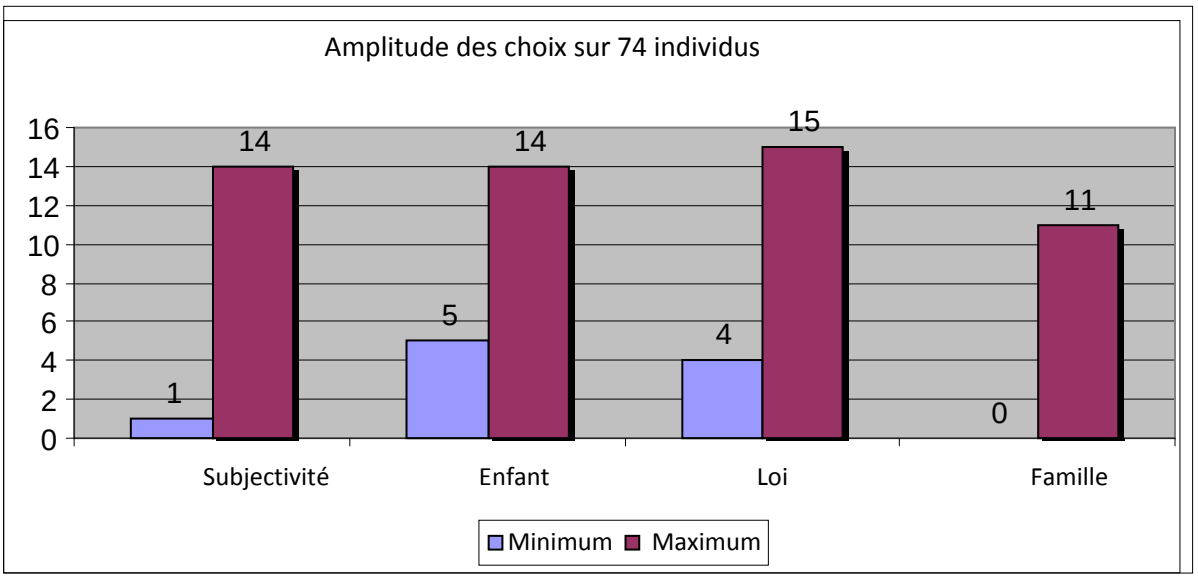
Voici représentés dans un graphique les différents profils des travailleurs sociaux sur lequel nous pouvons visualiser la forte propension vers la Loi, l'enfance, la subjectivité et une désaffection générale de la Famille avec les plus bas score en minimal et maximal.

Figure 8 : Graphique des représentations des différents profils par thème (Rappelons qu'il y a 30 choix à effectuer et que chacun des quatre thèmes ne peut atteindre en maximum que le score de 15. Exemple répondant 9 : S = 8, E = 14, L = 4, F = 4, en bordeaux sur le graphique)



Dans le schéma suivant nous avons reporté ces scores donnant l'amplitude des choix.

Figure 9 : Amplitude des choix sur 74 individus



Nous voyons que, tant en minimum qu'en maximum, le thème de la famille est toujours le plus bas, c'est-à-dire le moins représenté, donc le moins pris en compte sur la totalité des réponses. Cependant l'amplitude de choix est de 11 points comme pour le thème de la Loi. Les réponses sont autant partagées mais un thème est bien moins choisi que l'autre.

Le thème de la subjectivité est celui qui divise cependant le plus nos répondants avec une amplitude de 13 points. Le thème de l'Enfant montre une amplitude de 9 points soit le plus petit écart sur les quatre thèmes. Au final, on pourrait donc penser que malgré un score général inférieur d'un point, **le thème de l'Enfant est cependant celui qui rassemble le plus les 74 répondants.**

Etant donné la manière dont nous avons constitué notre questionnaire, nous avons cherché le moyen d'en tirer le plus possible d'informations qui pourraient nous aider à voir s'il existe des profils d'attitudes spécifiques des travailleurs sociaux lorsqu'ils sont en position d'écrire leur rapport de fin d'intervention.

Reprenons donc notre projet : Des thèmes ont émergé de notre enquête exploratoire.

Nous avons constitué un questionnaire qui oppose chaque thème sur cinq phrases, à chacun des trois autres thèmes, l'idée étant de contraindre les individus à un classement forcé. Nous cherchons à savoir comment chacun de ces thèmes est pris en compte par les travailleurs sociaux. Y-en-a-t-il qui sont privilégiés ? Si oui, quel est celui ou quels sont ceux qui sont privilégiés ?

Les graphiques ci-dessus nous montrent une **désaffection du thème de la famille, une sorte de consensus autour du thème de l'enfance et une prédominance globale du thème de la Loi. La subjectivité tient une place un peu particulière, sur laquelle nous ne pouvons que spéculer.** Ces premières informations sont donc trop générales, simplement visuelles et elles ne nous permettent pas une vision précise de la manière dont les trois autres thèmes se situent, ni par rapport au thème désaffecté, ni entre eux. Nous voulons parvenir à un classement précis des "préférences" de chaque individu pour un thème ou un autre et partant, pour chacune des phrases de chaque thème. Pour ce travail nous avons effectué des recherches sur la **Classification Ascendante Hiérarchique** dans des ouvrages, articles et sites internet. [55]

3.1. Présentation de l'outil de recherche : la Classification Ascendante Hiérarchique

La Classification Ascendante Hiérarchique (pour laquelle nous utiliserons tout au long de ce travail le cigle « CAH ») a pour objectif de classer des individus ayant un comportement similaire sur un ensemble de variables, c'est-à-dire ici, ayant fait des choix similaires au cours du questionnaire.

[55] L, Lebart. M, Piron. et A, Morineau. (2006). Statistique exploratoire multidimensionnelle : Visualisations et inférences en fouille de données. Paris : Dunod La Classification Ascendante Hiérarchique, http://support.articque.com/multivar/doc/cah.htm, Classification ascendante hiérarchique, introduction aux méthodes multidimensionnelles, F-G Carpentier, http://geai.univ-brest.fr/~carpenti/2004-2005/PSRS83B-4.pdf

Le résultat de la CAH est représenté par un dendrogramme, sorte d'arbre qui contient l'historique de la classification et permettant de retrouver les partitions qui ont permis l'agrégation des éléments les plus proches ou plus exactement les moins dissemblables.

Les éléments les moins éloignés se retrouvent en bout de dendrogramme reliés par un « critère d'agrégation » qu'il nous faudra découvrir.

En effet le dendrogramme relie par moindre dissemblance mais ne nous dit pas sur quel(s) critère(s).

Un axe horizontal représenté en pointillé sur le dendrogramme trace une coupure à un certain niveau d'agrégation et détermine le nombre de classes retenues pour la suite des événements, c'est-à-dire les agrégations fournissant les profils les plus significatifs, c'est-à-dire encore le nombre de groupes constitués d'individus suffisamment peu dissemblables pour que soit justifié le fait qu'ils puissent être rapprochés selon certains critères.

Le niveau de dissemblance appelé niveau de « dissimilarité » se lit sur l'axe de proximité entre les éléments (l'axe vertical) c'est-à-dire comme l'historique de la classification.

La CAH n'est donc pas une partition de l'ensemble des individus mais bien une hiérarchie de classes telles que :

- Toute classe est non vide
- Tout individu appartient à une (et même plusieurs) classe(s)
- Deux classes distinctes sont disjointes mais vérifient une relation d'inclusion (c'est-à-dire que l'une d'elle est incluse dans l'autre)
- Toute classe est la réunion des classes qui sont incluses en elle.

Chaque individu forme une classe à un seul élément, appelée classe terminale.

Nous pourrons donc observer si certains travailleurs sociaux se ressemblent dans leurs réponses (d'abord par thème puis par phrase). Nous pourrons dire en quoi ils se ressemblent et *in fine* si des profils sont possiblement repérables.

Le regroupement de deux classes forme un nœud. Le premier de ces nœuds a pour numéro le nombre total de classes terminales (ici 75). Chaque regroupement donne lieu à un nouveau nœud dont le numéro suit exactement celui du regroupement précédent. Le dernier

nœud aura donc pour numéro 2x74 - 1 soit 147. Chaque nœud est ainsi formé de 2 classes. L'*indice de niveau* d'un nœud est défini par la distance entre les 2 classes formant ce nœud. Il permet de mesurer et de représenter l'importance de la différence entre ces 2 classes. Les nœuds correspondent à l'union de deux classes : ici nous en avons 73 soit autant que d'individus. Seules quatre paires d'individus sont parfaitement identiques : le 50/74 et le 57/58 dans la classe 2, le 56/60 dans la classe 3 et le 8/16 dans la classe 1.

Le rapprochement des individus dans une CAH se fait par le calcul complexe de la distance euclidienne (distance géométrique) qui sépare les points représentants chaque individu. Ces points sont les projections des données associées aux individus sur un plan euclidien multidimensionnel. La méthode de CAH utilisée ici est la méthode de Ward. Elle a la particularité de recalculer les indices d'agrégation à chaque étape de la classification. (Voir formule dans les annexes, p. 88).

3.2. Le dendrogramme par paires de phrases, (soit par thèmes)

Le premier dendrogramme étudié est un dendrogramme par paires de phrases, c'est-à-dire à partir de notre base de données dont il a fallu traiter les résultats sous forme numérique : En effet, dans un premier temps nous avons récolté les données sous la forme de lettres, c'est-à-dire la lettre correspondant au thème choisi entre les deux proposés. Puis nous avons comptabilisé par groupe de paires identiques (par exemple toutes les paires L/F) le nombre de fois où l'un et l'autre des choix avait été fait. (0 L et 5 F, ou 1 L et 4 F…. jusqu'à 5L et 0F. Puis nous avons traduit ces deux données en une seule représentant le coefficient mesurant l'écart entre les deux choix : soit de 5 pour L=5 et F=0 jusqu'à -5 pour L=0 et F=5. A partir de ce tableau le dendrogramme a pu être calculé par le logiciel de CAH.

Ci-dessous nous proposons une visualisation du tableau après transformation des données nominales en données numériques, pour une prise en compte de l'effet de comparaison par thème. Le tableau complet se retrouve en annexe (p. 89), ainsi qu'un tableau simplifié qui ne reprend que les données nécessaires au calcul de la CAH (Annexes, pp. 90-92).

Figure 10 : Détail du tableau d'échelle sur les paires de phrases, (soit par thèmes)

Echelle sur les Paires

(Prise en compte de l'effet de comparaison et donnée numérique)

Paires de phrases

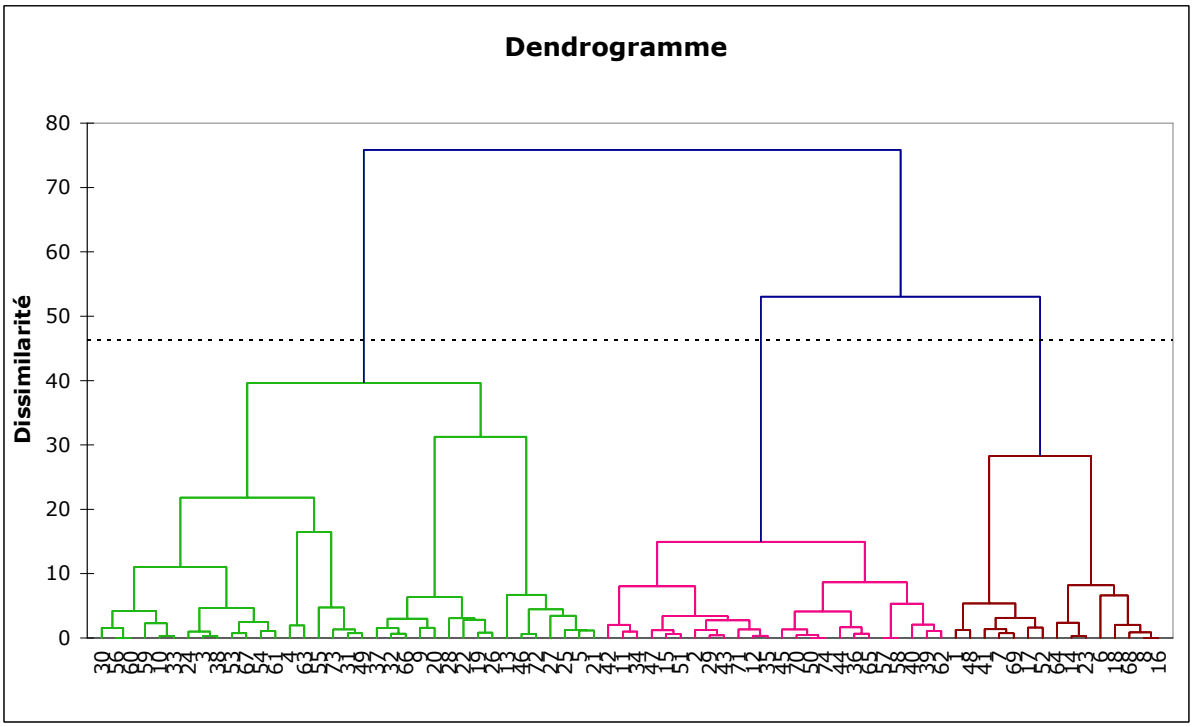
Cotation du thème gagnant

Répondants	LvF1	LvF2	LvF3	FvL4	FvL5	L	F	LvF
1	F	F	L	F	L	2	3	-1
2	L	L	F	L	L	4	1	3
3	F	L	L	F	L	3	2	1
4	F	F	L	F	L	2	3	-1
5	L	L	L	F	L	4	1	3
6	L	L	L	F	F	3	2	1
7	L	F	F	F	L	2	3	-1
8	L	L	L	L	L	5	0	5
9	L	L	L	L	L	5	0	5
10	L	L	L	L	L	5	0	5
11	L	L	F	F	F	2	3	-1

...ETC...

Voici le dendrogramme obtenu.

Figure 11 : Dendrogramme 1 « par thèmes » (Grand format disponible en annexes, p. 93)

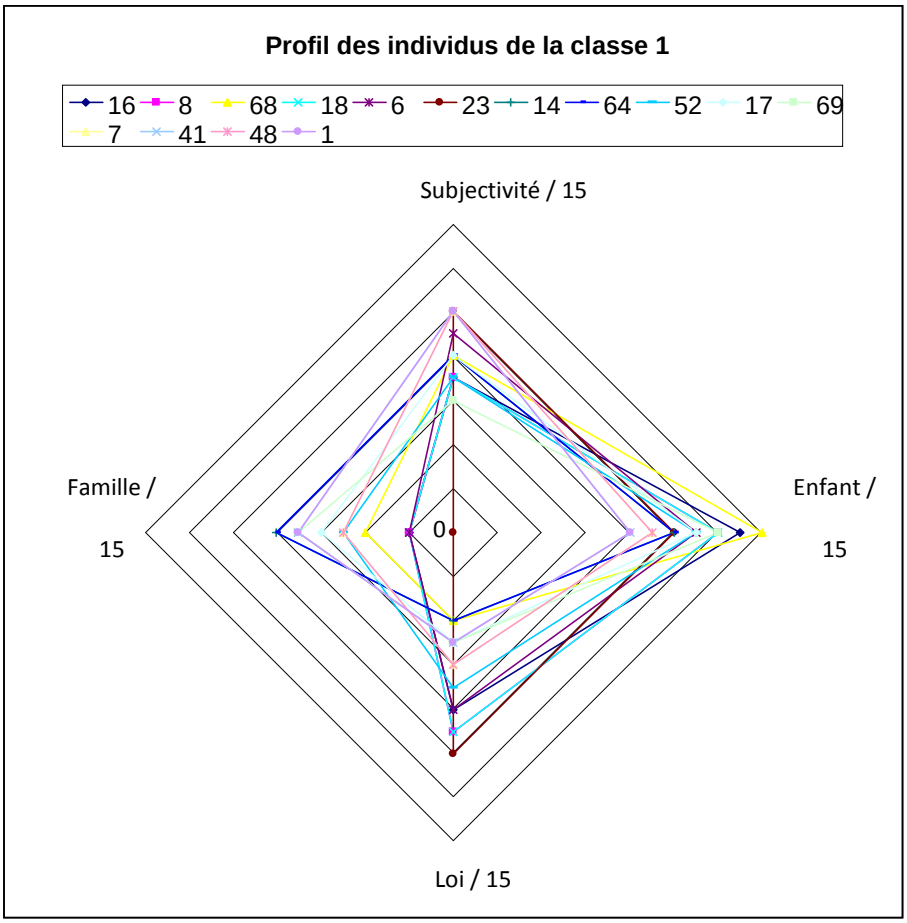


3.3 Premières esquisses de profils

A partir de cette représentation, nous avons relevé les individus agrégés en bout de dendrogramme, nous les avons rangé par classe (ici trois classes significatives lorsque l'on regarde l'axe pointillé au seuil 46 de dissimilarité). Nous avons ensuite comparé leur profil avec leur profil SELF, obtenu grâce à la comptabilisation de leurs réponses en fin du tableau de recueil des données brutes (Annexes, pp. 84-85).

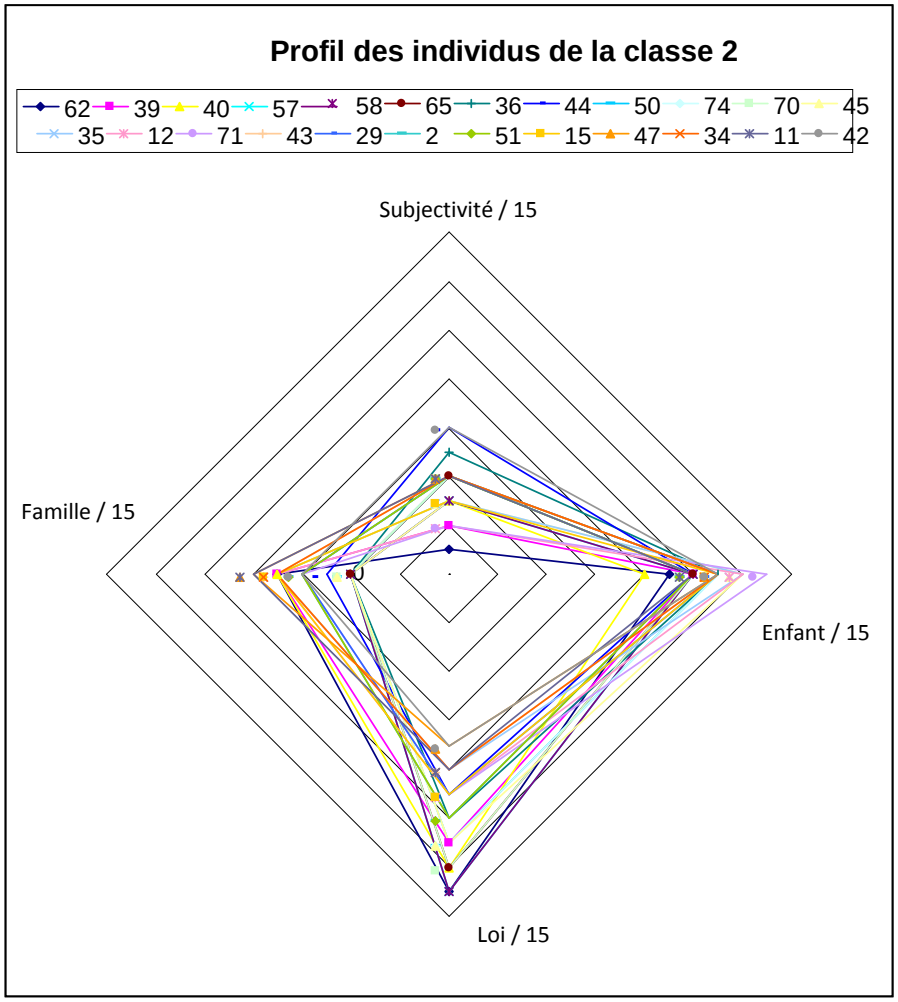
Trois premiers profils se dessinent. (Voir leur profil SELF dans les annexes, pp. 102-103). Nous les avons représentés par les trois graphiques suivants afin de les rendre visibles pour le lecteur :

Figure 12 : Profil des individus de la classe 1



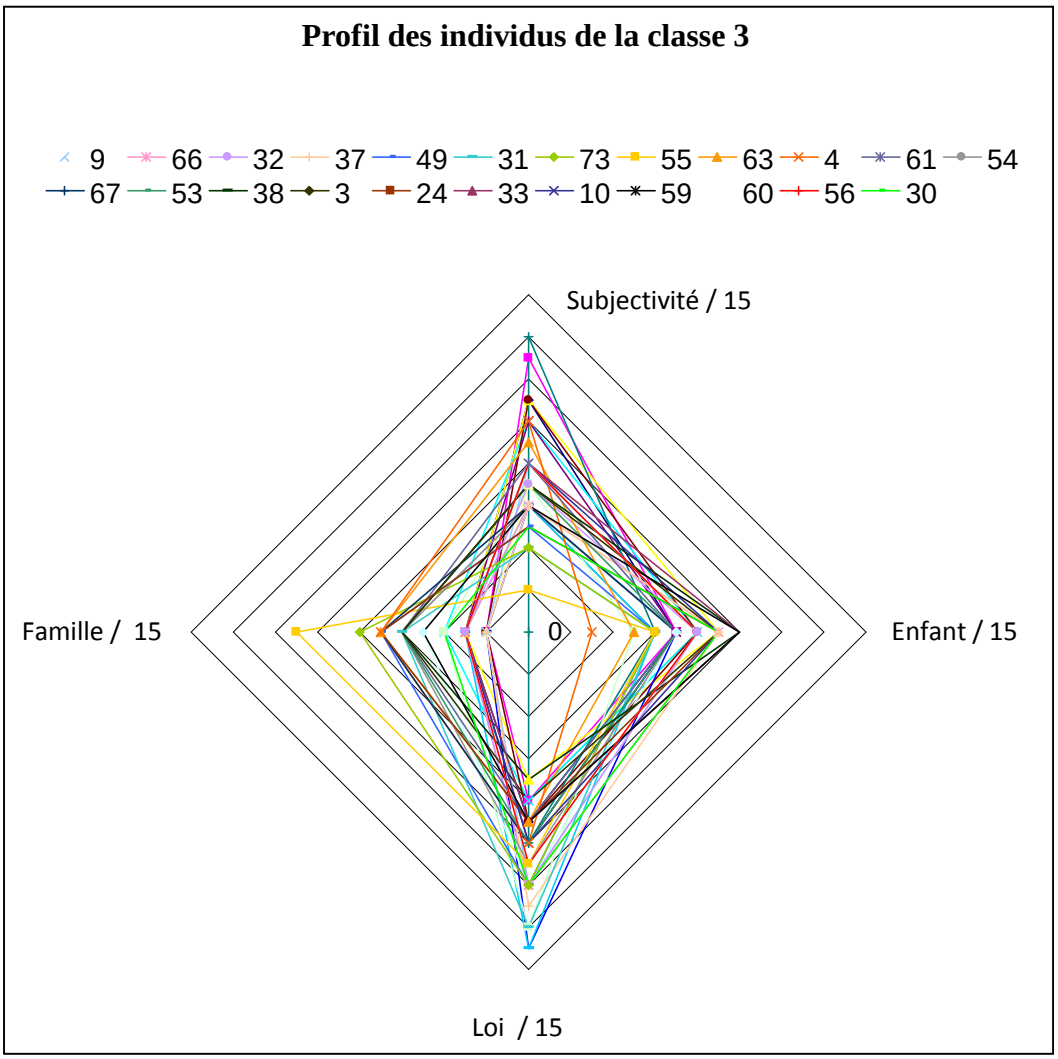
Nous constatons **la prédominance du thème E, sur les trois autres. L et S étant semblables et F faible.**

Figure 13 : Profil des individus de la classe 2



Cette classe a une **forte tendance pour les thèmes L et E. S et F sont plus faibles.**

Figure 14 : Profil des individus de la classe 3



Sur ce graphique sont regroupés des individus dont **les choix sont semble-t-il plus disparates avec une tendance vers la Loi et la subjectivité.**

Mais cette forme de résultats et les représentations qui s'y rattachent ne nous satisfont pas dans la mesure où nous avons pris en compte les profils sur les quatre thèmes alors que le dendrogramme est constitué sur les 6 paires de thèmes. Nous manquons donc de précisions et

nous avons regardé si à l'intérieur de chaque classe, des sous-classes pouvaient se montrer plus précises. Nous avons donc pris en compte des sous-classes à un seuil de dissimilarité plus bas, soit environ 8. Ce seuil est celui qui est apparu significatif au regard de notre analyse par profil des quatre thèmes. Nous obtenons deux sous-classes en classe 1, trois sous-classes en classe 2 et six sous-classes en classe 3.

Voici trois exemples de ces sous-classes : (Tous les graphiques des sous-classes en annexe, p. 98 à p. 101. Le détail des profils en données chiffrées est en annexe, p. 94 à p. 97).

Figure 15 : Profil des individus de la **sous-classe 1.1**

Let S moyens, E fort, F faible.

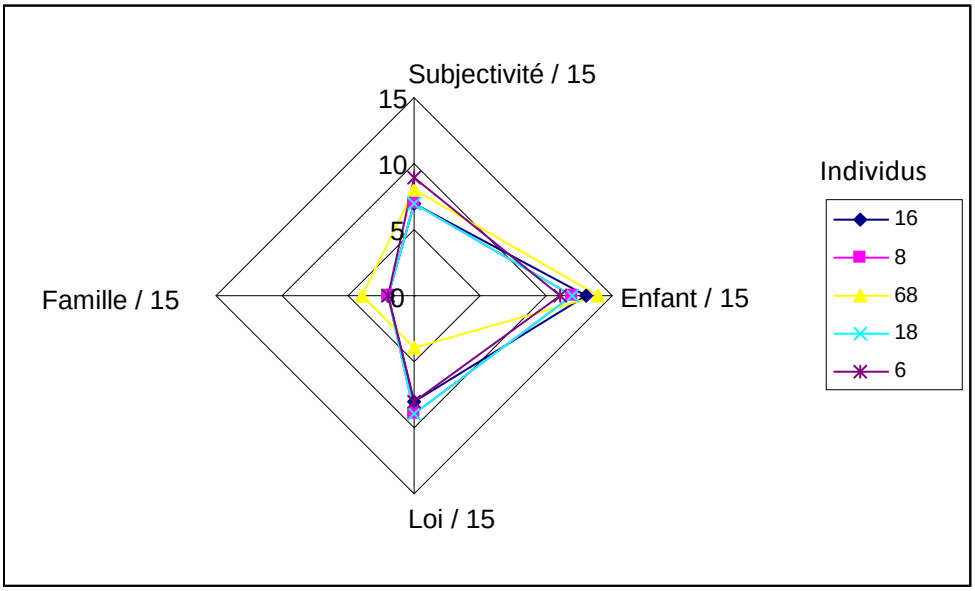


Figure 16 : Profil des individus de la **sous-classe 2.1 :**

L et E forts, F moyen et S faible

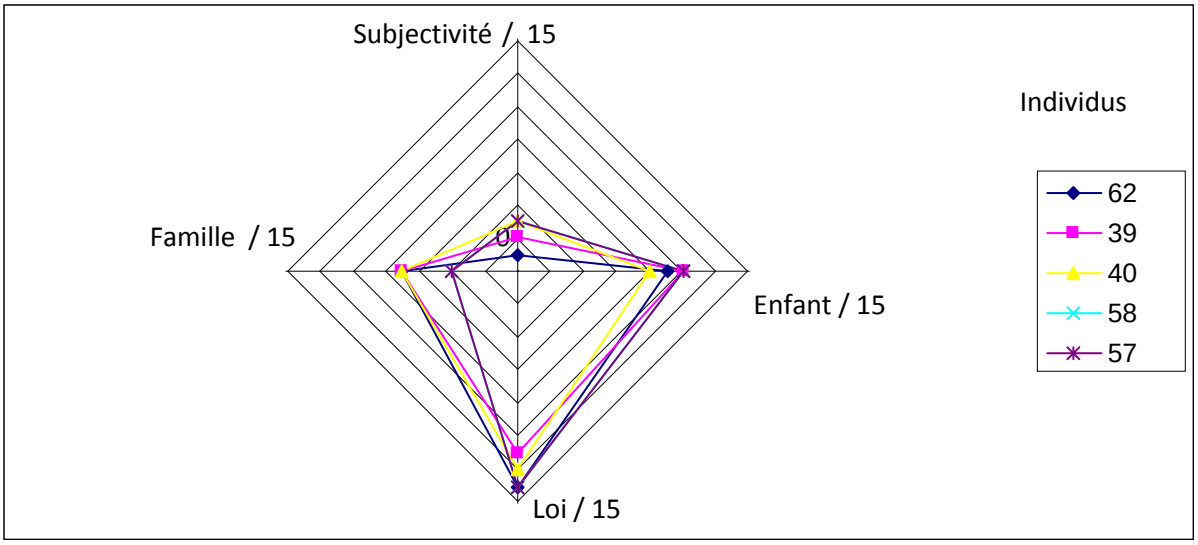
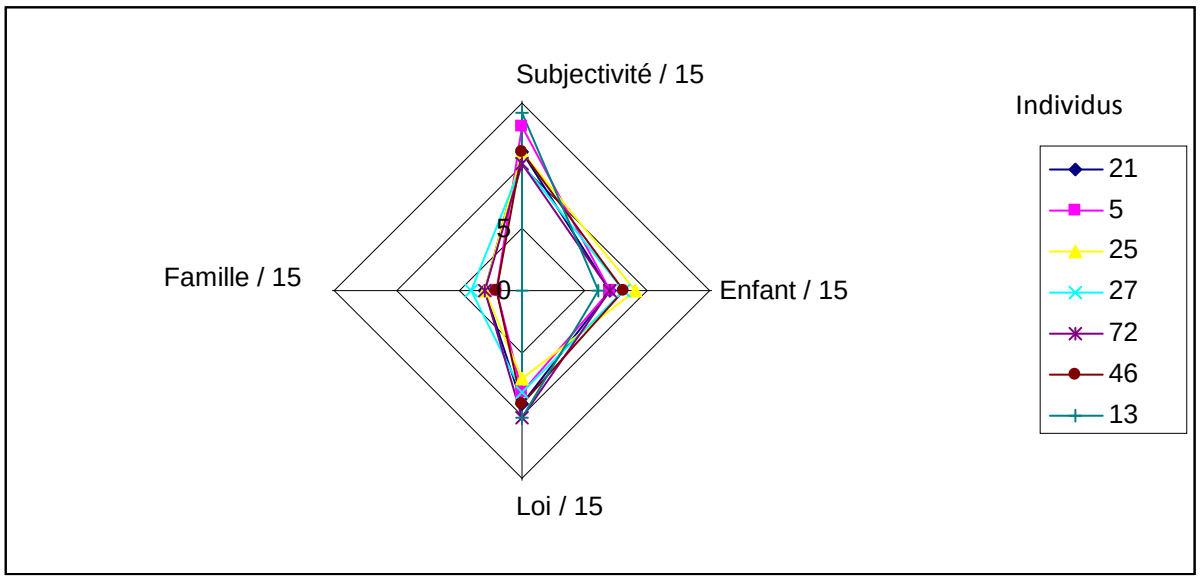


Figure 17 : Profil des individus de la **sous-classe 3.1**

S fort, F faible, L et E moyens.



Nous avons recherché les profils qui n'existent pas :

- **F placé en première place.**

Même dans le cas du plus haut score (11) le thème est *ex-aequo* avec L et S a un score très bas.

- **L perdant très bas, couplé avec score E bas.**

Sur les cinq cas où le score L est 4 ou 5, les valeurs pour E sont gagnantes avec une égalité sur S et F

Ces graphiques sont intéressants parce qu'ils nous révèlent des tendances et déjà une forme de profils. Cependant ils présentent le défaut de ne pas pouvoir nous informer sur la comparaison, phrase par phrase.

C'est-à-dire que l'on a une représentation de quel thème l'emporte par rapport aux trois autres toutes phrases confondues, mais l'on ne sait pas contre quel autre thème il l'emporte au moment de chaque comparaison par phrases.

Il nous faut trouver une méthode qui tienne compte de cet effet de comparaison.

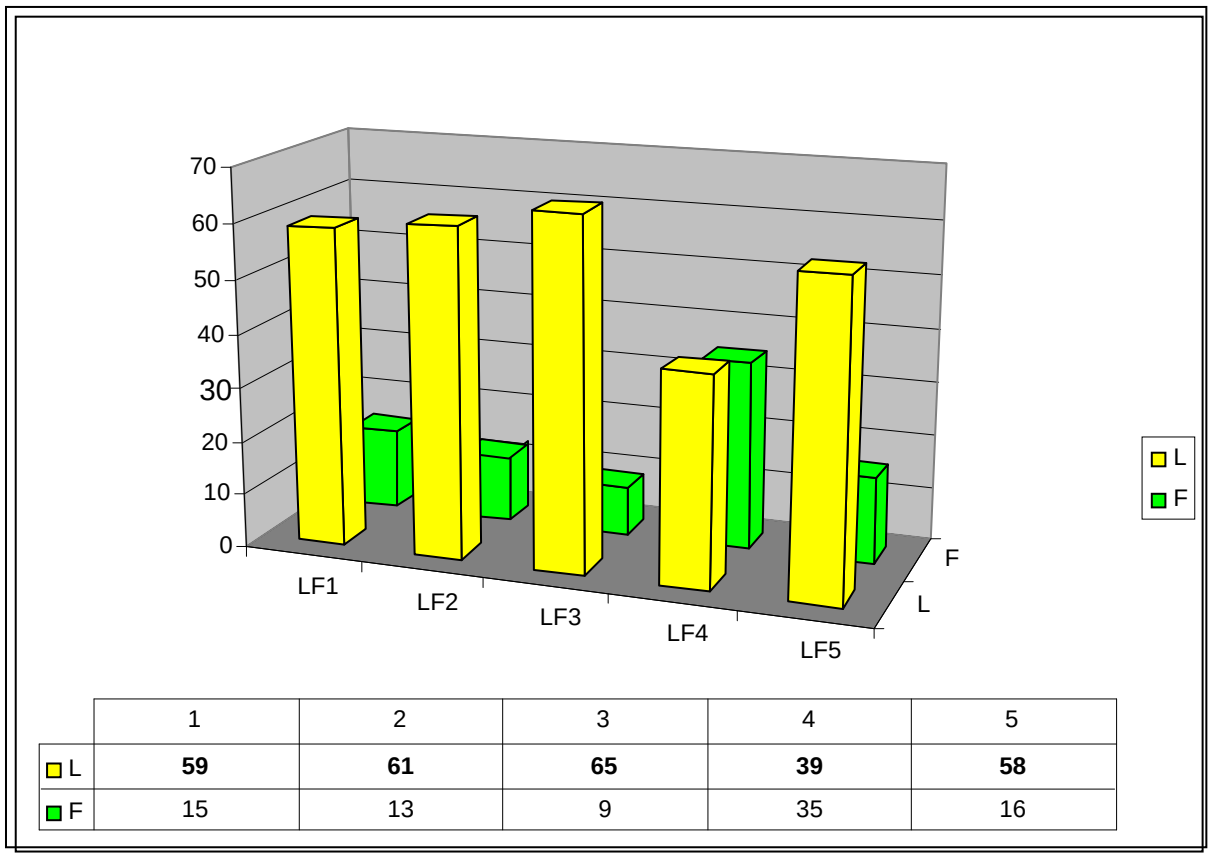
Pour cela, il nous a fallu réfléchir à la manière de prendre en compte les données de base. Nous avons donc dans un premier temps comptabilisé par phrase le nombre de fois où elles ont été choisies pour chaque paire de phrases.

Nous retrouvons ce compte ci-dessous sous forme de graphique par paires.

3.4. Etude des paires de phrases

Nous avons répercuté les phrases sous les graphiques, dans l'ordre dans lequel les paires ont été proposées. **En gras : les phrases « gagnantes »** puis un bref commentaire.

Figure 18 : Tableau de comparaisons des paires : Loi/Famille.



	1	2	3	4	5
L	**59**	**61**	**65**	**39**	**58**
F	15	13	9	35	16

1. **L'écrit est une transmission au juge** / Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille

2. **Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission** / L'écrit doit dire les choses sans nuire à la famille

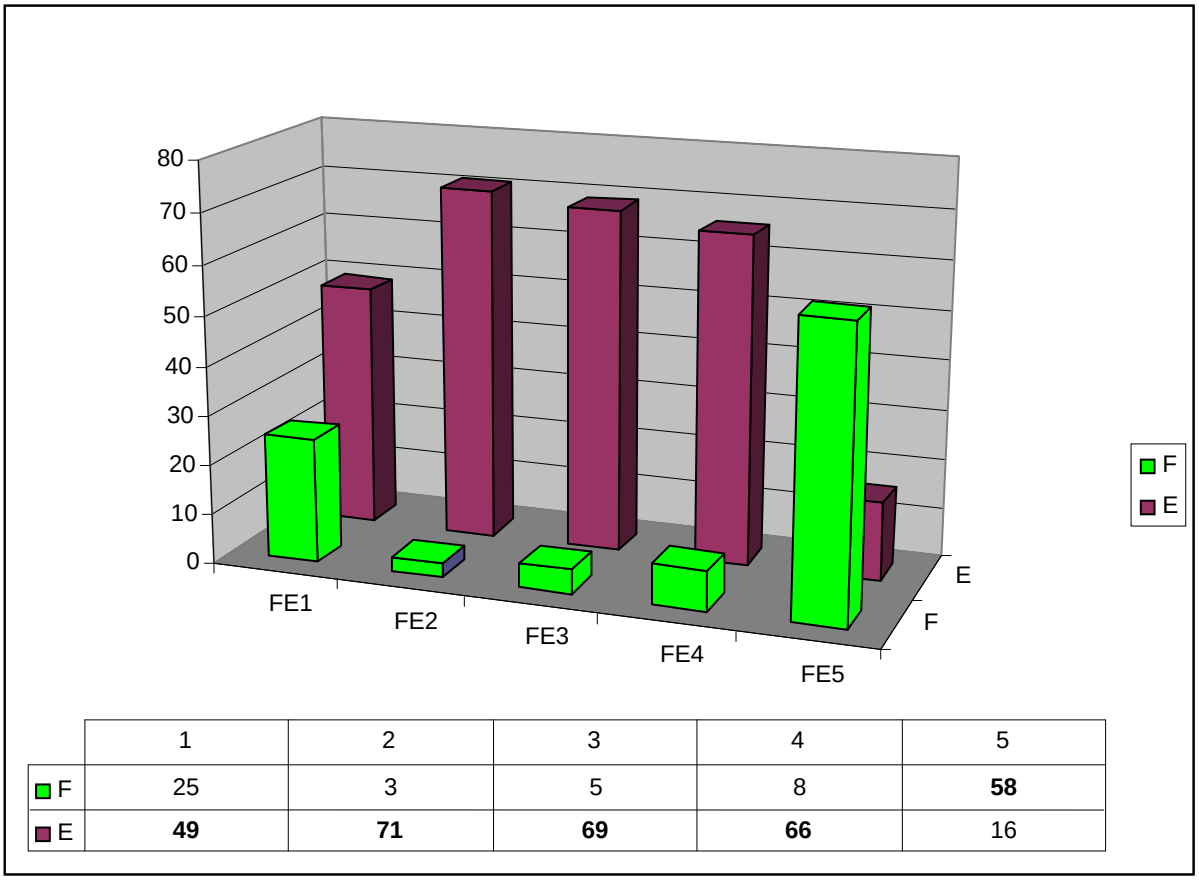
3**. Quand j'écris, je m'adresse au juge** / L'écrit doit avant tout servir la famille

4. J'écris ce qui à du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit / **Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus**

5. Dans l'écrit j'exprime le désir de la famille / **Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle**

Remarques : Nous constatons visuellement que quelle que soit la phrase du thème Loi « L », elle « gagne » sur la phrase du thème Famille « F ». Le thème L l'emporte donc sur le thème F. Seule F4 parvient à un score quasi identique contre la phrase L4. (Il faudra étudier cette exception).

Figure 19 : Tableau de comparaisons des paires : Famille/Enfant



	1	2	3	4	5
F	25	3	5	8	**58**
E	**49**	**71**	**69**	**66**	16

1. **L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant** / Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille

2. **Je décris le plus possible la situation de l'enfant** / L'écrit doit dire les choses sans nuire à la famille

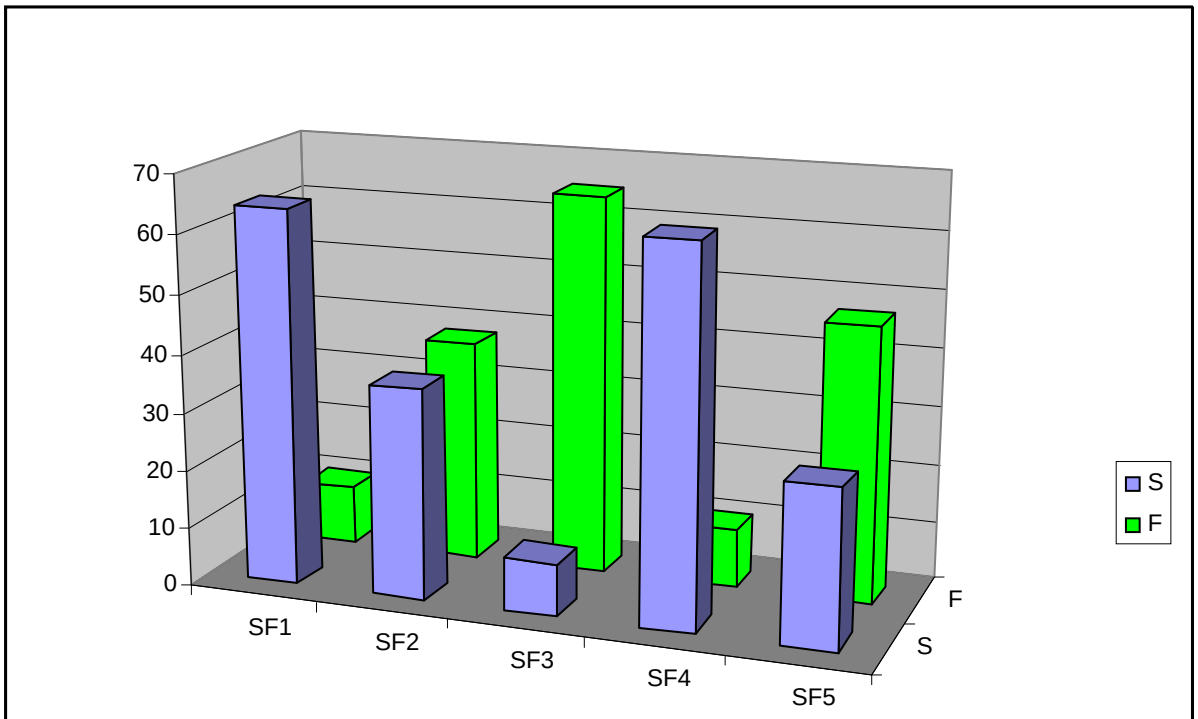
3. **J'écris ce qui me parait important pour le bien être de l'enfant** / L'écrit doit avant tout servir la famille

4. Dans l'écrit, j'exprime le désir de la famille / **Je dis le ressenti de l'enfant**

5. **J'écris ce qui à du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit** / Quand j'écris, je me mets à la place de l'enfant.

Remarques : Quatre des phrases évoquant le thème enfant E « gagnent » très largement les phrases du thème famille F. Le thème E l'emporte sur le thème F. Seule F5 l'emporte elle aussi très largement sur E5. (Il faudra étudier cette exception). F2 et F3 ne sont choisies que 3 et 5 fois. (Il faudra étudier ces exceptions.)

Figure 20 : Tableau de comparaisons des paires : Subjectivité/Famille



	1	2	3	4	5
S	**64**	**36**	9	**64**	27
F	10	**38**	**65**	10	**47**

1. **J'écris ce que j'ai perçu, ressenti** / Dans l'écrit, j'exprime le désir de la famille

2. **J'écris et c'est en mon âme et conscience. / J'écris ce qui à du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit**

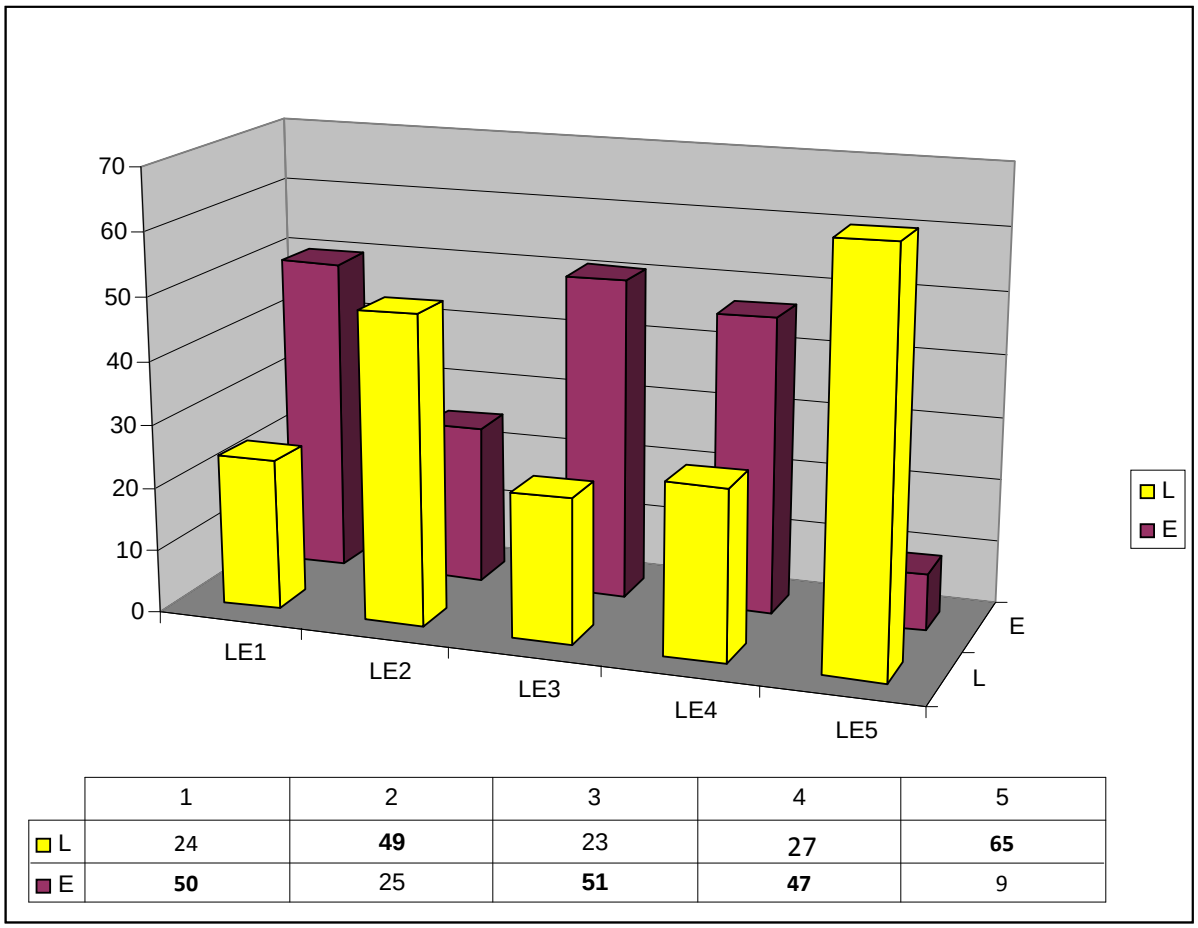
3. Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille / **Quand j'écris, je m'adresse à moi-même**

4. **L'écrit doit dire les choses sans nuire à la famille** / J'écris ce que je pense devoir écrire

5. L'écrit doit avant tout servir la famille / **Dans l'écrit, transparaît ma subjectivité**

Remarques : S1 et S4 l'emportent largement sur F1 et F4. S2 et F2 ont un score quasi identique. F3 et F5 l'emportent largement sur S3 et S5. (r9) : Ici, il est difficile de dire visuellement quel est le thème qui l'emporte sur l'autre. **Le message spécifique des phrases semble influencer le choix au-delà du thème lui-même.** (Ceci justifie le niveau d'analyse par phrase que nous effectuons plus loin)

Figure 21 : Tableau de comparaisons des paires : Loi/Enfant



	1	2	3	4	5
L	24	**49**	23	27	**65**
E	**50**	25	**51**	**47**	9

1. Quand j'écris, je m'adresse au juge / **J'écris ce qui me paraît important pour le bien être de l'enfant**

2. **L'écrit est une transmission au juge** / L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant

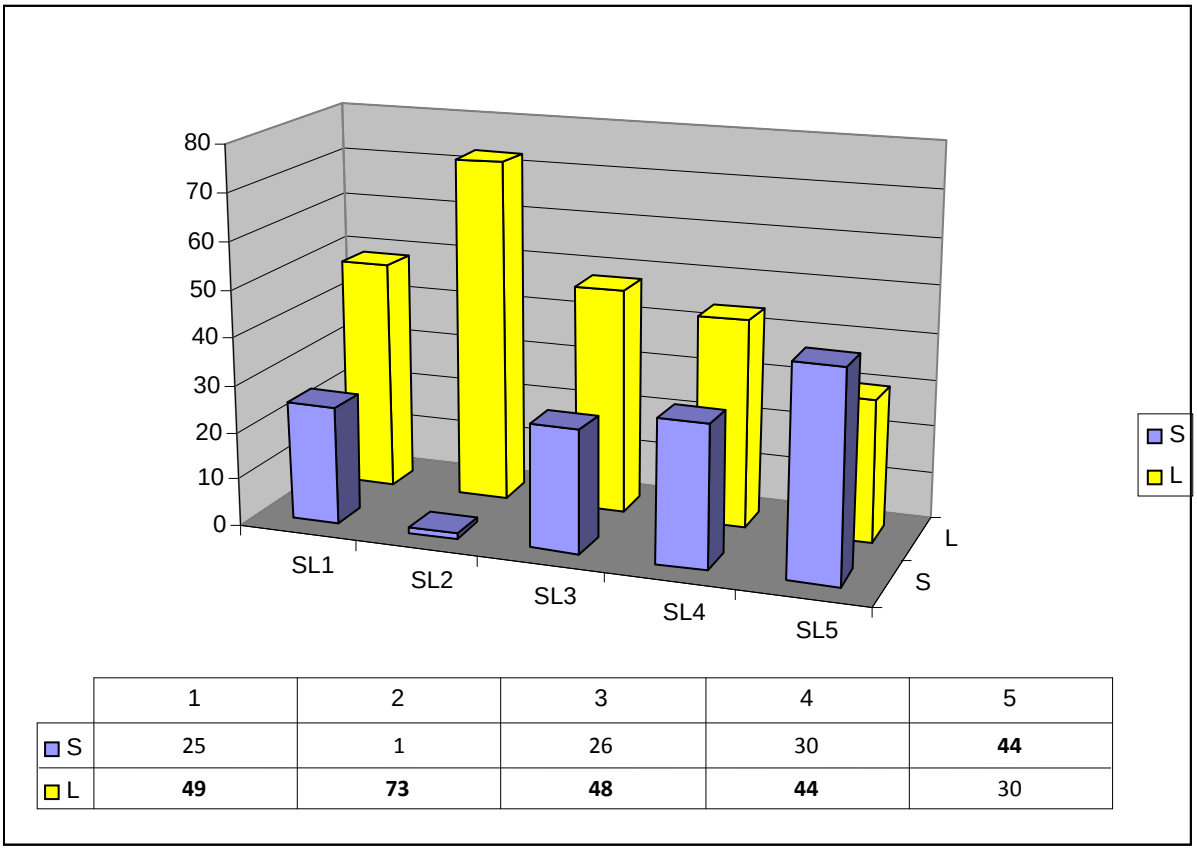
3. Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission / **Je décris le plus possible la situation de l'enfant**

4. **Je dis le ressenti de l'enfant** / Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle

5. Quand j'écris, je me mets à la place de l'enfant / **Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus**

Remarques : E1, E3, E4 l'emportent sur L1, L3, et L4 très largement. L2 et L5 l'emportent très largement sur E2 et E5. Les thèmes sont difficiles à départager visuellement, les messages spécifiques des phrases semblent influencer fortement le choix.

Figure 22 : Tableau de comparaisons des paires : Subjectivité/Loi



	1	2	3	4	5
S	25	1	26	30	**44**
L	**49**	**73**	**48**	**44**	30

1. **Quand j'écris, je m'adresse au juge** / Dans l'écrit transparaît ma subjectivité

2. **L'écrit est une transmission au juge** / Quand j'écris, je m'adresse à moi-même

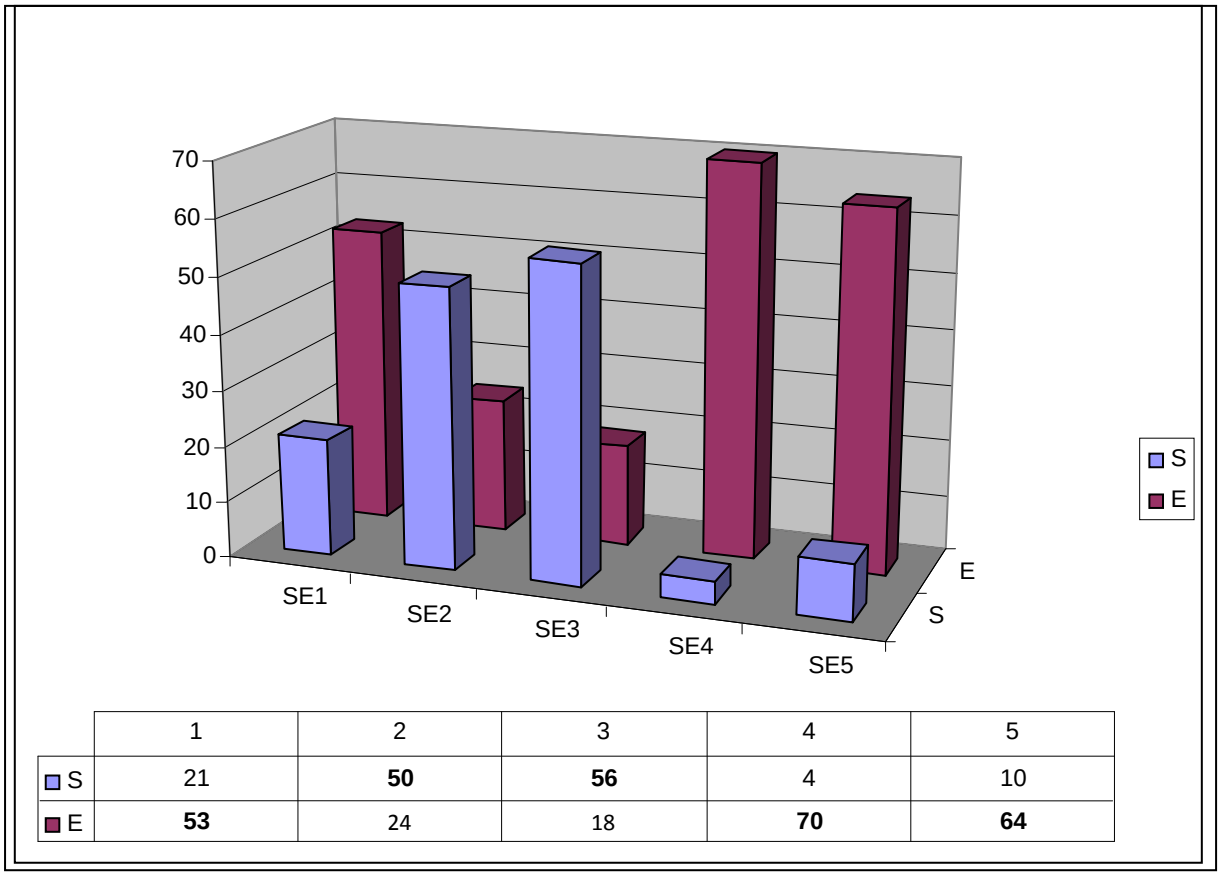
3. **Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission** / J'écris ce que je pense devoir écrire

4. J'écris et c'est en mon âme et conscience. / **Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus**

5. **J'écris ce que j'ai perçu, ressenti** / Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle

Remarques : Les quatre premières phrases de L sont gagnantes très largement. Le thème L l'emporte donc sur le thème S. Seule S5 l'emporte sur L5 assez largement. (Il faudra étudier cette exception.) S2 n'est choisie qu'une seule fois. (Il faudra étudier cette exception.)

Figure 23 : Tableau de comparaisons des paires : Subjectivité/Enfant



	1	2	3	4	5
S	21	**50**	**56**	4	10
E	**53**	24	18	**70**	**64**

1. **Je décris le plus possible la situation de l'enfant** / J'écris ce que je pense devoir écrire

2. **J'écris ce que j'ai perçu, ressenti** / Je dis le ressenti de l'enfant

3. **J'écris et c'est en mon âme et conscience** / Quand j'écris, je me mets à la place de l'enfant

4. **L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant** / Quand j'écris, je m'adresse à moi-même

5. **J'écris ce qui me paraît important pour le bien être de l'enfant** / Dans l'écrit transparaît ma subjectivité

Remarques : E1, E4 et E5 l'emportent très largement sur S1, S4 et S5. S2 et S3 l'emportent sur E2 et E3 très largement aussi. Les thèmes sont difficiles à départager visuellement, les messages spécifiques des phrases semblent influencer fortement le choix. S4 n'est choisie que 4 fois. (Il faudra étudier cette exception).

D'une manière très générale nous pouvons confirmer une prédominance des thèmes L et E sur les thèmes S et F.

(Un classement des phrases par thème et tous thèmes confondus sont disponibles en annexe, p. 104).

Ces graphiques ont l'avantage de nous permettre une visualisation phrases par phrases et ainsi constater l'effet de comparaison, mais ici, nous perdons la comparaison par thème qui nécessite une analyse plus fine.

Là encore une classification ascendante hiérarchique s'impose, mais nous avons dû trouver un système de cotation afin de saisir pour la CAH des données numériques qui permettent cette comparaison phrase par phrase et non plus thème par thème.

3.5. Deuxième CAH

Nous avons, pour chaque paire de phrase, coté « 1 » lorsque la première citée gagnait et « -1 » lorsqu'elle perdait. Ainsi pour chaque paire de phrases donc pour chaque opposition de thème, nous savons quelle phrase exacte l'emporte sur l'autre, donc avec quelle phrase le thème l'emporte ou non.

Figure 24 : Détail du tableau de cotation pour un dendrogramme par phrase. Le tableau complet se retrouve en annexe, (pp. 106-107).

Base pour dendrogramme par phrases

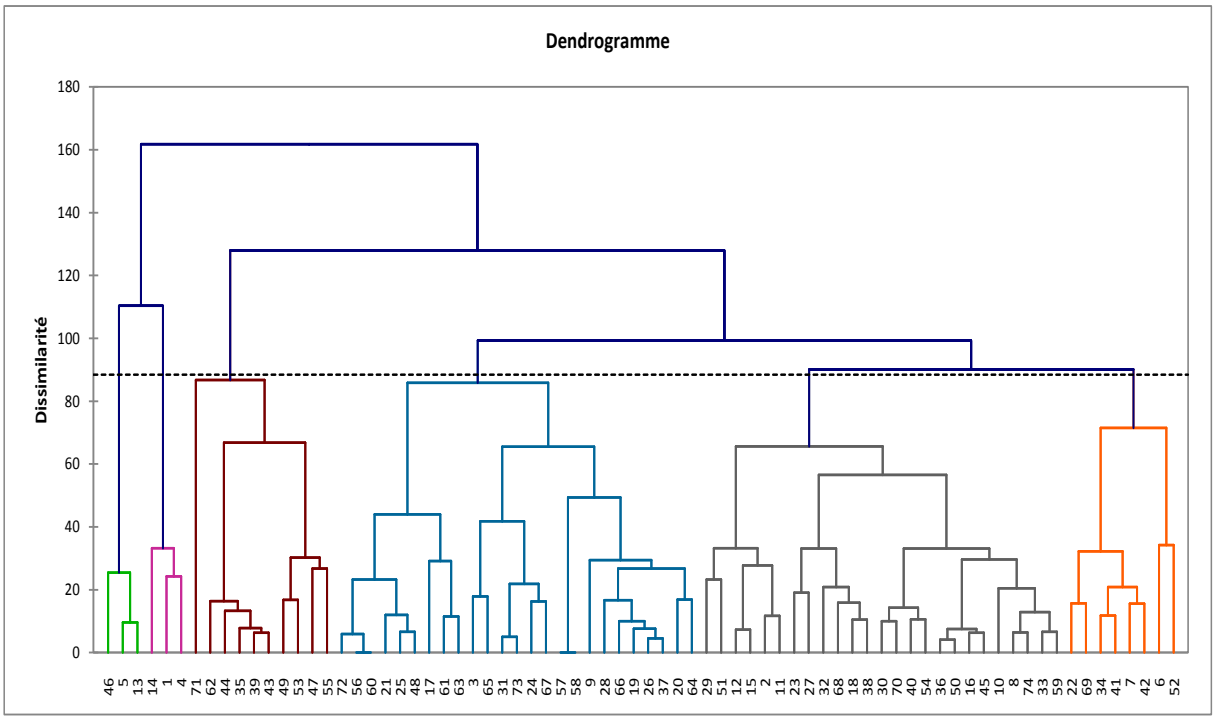
Paire de phrases

Répondants	L/F					E/F		
	LF1	LF2	LF3	LF4	LF5	EF1	EF2	EF3
1	1	1	-1	1	-1	1	-1	1
2	-1	-1	1	-1	-1	1	1	1
3	1	-1	-1	1	-1	1	1	1
4	1	1	-1	1	-1	-1	-1	1
5	-1	-1	-1	1	-1	1	1	1
6	-1	-1	-1	1	1	1	1	1
7	-1	1	1	1	-1	1	1	1
8	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	1
9	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	1
10	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	1
11	-1	-1	1	1	1	1	1	1
12	1	-1	-1	1	-1	1	1	1
13	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	1

...ETC...

Ces données ont été utilisées pour une deuxième CAH qui nous fournit un deuxième dendrogramme, que nous avons appelé le dendrogramme 2 « par phrases ».

Figure 25 : Dendrogramme 2 « par phrases » (Grand format, en annexe p. 108 (2))

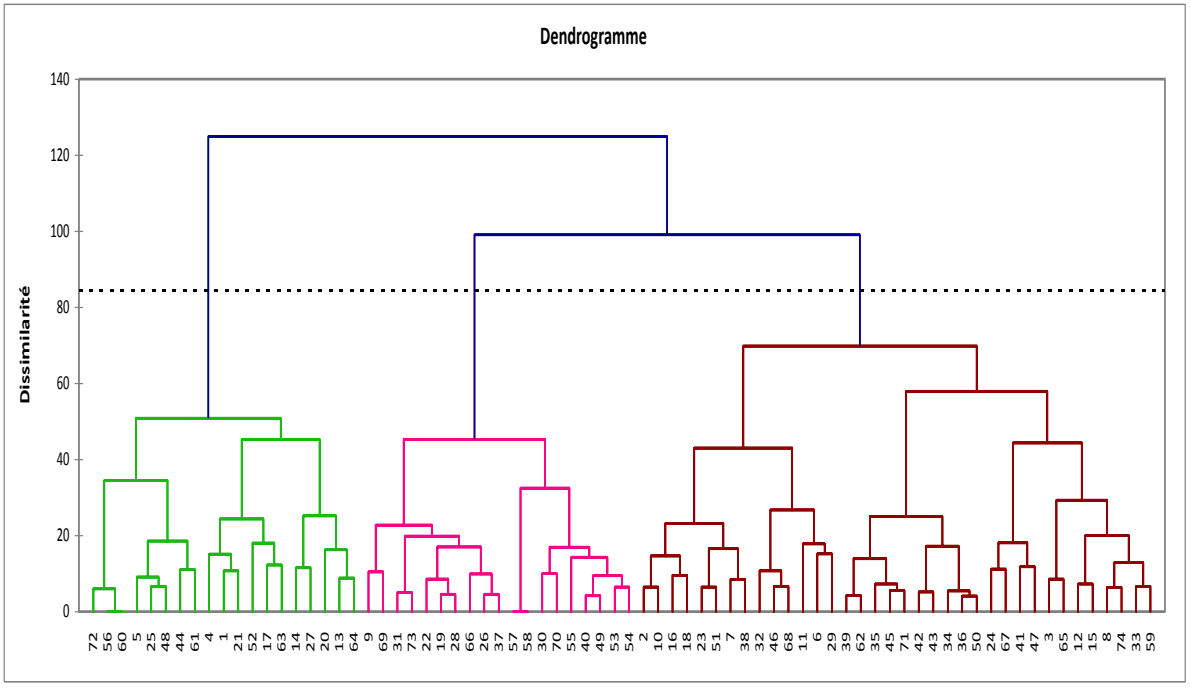


Nous obtenons ici 6 classes plus fines que celles du dendrogramme 1 (seuil d'indice de dissimilarité : 88) dont l'étude va nous permettre des dégager des profils plus subtils en regardant après classement (Annexes, p. 109) sur quelles données nominatives les individus se rejoignent. Nous y reviendrons plus tard pour la raison suivante : L'utilisation de cet outil, a eu ceci de formidable qu'il nous a, au fur et à mesure de son utilisation et de sa compréhension, donné de nouvelles idées afin de tirer le plus possible partie de nos données de base.

3.6. Tentative de précision par épuration des données communes

Puisque la CAH regroupe par moindre dissemblance, c'est donc que les données communes n'entrent que relativement en ligne de compte dans la classification et le regroupement. Nous avons eu l'idée de faire un troisième dendrogramme en retirant des données de base, celles qui étaient communes à tous nos répondants. Nous avons appelé ce dendrogramme, le « dendrogramme épuré », comme débarrassé des données qui ne disaient rien de remarquable sur le profil typique des répondants du moins l'imaginions-nous !

Figure 26 : Dendrogramme 3 « épuré »



(Une représentation grand format est en annexe pp. 110-111, ainsi que le tableau sans les données communes, annexes, p.112.)

Nous obtenons trois classes à un seuil de dissimilarité de 84.

Le regroupement par classe contrairement à ce que nous imaginions se montre moins précis, moins fin.

A l'étude de ces classes lorsque nous les comparons aux classes du dendrogramme 2, de nombreux individus se retrouvent regroupés autour des mêmes caractéristiques, mais d'autres leurs sont associés, alors qu'ils font partie d'une classe différente dans le dendrogramme 2.

Nous comprenons alors que le deuxième dendrogramme prend en compte la manière dont les phrases s'associent les unes aux autres et ainsi montre exactement ce que nous cherchions, un profil spécifique et singulier pour chaque individu.

Supprimer les caractéristiques communes allait à l'encontre de notre projet, puisque supprimant certaines phrases, nous supprimions des données qui, associées aux autres, constituaient justement un profil et contribuait à sa complexité. Nous aurions pu nous dispenser de mentionner cet échec s'il en avait été un complet, mais ce n'est pas le cas puisque cette étape nous a permis d'en franchir une nouvelle.

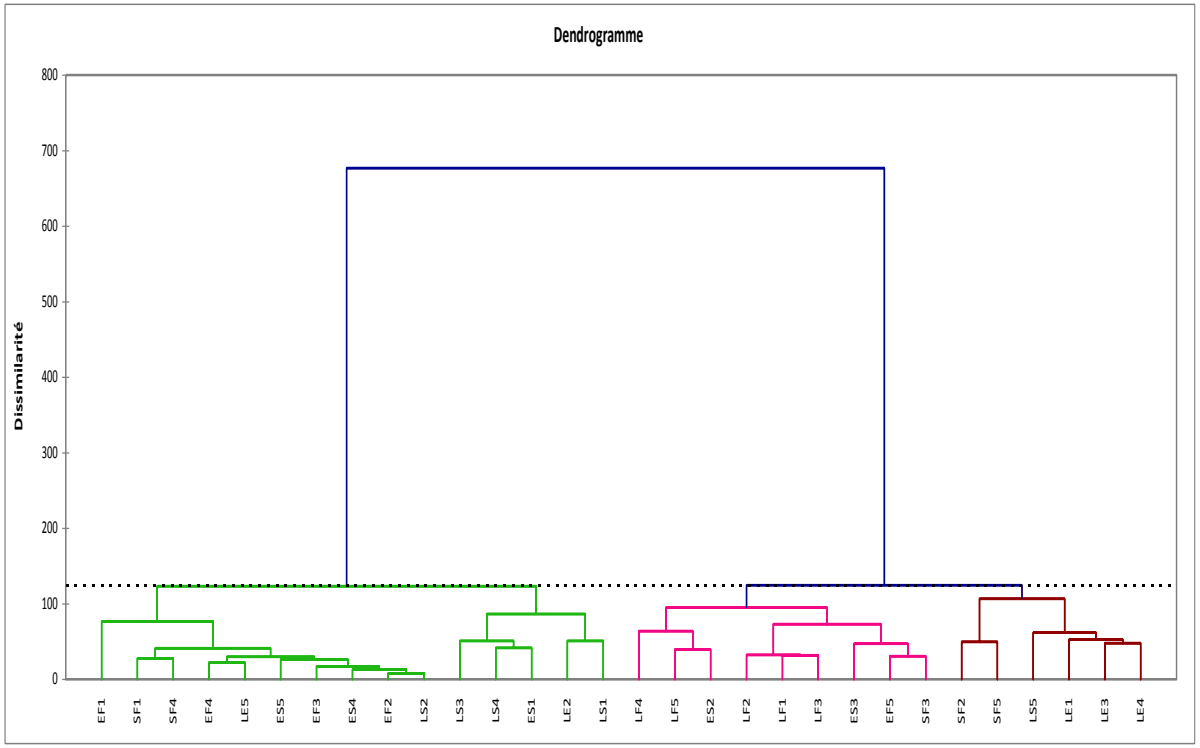
Cette découverte nous a donné une autre idée : celle de chercher si dans un même profil, le choix d'une phrase dans telle comparaison impliquait le choix de telle autre phrase dans telle autre comparaison. Pour le dire autrement par exemple: pouvons-nous savoir si, dans un profil donné, la variable L choisie dans le couple L/F1 permet de dire avec une forte probabilité que sera choisie la variable S dans le couple S/E4.

Pour répondre à cette question, nous avons fait une dernier dendrogramme, non plus par phrases ou par thèmes mais par variables.

3.7. CAH par variables

Nous avons gardé le système de cotation 1 ; -1 en considérant ces données comme appartenant aux variables et non plus aux répondants.

Figure 27 : Dendrogramme 4 « des variables ». (Grand-format en annexe, pp.113-114)



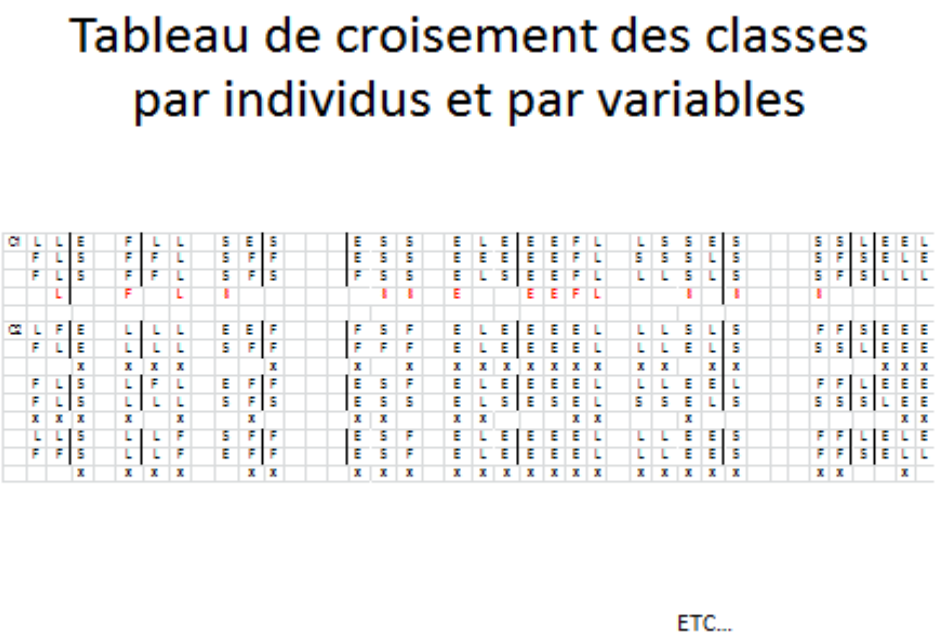
Ce dendrogramme nous a permis en réalisant un tableau reprenant l'ensemble des données réelles nominatives, de visualiser de quelle manière le choix d'une phrase impliquait le choix d'une autre, tous répondants confondus. (Nous obtenons trois classes de variables au seuil de dissimilarité 124).

Nous avons surtout pu clairement visualiser les choix communs aux individus en **croisant le tableau des 6 classes de répondants, obtenues par le dendrogramme 2, avec le tableau des variables.**

Nous obtiendrons ainsi des profils particulièrement fins.

3.8. Tableau final

Figure 28 : Détail du tableau final, croisement individus par classe, variables par classes. Le tableau complet se retrouve en annexe, pp.117-118)



Nous avons ainsi pu saisir avec une précision relativement fine sur quels critères les classes s'étaient formées, c'est-à-dire quels étaient les critères communs aux individus d'une même classe. En fait, nous avons pu voir précisément quelles phrases avaient été choisies par l'ensemble des individus d'une même classe, lesquelles avaient été exclues, et de quelle manière elles s'associaient pour donner un profil général, une image et peut-être un sens à cette classe.

3.9 Mise au jour des profils

Précautions :

Nous tenons à rappeler ici que les résultats que nous présentons sont à relativiser au regard de plusieurs remarques :

- Ces profils ne concernent que des individus qui ont souhaité participer à ce travail.
- Ce sont des profils d'attitude supposée au moment de la rédaction d'un rapport de fin d'intervention d'AEMO, énoncée comme telle par les intéressés.
- Ces résultats sont dépendants de la manière dont a été construit le questionnaire. A ce stade de notre travail nous avons parfaitement conscience que le choix des phrases proposées joue un rôle considérable dans l'obtention des réponses. Pour autant, se sont des phrases, nous l'avons dit, qui ont toutes été prononcées par des travailleurs sociaux au cours d'interviews concernant ce sujet précis et testées avant leur choix définitif.
- Nous avons inventé des noms à ces profils et nous assumons la subjectivité de ce choix qui est directement en lien avec notre interprétation des résultats. Nous nous sommes efforcée de « coller » le plus possible aux critères découverts. Nous avons fait le choix de termes qui nous semblaient respectueux des individus tout en conservant un pouvoir d'évocation.

Ces précautions posées voici nos résultats :

Nous avons associé à chaque profil le nombre de fois où les mêmes phrases ont été choisies par l'ensemble des individus de la classe ainsi que le thème auquel elles appartiennent. Certaines de ces phrases ont été choisies plusieurs fois par la classe et nous avons tenu compte de ces choix multiples dans notre analyse.

Nous avons par ailleurs répertorié pour chaque profil quelles étaient les phrases qu'ils avaient exclues de leur choix. La détermination de leur nomination est renforcée par cette phase de recherche.

Les profils sont remarquables autant par leurs choix que par leurs rejets.

Nous les présentons ici par ordre décroissant d'importance de représentation, avec une explication succincte du choix du nom qui sera éclairée plus finement par les analyses qui suivent.

- **Les « Protecteurs institutionnels de l'enfance » (Classe 2)**

34 % de représentation sur l'ensemble (24 phrases identiques : L9, E9, F3, S3) appelés ainsi car ils se regroupent sur leur choix très élevé des phrases concernant la loi et l'enfant. Famille et subjectivité sont faibles.

- **Les « Institutionnels-éthiques » (Classe 3)**

33 % de représentation sur l'ensemble (23 phrases identiques L10, S6, E5, F2) appelés ainsi car ils se regroupent sur un choix très élevé du thème de la loi. La subjectivité en second choix devance l'enfant. La famille est peu présente. Cette alliance subjectivité Loi suppose une mise en tension de ce qui fait véritablement loi pour celui qui écrit et qui choisi.

- **Les « Professionnels de la profession » (Classe 6)**

13 % de représentation sur l'ensemble (23 phrases identiques : E8, L8, F7, S1) appelés ainsi car les trois thèmes les plus représentés sont à un score égal. La subjectivité peu présente, comme si l'absence de subjectivité était gage de professionnalisme, ce dont nous discuterons.

- **Les « Pro-famille » (Classe 5)**

11 % de représentation sur l'ensemble (16 phrases identiques E7, F6, S2, L1) appelés ainsi car ils ont le plus gros score sur le thème de la famille placé en second après l'enfant, alors que tous les autres profils le place en dernier avec un score faible voire nul. L'enfant a une place importante, mais dans la famille. C'est lui qui fait famille et c'est la famille qui le fait.

- **Les « Indéterminés » (Classe 1)**

5 % de représentation sur l'ensemble (14 phrases identiques S6, L3, E3, F2) appelés ainsi ar ils placent la subjectivité en premier, mais ne parviennent pas à se situer sur les autres thèmes. Peu de choix sont faits les scores sont faibles sur tous les thèmes.

- **Les « Sujets tout-puissants » (Classe 4)**

4 % de représentation sur l'ensemble (21 phrases identiques S11, L7, E3, 0F) appelés ainsi car le score de la subjectivité est énorme, plus fort que l'ensemble des trois autres thèmes, avec un score assez fort sur le thème de la loi. C'est leur subjectivité qui semble « faire loi ».

Remarques :

Le dendrogramme a rassemblé les individus les moins dissemblables par classe. Mais il est important de noter que les classes consécutives sont entre elles moins dissemblables que celle qui sont éloignées l'une de l'autre. Il est donc intéressant de « ranger » nos profils par ordre de classe afin d'observer lesquels sont les moins dissemblables. Le classement se fait alors de la manière suivante : Les « Indéterminés », les « Protecteurs institutionnels de l'enfance », les « Institutionnels-éthiques », les « Sujets tout-puissants », les « Pro-famille » et les « Professionnels de la profession ». Ce classement nous permet alors de comprendre quels ont été pour chaque classe les critères retenus par le dendrogramme non seulement pour associer les individus, mais aussi pour rapprocher les classes.

4. Interprétation et analyse des résultats :

Pour cette phase de travail, nous avons choisi d' « imager » les données pour mieux en saisir le sens, pour cela - le lecteur nous pardonnera nous l'espérons, un effet de redondance – nous avons repris sous la forme d'un petit paragraphe, toutes les phrases qui ont été choisies par l'ensemble des individus de la classe. Nous avons écrit en début de paragraphe toutes les phrases choisies du thème le plus représenté dans la classe, vient ensuite le second… etc… les dernières phrases du paragraphe sont celles du thème le moins représenté dans cette classe. Nous avons par ailleurs relevé pour chaque classe, les phrases qui n'avaient été choisies par aucun individu de la classe.

4.1. Classe 1 : « Les Indéterminés » (14 phrases identiques S6, L3, E3, F2)

Voici les phrases qui n'ont **jamais été choisies** par aucun individu de la classe 1. Elles sont relativement nombreuses.

« Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus »

« Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission »

« Je décris le plus possible la situation de l'enfant »

« Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille »

« Dans l'écrit j'exprime le désir de la famille »

« J'écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit »

« L'écrit doit avant tout servir la famille »

« Quand j'écris je m'adresse à moi-même »

Voici le paragraphe « virtuel » constitué des phrases choisies par tous (entre parenthèse le nombre de fois où la phrase est choisie en commun, en gras les thèmes forts, en caractère normal les thèmes les plus faibles).

Ce paragraphe virtuel pourrait être prononcé en réponse à notre question initiale : Vous êtes devant votre bilan qu'est-ce qui se passe ?

« J'écris en mon âme et conscience (2), ce que je pense devoir écrire (2), ce que j'ai perçu ressenti et ma subjectivité transparaît.

Je réponds à la commande institutionnelle, je transmets et je m'adresse au juge.

Je dis le ressenti de l'enfant, j'écris ce qui me paraît être important pour son bien-être, sans lui nuire et sans nuire sa famille. »

Notre interprétation finale :

Cette classe a très peu de phrases en commun (c'est elle qui en a le moins sur les 6 classes) et cela en fait une classe assez hétérogène globalement. La subjectivité est placée en premier choix avec un faible score. Si elle est revendiquée, il semble qu'elle ne permette pas de choisir entre Loi, Famille et Enfant. Dans cette classe les individus ont des choix disparates et au final peu de phrases communes les associent. Ils se rejoignent sur la « subjectivité » dont on pourrait dire qu'elle ne les aide que peu, voire les court-circuite puisqu'ils ne se retrouvent pas communément sur les autres critères, d'où ce nombre réduit de choix en commun. Nous imaginons aussi une difficulté à rester vigilant à leur mission, puisqu'ils ne choisissent pas de respecter les attendus, ne se sentent pas porteur de la mission, ne décrivent pas la situation de l'enfant, et ne prennent que peu en compte la famille.

On pourrait aussi dire qu'en raison de leur faible taux de points communs (tant en similarité qu'en dissimilarité) que ce sont les seuls individus qui ne peuvent entrer dans une

autre des classes. Ils sont de ce point de vue là aussi, « indéterminés ». Leur nom parle autant de leur propre indétermination que de la difficulté qu'à eu la CAH à les déterminer ! Elle est véritablement une classe à part, son effectif est faible (5 %).

4.2. Classe 2 :« les Protecteurs institutionnels de l'enfance » (24 phrases identiques : L9, E9, F3, S3)

Voici les phrases jamais choisies :

« L'écrit doit dire les choses sans nuire à la famille »

« L'écrit doit avant tout servir la famille »

« Quand j'écris, je m'adresse à moi-même »

« J'écris en mon âme et conscience »

« Dans l'écrit transparaît ma subjectivité »

Et le paragraphe « virtuel » :

« Quand j'écris, je respecte la trame fixée par le mandat (3), je transmets (2) et je m'adresse au juge au nom du service, de la mission (2), je réponds à la commande institutionnelle. J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant (3), je décris le plus possible sa situation (2), je dis son ressenti, sans lui nuire.

Je dis ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit, j'exprime son désir, sans être blessant.

J'écris ce que j'ai perçu, ressenti ce que je pense devoir écrire. »

Notre interprétation finale :

Chez eux, la subjectivité passe en dernier choix sur le même plan que la famille. Il y a une forte prise en compte de la Loi et de l'Enfant. Ce qui est leur mission première. Toutes les phrases représentant la Loi et l'Enfant sont choisies. Par ailleurs, les phrases communes sont très nombreuses et c'est une des deux classes les plus représentées en effectif (34%) et la plus

homogène. Nous pensons que les individus se sentent investi de cette mission de « protection de l'enfance » en tant que professionnels et par leur idée de la mission puisqu'ils font référence à leur devoir et à leur ressentis. Le bien-être de l'enfant est très présent à leur esprit, et ils s'attachent à la description de sa situation prenant en compte ses sentiments considérant son intérêt. La famille et leur subjectivité passent en second plan de façon égale, comme des éléments à prendre en considération mais peu déterminants.

4.3 Classe 3 : « les Institutionnels éthiques » (23 phrases identiques L10, S6, E5, F2)

Voici les phrases qui n'ont jamais été choisies :

« Dans l'écrit transparaît ma subjectivité »

« L'écrit doit avant tout servir la famille »

« Quand j'écris, je m'adresse à moi-même »

Et le paragraphe « virtuel » :

Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle (3), je transmets (3) et je m'adresse au juge (2) au nom du service de la mission et je respecte la trame fixée par le mandat. J'écris ce que j'ai perçu, ressenti (3), en mon âme et conscience (2), ce que je pense devoir écrire. J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant (2), sans lui nuire, disant son ressenti et décrivant le plus possible sa situation.

J'écris ce qui a du sens pour la famille sans être blessant.

Notre interprétation finale :

Cette classe est celle qui a choisi le plus de phrases en commun et pratiquement toutes les phrases proposées. On peut penser que ce sont des individus qui tentent de prendre en compte tous les paramètres de leur situation professionnelle, dans le respect principalement de la Loi, dans un engagement subjectif fort puisque ce sont les deux thèmes qui arrivent en tête. L'enfant reste très présent, c'est pour lui qu'ils travaillent dans le respect de la famille. La particularité de cette classe est l'association Loi/subjectivité qui nous fait penser à un fort questionnement éthique. Le fait d'avoir choisi presque toutes les phrases pourrait témoigner

soit d'une prise en compte complexe, soit d'une tension volontaire de l'ensemble des valeurs en jeu. C'est une des deux classes les plus représentées en effectif (33%) et la deuxième plus homogène. Le critère de la subjectivité apparaît ici comme « arbitre » entre la Loi et les deux autres critères.

4.4. Classe 4 : « Les Sujets tout puissants » (21 phrases identiques S11, L7, E3, 0F)

Les phrases non choisies :

« Quand j'écris, je fais attention à respecter la trame fixée par le mandat et les attendus »

« J'écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit »

« Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille »

« L'écrit doit avant tout servir la famille »

« Dans l'écrit j'exprime le désir de la famille »

« L'écrit doit dire les choses sans nuire à l'enfant »

Le paragraphe « virtuel » :

Dans l'écrit transparaît ma subjectivité (3), j'écris ce que j'ai perçu, ressenti (3), ce que je pense devoir écrire (2), et je m'adresse à moi-même (2) J'écris en mon âme et conscience.

Je transmets au juge (3), je m'adresse à lui (2) et réponds à la commande institutionnelle au nom du service.

Je décris la situation de l'enfant et écris ce qui me paraît important pour son bien-être.

Je dis son ressenti.

Notre interprétation finale :

C'est la seule classe et donc les seuls individus sur les 74 individus interrogés qui ont choisi – et par deux fois - la phrase « Quand j'écris, je m'adresse à moi-même » Ils ont choisi toutes les phrases représentant la subjectivité à un taux record de 11, puis les phrases

représentant la Loi mais uniquement celles qui parlent de l'acte de transmission ou du lien direct au magistrat. L'enfant est très peu présent et la famille jamais citée. C'est la seule classe qui n'en tient pas du tout compte. Nous voyons là, une forte prédominance de l'individu, de sa seule vision de la situation, de sa seule interprétation, sans élément modérateur. Cette classe est la moins représentée en effectif (4 %), mais très homogène dans ses choix de phrases. Le critère de la subjectivité est absolument revendiqué et prend toute la place en s'appuyant sur la Loi.

4.5. Classe 5 : « Les Pro-famille » (16 phrases identiques E7, F6, S2, L1)

Les phrases non choisies :

« Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle »

« Quand j'écris, je m'adresse au juge »

« Quand j'écris, c'est au nom du service, de la mission »

« Quand j'écris, je m'adresse à moi-même »

« Dans l'écrit transparaît ma subjectivité »

Le paragraphe « virtuel » :

Dans l'écrit je dis le ressenti de l'enfant (3), L'écrit doit dire les choses sans lui nuire (2). Je dis ce qui me paraît important pour son bien-être (2) et décrit sa situation.

L'écrit doit avant tout servir la famille (2), je dis ce qui a du sens pour elle, j'exprime son désir sans être blessant.

J'écris en mon âme et conscience, ce que je pense devoir écrire.

C'est une transmission au juge.

Notre interprétation finale :

Cette classe est remarquable car elle est la seule à mettre la famille au premier plan juste après l'Enfant. Nous avons voulu voir là une propension à valoriser et privilégier avant

toute chose la valeur famille comme lieu d'épanouissement de l'enfant et ce quel que soit notre point de vue subjectif ou professionnel mandaté par la Loi. La seule phrase représentant la Loi est celle qui parle de la transmission, c'est là le sens de l'écrit. Cet écrit *« sert la famille »*. Seuls les individus de cette classe mentionnent cette phrase. (Avec la classe 6 qui la cite une seule fois mais le thème est moins représenté !). Leur engagement professionnel est dans la direction de la famille. Cette classe est relativement peu représentée en effectif (11 %) et assez peu homogène, si ce n'est sur le critère famille. Le critère de la subjectivité oriente sur un seul axe de travail.

4.6. Classe 6 : « Les Professionnels de la profession » (23 phrases identiques : E8, L8, F7, S1)

Les phrases non choisies :

« Quand j'écris, je réponds à la commande institutionnelle »

« J'écris ce que je pense devoir écrire »

« J'écris ce que j'ai perçu ressenti »

« Dans l'écrit transparaît ma subjectivité »

« Quand j'écris, je m'adresse à moi-même »

Le paragraphe « virtuel » :

Je décris le plus possible la situation de l'enfant (3), je dis son ressenti (2) sans lui nuire (2), et j'écris ce qui me paraît important pour son bien-être. L'écris est une transmission au juge (3), je m'adresse à lui (2) au nom du service (2) en respectant la trame fixée par les attendus.

J'écris ce qui a du sens pour la famille (3), j'exprime son désir (2) sans la blessée. L'écrit doit avant tout la servir.

J'écris en mon âme et conscience.

interprétation finale :

Le nom choisi pour cette classe vient du fait que c'est celle qui a le score le plus faible en subjectivité. C'est-à-dire que les répondants n'ont pas revendiqué cette attitude. Le score des trois autres thèmes étant quasi identique, sur un nombre de phrases choisies assez élevé, tant sur l'ensemble des phrases que sur le choix commun à tous.

Nous avons voulu voir là le souci qu'ont ces professionnels de respecter le cadre légal, l'usager et la mission de protection de l'enfance. Le critère de la Loi est placé entre l'enfant et la famille comme le tiers protecteur. Par ailleurs, l'absence de phrase se rapportant à la subjectivité peut signifier une volonté de retrait ou un engagement personnel, émotionnel maîtrisé, soit en situation, soit au moment de répondre au questionnaire, soit les deux ? C'est la classe pour laquelle nous serions tentée de dire qu'il y a un grand souci d'objectivation (description de la situation, transmission, sens..) voire de protection de soi. C'est une classe relativement peu représentée en effectif (13 %) mais tout aussi homogène que la plus représentée.

Ces 6 profils sont intéressants à mettre en perspective avec des résultats plus généraux qui peuvent nous éclairer encore sur les attitudes face à l'engagement nécessaire à tout processus d'écriture.

4.7. Quelques interprétations sur l'ensemble des données

4.7.1. Un socle commun

L'ensemble des individus interrogés se rassemblent sur certains points : par exemple il y a trois phrases qui ont été choisies par les 74 individus interrogés et pour certains plusieurs fois. On peut donc penser que ces affirmations-là, sont très représentatives de l'attitude générale des travailleurs sociaux en situation.

Voici ces trois phrases [56] :

- *« J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant »*

Choisie 183 Fois, la phrase la plus choisie sur l'ensemble et choisie par tous.

[56] Nous rappelons ici que chaque phrase a été proposée trois fois. A chaque fois contre une phrase des autres thèmes. Cela fait donc 222 possibilités d'être choisie sur l'ensemble. (Voir tableau de classement des phrases annexes p.105)

Si cette phrase dit clairement la prise en compte du *« bien-être de l'Enfant »,* elle dit tout aussi clairement l'empreinte subjective du répondant. Le *« ce qui me paraît »* dit la place de l'interprétation de l'éducateur, et *« important »* est une valeur à déclarer à l'aune de son propre jugement, de sa mission, du cadre d'intervention ?

- *« L'écrit est une transmission au juge »* choisie 181 fois

Cette phrase est la seule sur l'ensemble des phrases proposées qui peut être interprétée comme un « fait », c'est-à-dire qu'elle n'implique pas le répondant ni ne souffre discussion.

Elle est la deuxième phrase la plus choisie sur l'ensemble et choisie par tous. Il est à noter que malgré son caractère « évident », il y a des répondants qui ne l'ont que peu choisie.

- *« Je dis le ressenti de l'enfant »*

Choisie 158 fois. La quatrième phrase la plus choisie sur l'ensemble, et choisie par tous.

Là aussi, l'Enfant est largement mis en avant, mais est évoqué son ressenti. Ce ressenti est-il clairement dit par l'enfant, est-il uniquement perçu de manière intersubjective par l'intervenant, est-il imaginé ?

Quelles que soient les différentes possibilités d'interprétation de ces phrases, nous avons deux phrases se rapportant à l'enfant qui se retrouve dans les quatre phrases les plus choisies sur l'ensemble.

Par-delà ces trois exceptions, (phrases les plus choisies et choisies par tous), dans les trois classes les plus représentées en nombre**, nous avons pu découvrir des points d'accord qui peuvent être analysés comme des points basiques d'une déontologie d'intervention, soit une sorte de socle commun à une profession :** il serait nécessaire de pousser plus loin nos recherches afin de déterminer si ces points communs sont dus à une formation commune ou à des traits spécifiques de personnalités de ces personnes qui choisissent la voie du travail social ?

Nous retrouvons dans les phrases les plus choisies (à 50% des possibilités de choix), 5 représentant la Loi, 4 l'Enfant, 3 la Subjectivité et 1 la Famille.

Dans les trois classes les moins représentées en effectifs (Classes 5,1 et 4), certaines de ces phrases n'ont pourtant pas été retenues. Ces trois classes s'éloignent donc du « cas général ». Il nous faudrait par ailleurs nous poser les questions suivantes : le cas général est-il

le « normal », le « souhaitable » et par qui ? De quoi viennent nous parler les classes les moins représentées ? Donnent-elles des pistes pour une réflexion sur le cas général ?...

Toutes ces questions arrivant en fin de travail, nous ne pouvons qu'espérer les traiter dans d'autres recherches.

4.7.2. Particularité du référent « subjectivité »

Il est remarquable de constater que les deux profils les plus représentés (« Institutionnels éthiques » 33% et « Protecteurs institutionnels de l'enfance » 34%) sont ceux pour lesquels le référent « subjectivité » est clairement assumé et utilisé comme arbitre des autres référents. C'est-à-dire que les répondants considèrent leur subjectivité comme un outil de travail indispensable et régulateur en conscience.

Les deux profils suivants que l'on peut regrouper par leur plus faible représentation (« Professionnels de la profession » 13% et « Pro-famille » 11%) sont aussi remarquables par le fait que le référent « subjectivité » joue un rôle d'orientation des décisions : pour le premier dans le sens d'une recherche d'objectivité. Pour le second dans le sens d'une promotion de la valeur « famille ». Il est cependant plus difficile de déterminer dans leur cas si cette orientation est toujours consciente et, de fait, voulue en pleine conscience.

Enfin dans les deux profils les moins représentés, le référent « subjectivité » pose de notre point de vue un véritable problème, à savoir que :

- Pour les « Indéterminés », il apparaît que la subjectivité ne leur permet pas un positionnement clair. Elle aurait plutôt tendance à court-circuiter le jugement et à entraver la décision. Nous imaginons ces travailleurs sociaux en difficulté dans leur pratique, au moins au cours du processus d'écriture qui leur impose un engagement.
- Pour les « Sujets tout-puissants » au contraire, la subjectivité prend toute la place et n'en laisse que fort peu aux autres référents évoqués. Que cette attitude soit consciente ou non, elle pose ici la question, au moins d'une déontologie, si ce n'est d'une éthique d'intervention. Nous imaginons mal un écrit qui ne reposerait que sur la seule prise en compte d'un avis qui ne considère pas de contradictoire possible.

Alors la « subjectivité » est bien un référent à considérer de manière spécifique, car si elle est l'outil indispensable qui permet d'accéder à une connaissance, un vecteur d'engagement, une aide à la décision, elle peut tout autant être pour certains une entrave, un faux-ami, voire le signe d'un manque de professionnalisme.

Socrate avait retenu de l'inscription du temple de la Pythie de Delphes le célèbre *« Connais-toi toi-même »*. Il nous paraît indispensable que les travailleurs sociaux connaissent sinon leur profil révélant leurs attitudes au cours du processus d'écriture, au moins leur manière de prendre en compte les différents référents invoqués et, en particulier, leur rapport à leur propre subjectivité. Comment les y aider ?

Avant de nous risquer à un début de réponse, nous n'imaginons pas pouvoir terminer ce travail sans proposer quelques exemples d'écrits professionnels en les mettant en lien avec le profil de leur « écrivant ».

5. Quelques exemples d'écrits

Nous ne reprendrons ici que des extraits, les rapports de fin d'intervention desquels ils sont tirés sont en annexe (pp.119 à 133) et « anonymés » par souci du secret professionnel mais aussi simplement par respect des écrivants et des personnes à propos desquelles ils écrivent.

La diffusion de nos questionnaires ayant été organisée de façon anonyme, nous n'avons pas pu retrouver les individus qui se « cachent » derrière nos profils. Nous avons dû, partir à la recherche d'autres éducateurs qui acceptent cette fois-ci à la fois :

- de donner un de leur rapport fait en amont de notre recherche.
- de répondre au questionnaire sachant que nous déterminerions leur profil.
- la mise en rapport du texte et du profil.

Nous avons obtenu seulement quinze accords : dix personnes appartiennent au profil 2 « Protecteur institutionnel de l'enfance », quatre personnes au profil 3 « Institutionnels-éthique » et une personne au profil 1 « indéterminé ». Nous avons été très heureuse de trouver un profil 1 car les statistiques ne jouaient pas en notre faveur, nous regrettons cependant de ne pas avoir pu trouver un représentant de chaque profil.

Pour autant nous ne présentons ici qu'un seul cas d'écrit pour chacun des trois profils.

Nous insistons sur le fait que ces rapports de fin d'intervention ont été écrits par des professionnels, signés par leur hiérarchie et transmis au juge des enfants pour décision tels que nous vous les présentons en annexe. Seuls les noms des personnes concernées, des éducateurs et des cadres ainsi que les dates et lieux ont été effacés. Nous avons par ailleurs conservé les fautes d'orthographes telles qu'elles existent dans les textes, lorsque nous les citons.

Nous nous contenterons ici de commentaires relativement succincts.

5.1. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Protecteurs institutionnels de l'enfance ».

Cet écrit (Annexe pp. 124-129) est assez long : environ 145 lignes. Il comprend trois paragraphes. (Nous ne comptabilisons pas l'introduction qui reprend les origines de la mesure éducative). Le premier expose le « contexte familial », le deuxième décrit le « déroulement de la mesure » en séparant les différentes personnes concernant dans des parties bien distinctes et le troisième fait une « analyse de la situation ». Cette organisation ainsi que les titres qui l'affichent, permettent de comprendre immédiatement la construction du texte.

De nombreuses descriptions sont faites par des phrases courtes et dans un vocabulaire simple : *« Une gardienne a été trouvée pour H. »* ou *« Les parents dormaient sur un canapé dans la pièce principale ».* Le propos est clair et permet de visualiser la situation. Il n'est pas fait usage d'un jargon spécifique si l'on fait abstraction du terme *« verbaliser »* très souvent employé pour replacer le mot « dire » ou « parler ».

Des informations précises sont données sur le rythme auquel le travailleur social est intervenu ainsi que sur le mode d'intervention : *« rencontres hebdomadaires », « rapidement... mise en lien avec les différents services sociaux »…*

Un sous-paragraphe concerne chaque personne de la famille : On y apprend les modalités de rencontre, *« nous avons pu rencontrer Monsieur en dehors de la présence de Melle* , les ressentis et les dires de la personne concernée, *« Monsieur exprime toutes les difficultés »* ou *« Mademoiselle trouve à justifier ces empêchements »,* les observations, ressentis et commentaire de l'intervenant *« rarement nous avons pu observer », « il tousse*

beaucoup », « à chacune de nos interrogations… Melle nous répond de ne pas nous inquiéter »…

Le paragraphe « analyse » est conséquent, il représente un peu plus d'un tiers du rapport. Dans ce paragraphe de nombreuses marques de l'engagement du travailleur social sont présentes : *« nous devons nous rendre à l'évidence », « nous pensons qu'ils se perdent », « notre inquiétude », « nous ne pensons pas que … »…* Les arguments avancés sont pratiquement systématiquement mis en écho avec les agissements, les dires ou les avis des parents *« même s'ils pensent le faire », « que les parents présentent à ne pas comprendre », « ils ont accepté un travail avec une travailleuse familiale », « n'a pas déclenché chez Monsieur d'émotion particulière »…* Tous les éléments repris dans ce paragraphe sont directement liés à la situation de l'enfant et le souci que l'éducateur a de sa protection : *« consciences de se besoins élémentaires », « risque que pourrait avoir l'environnement qu'ils offraient à leur enfant », « dénué de repères éducatifs », « mieux appréhender son rôle de mère » …*

5.2. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Institutionnels éthiques ».

Cet écrit (Annexe pp. 130-134) est relativement long avec environ 105 lignes.

Il comprend deux grands paragraphes, l'un exposant la situation telle qu'elle se présente au stade actuel de son évolution, le second l'analysant.

Il est remarquable que la situation actuelle ne soit pas dissociée de l'évolution qu'elle a connue tout au long de l'intervention du travailleur social. C'est-à-dire que nous sentons bien que la situation telle qu'elle est décrite découle à la fois de sa nature initiale et des conséquences de sa rencontre avec l'assistance éducative. Il est cependant difficile de savoir quelle part de cette évolution est causée par l'intervention.

Le propos est particulièrement centré sur l'enfant : ses souhaits, ses sentiments *« ce qui lui importe c'est de continuer à voir son père »*, son évolution globale *« son caractère se renforce »*, sa personnalité *« timide et maladroite »* et ses attitudes selon les circonstances *« au domicile maternel, sa voix est plus forte, ses gestes plus francs.. »*. Il est fait mention de ses conditions de vie, de ses relations aux divers membres de sa famille, de sa scolarité. Par

cette description, nous comprenons aussi certaines attitudes ou façons de penser son éducation des adultes qui la prennent en charge : grand parents, père et mère.

Certaines informations sont données sur la situation du père et de la mère indépendamment de leur relation à leur enfant *« il se trouve dans une situation financière délicate », « avait pour projet de s'installer avec son compagnon »,* dessinant ainsi un tableau assez clair de la situation.

Sur certains points sensibles le travailleur social dit expressément quelle a été son intervention *« nous avons évoqué cela avec les intéressés » « Nous sommes intervenu auprès du CMPP pour tenter d'activer le démarrage du suivi », « nous l'avons fait remarquer… »* voire donne son avis *» « de notre point de vue …» « nous n'en tirons pas à ce jour de conclusion… nous nous interrogeons… ».* Ceci donne au propos un poids particulier puisque l'on y sent l'engagement de l'intervenant en particulier dans la partie *« Analyse ».* Il est à noter que la formule *« de notre point de vue »* est utilisée trois fois sur l'ensemble du texte.

De nombreuses formules ou mots connecteurs sont utilisés et donnent au propos une logique qui permet au lecteur d'accéder à un sens particulier par delà les seuls mots utilisés : par exemple : « *Il semble que depuis quelques mois <u>maintenant</u>, elle <u>ne</u> dort <u>plus que rarement</u> au domicile des grands-parents »* ce qui nous laisse supposer que l'enfant y dormait régulièrement auparavant ou bien *«… ne parvient <u>pas toujours</u> … <u>pour autant</u>… <u>en l'occurrence</u>… »* L'enfant est décrit comme étant en difficulté, mais pas sur tous les plans, un exemple vient illustrer l'affirmation.

Les phrases sont soit brèves, soit suffisamment ponctuées pour que le sens demeure compréhensible. Il n'est pas fait usage d'un jargon professionnel, le vocabulaire est simple et expressif.

Il est précisé en fin de rapport que celui-ci a été lu aux intéressés. Leur position en ce qui concerne l'arrêt ou la poursuite de la mesure est clairement énoncée.

La conclusion se résume à la proposition faite au magistrat, ce qui a l'avantage d'être bien visible et invite le magistrat à lire les arguments qui la justifient dans le corps de texte.

L'ensemble du texte nous paraît clair, agréable à lire mais surtout il donne une vision de la situation. Le point de vue du travailleur social est dit, assumé et argumenté. La famille et l'enfant sont bien présentés, bien présents et pris en compte dans le respect de leur position et

de leur personnalité. Comme pour les autres textes nous ne pouvons cependant pas savoir si celui-ci reflète une réalité, mais le fait qu'il soit dit que la famille adhère à l'analyse, peut être une preuve de cohérence dans les propos et consensus autour du sens donné.

Cet écrit nous paraît pouvoir être un bon outil d'aide à la décision pour le magistrat, par sa clarté et l'apport d'éléments précis sur lesquels s'appuyer.

5.3. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Indéterminés ».

Ce profil étant un peu particulier, nous avons lu plusieurs textes (Annexe pp.119-123) de ce travailleur social pour nous assurer de la forme plus ou moins constante de ses écrits. Nous avons en effet constaté que les points spécifiques relevés ici se retrouvaient dans les différents écrits consultés.

Les textes sont plutôt courts. (Ici 66 lignes). Hormis le *« rappel de l'origine de l'intervention »*, il ne comporte qu'un seul grand paragraphe sous le titre *« exercice de la mesure »* ou *« Exercice de la mesure, évolution et actualisation de la situation en cours de mandat »*. Les trois aspects mentionnés sont traités sans distinction. Par ailleurs, il n'y a pas de paragraphe ou de partie spécifique aux différentes personnes concernées par le rapport. Dans deux des rapports consultés, il existe cependant une partie *« analyse »*. (voir un exemple en annexe p 123).

Nous avons relevé des tournures de phrases maladroites, voire dépourvues de sens : absence de verbe dans la phrase, erreur de syntaxe… par exemple : *« Tout d'abord l'incarcération de Monsieur compagnon actuel de Madame, pour avoir utilisé d'ancien réseau pour se procurer du ca Nabis. », « Enfin, un autre aspect du travail, a été la question d'E. dans son évolution et la manière dont elle peut entrer en lien avec sa mère, ainsi que ces sœurs, et inversement. »* ou encore *« Il est difficile de comprendre et définir ce qui peut appartenir à une problématique autour de l'adoption et du problème du couple parental autour de leurs filles, et / ou à la perte du père et d'une vie de famille à l'arrêt et assez déprimée depuis, ou encore à la relation mère et filles adolescentes. »* Cette particularité rend le texte confus, peu clair.

Nous avons relevé de nombreuses fautes d'orthographe (au moins 15 et au moins 10 dans l'analyse) en particulier des fautes d'accord de verbes, ainsi qu'une erreur quasi-systématique

sur le prénom de l'enfant, laissant penser que c'est un garçon alors que c'est une fille (par exemple *« Michel »* au lieu de *« Michelle »*).

Certaines phrases sont longues, quelquefois sans ponctuation avec des répétitions inutiles. Le souffle nous manque parfois tout autant que nous perdons le sens global. Par exemple : *« Est-ce les différents évènements ci-dessus, qui auraient pris le dessus ou bien est-ce l'évolution des mineures dans un apaisement et une réappropriation de leurs préoccupations et besoins d'enfants, mais les questionnements et préoccupations de celles-ci en lien avec le milieu paternel sont moins présents. » ou « Les membres de la famille eux-mêmes ne se repèrent pas dans leur parcours et ne semblent ni dans le désir ni dans la capacité d'introspection pour mieux se lire et se repérer dans les émotions et les liens, ils sont dans chacun enfermés dans leur silence et leurs difficultés, seuls O. crie et met en acte mais de manière inacceptable dans des passages à l'acte successif qui lui échappe totalement, qu'elle ne s'expliquent pas et qui ne sont pas constructifs. »*

Les mots « connecteurs » de type *« en revanche », « de plus », « d'autre part »* … sont quelquefois utilisés de manière inadaptée et donnent une forme de logique au texte que celui-ci ne sous-entend pas. Par ailleurs de nombreuses fois le connecteur « et » vient entre deux termes qui sont soit sans rapport, soit de catégorie grammaticale différentes, ce qui déstructure le propos. Par exemple *: « Ce qui a amené la perte du logement à la campagne <u>et</u> la période déstabilisante <u>et</u> d'hébergement chez une connaissance »* ou *« trouver les ressources <u>et</u> l'envie <u>à une</u> reconstruction propre <u>et</u> du lien familial ».*

Nous avons relevé un nombre important de tournures que nous identifions comme un « jargon professionnel » dont le sens peut échapper : *« elle s'infantilise et se victimise », « …s'autorise à reconnaître ses ressentis pour les verbaliser », « une réappropriation de leurs préoccupations et besoins d'enfants » ou « éprouve du désir pour son avenir »* ainsi que des « tics verbaux » ou tout du moins des expressions visiblement appréciées (et retrouvées dans tous les rapports): *« quelque peu » « notamment » « pour ce faire »…*

De nombreux détails sont donnés dont il ne nous est pas possible de juger de l'impérieuse nécessité.

Visiblement l'éducateur est concentré sur un des enfants et sur la situation de la mère. Ce sont eux qui prennent toute la place dans le rapport.

L'écrit est brouillon et chargé. Il y a peu de références au mandat, aux attendus du magistrat et les objectifs de travail sont peu déterminés.

L'ensemble ne nous paraît pas pouvoir véritablement être aidant pour le magistrat dans l'étayage d'une décision. Ces écrits « fouillis », peu construits et clairsemés d'erreurs de tous genres nous inspirent plusieurs hypothèses. Le travailleur social ne « maîtrise » peut-être pas encore la situation ? A-t-il des difficultés à faire le tri des informations, s'angoisse-t-il de trop dire ou de trop peu en dire, ou bien encore tente-t-il de s'appuyer sur des théories en utilisant un jargon mal maîtrisé ou employé à mauvais escient ?...

Conclusion sur l'apport de ces trois exemples

Nous aurions été tentée par étude approfondie des textes, analyse de contenu, étude du champ lexical et sémantique, qui serait sans doute passionnante et viendrait compléter le travail amorcé et nous espérons pouvoir poursuivre nos travaux dans ce sens : pourrait-on reconnaître, par exemple, sur la seule étude de la structure d'un texte ou de son champ lexical et sémantique, un profil d'attitude d'éducateur face à l'écrit professionnel ?

Sur ces seuls commentaires et sur ces seuls exemples nous ne pouvons tirer de conclusion générale concernant un lien étroit entre profil d'attitude au cours du processus d'écriture et les écrits eux-mêmes. Il nous faudrait étudier un bien plus grand nombre de cas.

Pour autant si les deux exemples d'écrits des profils 3 et 2 nous paraissent pouvoir remplir leur fonction d'outil d'aide à la décision pour le magistrat, il nous semble que ce n'est pas le cas de celui du profil 1.

Il est par ailleurs à noter que sans connaître les situations qu'ils évoquent, nous ne pouvons juger de leur pertinence.

Ces exemples, associés à notre recherche, nous permettent cependant de poursuivre notre argumentation en faveur d'une formation au processus d'écriture.

Avoir découvert ces six profils présente, certes, l'intérêt de satisfaire notre curiosité et nous a permis d'exposer de manière « scientifique », un aspect de ce métier, dont il est souvent dit que les principaux intéressés ne savent rien en dire. Si ces résultats sont à considérer dans le contexte de nos recherches telles qu'elles ont été menées, ils sont à relativiser mais ils ouvrent des pistes de réflexion.

Les conclusions du travail méthodologique étant là, il nous donc faut les mettre en écho avec nos questionnements initiaux, conclure provisoirement et ouvrir des perspectives.

6. Conclusions et perspectives

6.1. Synthèse

Ce travail de recherche a été motivé par le désir de comprendre ce que font réellement les éducateurs, espérant ainsi pouvoir en communiquer l'essentiel voire l'essence, à des personnes pour lesquelles ce métier serait à élucider, peut-être même à justifier.

Nous avons découvert que contrairement à ce que nous imaginions, les écrits professionnels étudiés ne disent rien des pratiques éducatives.

Ils sont une sorte de recueil d'observations faites par les intéressés, tout au long de leur intervention. Ils ne sont cependant pas l'inventaire complet de toutes les observations glanées, mais bien la résultante de choix.

Nous avons étudié comment s'effectue ces choix, c'est-à-dire, premièrement sur quels critères et deuxièmement de quelle manière.

Nous avons donc étudié de manière théorique dans une première partie, les références que les éducateurs nous ont déclaré prendre en compte au cours de leur processus d'écriture, à savoir la loi, la famille, l'enfant et leur « subjectivité ».

Nous avons constaté que ces références fluctuent en fonction des époques, des courants de pensée, des législations, des cadres de vie, ... qu'elles sont donc soumises à interprétations au regard de ces seuls contextes. Mais de surcroît, la manière dont chaque individu se les approprie diffère en fonction de sa propre structuration, personnalité, histoire, formation, sensibilité... et connaissances théoriques et pratiques de chacune de ses références.

Nous avons ensuite étudié dans une deuxième partie théorique, les processus qui permettent de construire une signification des évènements observés.

Là aussi, nous avons constaté que les différents processus en cause sont étroitement liés à la personne qui les met en œuvre. C'est-à-dire que les observations qui résultent de

perceptions débouchent sur des interprétations, toujours singulières et toujours habitées pour ne pas dire *« incarnées »* (Varela, 1996) par ceux qui les émettent.

Une étude de l'activité « écriture » nous permet alors de constater que l'interprétation est la source de ce processus et que l'engagement en est le moteur.

Notre recherche méthodologique ne permet pas de mettre au jour les chemins d'interprétation par lesquels chacun passe pour parvenir à son écrit final, mais bien des profils d'engagement à partir des interprétations faites.

Pour autant, nous ne pouvons pas affirmer que leurs écrits sont en adéquation parfaite avec leurs intentions, ni même si le lecteur va interpréter lui-même ces écrits dans le sens où l'écrivant le souhaite, en conscience ou non d'ailleurs.

La seule affirmation pouvant être faite en fin de recherche est que les écrivants disent de quelle manière ils pensent hiérarchiser les priorités en ce qui concerne les quatre références invoquées. Il se trouve que six profils d'attitude se révèlent et montrent que si l'engagement dans l'écriture est toujours singulier il n'en est pas pour autant arbitraire puisqu'il est possible de les regrouper quelquefois dans des groupes très représentés en nombre (Professionnels-éthiques par exemple), d'autre fois dans des groupes très remarquables dans leur spécificité (les tout-puissants par exemple).

L'étude détaillée des profils montre que c'est bien la référence « Subjectivité » qui joue un rôle particulier dans l'agencement et le poids des références.

Premier rôle tenu par la référence « Subjectivité » : elle permet un engagement subjectif « raisonné » par la mise en dialogie des référents. Celle-ci est à l'œuvre dans les deux profils les plus représentés, et nous pouvons faire ici deux hypothèses : soit la formation initiale des travailleurs sociaux les prépare voire les modélise à cette attitude, soit en amont de leur formation, c'est-à-dire au moment même du choix de leur orientation professionnelle, les futurs travailleurs sociaux ont déjà une volonté et une intention de prendre en compte le plus possible les nécessités sociales, le respect des lois, le respect de l'individu et la protection de l'enfance. Il est par ailleurs probable qu'une tendance plus ou moins consciente et plus ou moins forte préexiste au cursus formatif et qu'elle se régule ou s'épanouit au cours de la formation.

Deuxième rôle tenu par la référence « Subjectivité » : Elle conduit à un engagement subjectif orienté vers l'une ou l'autre des références et donne une tendance à privilégier cette référence (les pro-famille) ou bien à en contrer une seule contre les trois autres (les professionnels de la profession).

Troisième rôle tenu par la référence « Subjectivité » : Elle impose un engagement subjectif excessif dans le sens de la seule subjectivité qui apparaît dès lors, comme dans l'incapacité de considérer les autres référents concernés et s'avère donc déontologiquement inacceptable, voire dangereuse.

Quatrième rôle tenu par la référence « Subjectivité » : Elle ne suggère qu'un engagement subjectif « frileux » voire inexistant qui s'avère inefficient au moins en ce qui concerne l'utilisation de l'écrit comme outil d'aide à la décision pour le magistrat. [57]

Seul l'engagement raisonné apparaît alors comme gage d'une professionnalité « saine » c'est-à-dire à la fois contenante et libératrice, nous nous risquerons jusqu'à dire « instituante ».

Ecrivant ces lignes nous prenons conscience du parallèle qui peut être fait de l'engagement subjectif de l'éducateur avec ceux de l'enseignant et du parent.

6.2. Perspectives

Dès lors, nous voulons mettre à profit ce travail et proposer une formation qui viendrait non pas « corriger » d'éventuels « défauts » de positionnements, mais qui permettrait aux travailleurs sociaux d'entrer dans leur processus d'écriture en « connaissance de cause » et sans perdre de vue les visées politiques et philosophiques qui fondent leurs actions. Ainsi, ils seraient à même de réajuster ce qu'ils jugeraient comme un acte ne remplissant pas la mission qu'on leur confie ou dont ils se sentent investis.

En fait, notre typologie pourrait permettre une formation qui prendrait en compte le profil de chacun des professionnels. Une sorte de « pédagogie différenciée » à l'usage des travailleurs sociaux en direction de leur processus d'écriture. Ce qui revient à dire ici :

[57] Dans une continuité de travail, nous avons commencé des interviews de différents magistrats en ce qui concerne leurs attentes pour les bilans d'AEMO. En fin d'entretien l'un d'eux conclut par : « Ce que j'attends en fait, c'est un point de vue ! »

accompagner la responsabilisation des travailleurs sociaux dans leur pratique d'écriture, les former à oser se battre pour une responsabilisation de l'institution dans le soutien qu'elle leur doit sur ce terrain et enfin peut-être parfois leur rappeler l'indispensable prise en compte de cet institutionnel fondateur qui par ailleurs ne les dégage jamais de leur engagement subjectif. L'idée n'étant pas d'uniformiser les attitudes, ni d'obtenir des clones aux fonctionnements identiques mais bien de tendre à un « connais-toi toi-même » toujours en question, en quête d'une professionnalisation qui tient, en même temps, du subjectif et de l'institutionnel.

Former des travailleurs sociaux à l'écriture professionnelle est actuellement une sorte de gageure, car les organismes de formation qui répondent aux (pourtant très nombreuses) demandes des services sociaux français, proposent des formations qui reprennent un programme de grammaire, d'orthographe, d'uniformisation des pratiques, d'élaboration de grilles d'écriture voire même de « normes graphiques ».[58] Il semble que l'intention des institutions est plus de se mettre en conformité avec des normes de type ISO (Mispelblom-Beyer, 2005)[59] que de soutenir le travailleur social et de lui permettre de véritables questionnements politiques, philosophiques et éthiques débouchant sur une déontologie propre à sa profession. Mais nous pensons que notre recherche donne quelques arguments pour tenter d'inverser la tendance. En effet, elle permet de prétendre à la revendication d'une part de subjectivité qui fait de la singularité professionnelle une force, en ce qu'elle implique d'engagement et de responsabilité pour autant qu'elle soit reconnue, valorisée et soutenue.

La « subjectivité » est incontournable et indispensable, il est possible et nécessaire de l'assumer.

Nous proposons donc une formation qui la vise et la promeuve. *« La subjectivité doit être réhabilitée dans les formations professionnelle des éducateurs. Parce qu'elle est là tout le temps, qu'elle constitue une donnée essentielle et incontournable pour qui veut comprendre les relations éducatives et parce qu'elle est déniée et mal traitée. Elle peut paradoxalement*

[58] Nous n'évacuons pas, bien sûr, une formation initiale et continue visant la nécessité d'une écriture lisible, correcte du point de vue syntaxique et orthographique, voire agréable du point de vue stylistique. Nous sommes aussi consciente de la nécessité de rentrer dans un certain nombre de critères de lisibilité (rapports tapuscrits) et de normalisation (page de garde commune, rubriques indispensables : état civil … signature en fin d'écrit…) mais cela n'est pas notre préoccupation principale car ce type de formation n'est pas spécifique aux travailleurs sociaux. Elles relèvent au fond d'une culture de base nécessaire et d'un bon sens organisationnel et pratique qu'il est sans doute quelquefois bon, nous en convenons, de rappeler.

[59] Voir un extrait de ce texte, en annexes pp. 134-135

faire l'objet de surinvestissement, d'exagération, ce qui revient aussi à ne pas lui reconnaître sa nature et sa place dans les relations humaines. Finalement, la subjectivité est avant tout méconnue. Elle se trouve extériorisée des situations dont elle est pourtant constitutive, elle est crainte et désirée exagérément.» (Papay, 2004, p 89). Comment promouvoir la subjectivité, si ce n'est en valorisant les sujets, en leur offrant des espaces d'épanouissement personnel « tous azimuts » pour une culture générale élargie, permanente et curieuse visant d'emblée une « Périmaîtrise ». Le terrain éducatif nécessite une inventivité qui ne peut se dispenser d'une culture multi référentielle et d'une sorte de talent dans l'alchimie qu'elle permet en situation. Ce travail autour de sa propre constitution en tant que sujet-éducateur implique de surcroît un véritable questionnement sur les fondements politiques et philosophiques du travail social, sur les motivations à s'engager dans cette voie, sur la responsabilité, l'éthique…et bien sûr à propos de l'écriture, ce qu'elle provoque, ce qu'elle implique, ce qu'elle révèle et ce qu'elle sert…

Les apports théoriques des formations initiales balayent un certain nombre de ces thèmes, mais ils ne sont pas forcément abordés sous une forme qui permette le débat, la réflexion nécessaire pour éviter tout recouvrement par des approches dogmatiques et, de fait, une appropriation subjective fondée.

Les formations initiales tendent à brider cet élan en appelant les futurs travailleurs sociaux à un maximum d'objectivité, encore aujourd'hui présentée comme gage de professionnalisme et citée dans les « recommandations de bonnes pratiques professionnelles ». Il est donc surtout question de changer de vision et quelles que soient les options choisies *« si les nouvelles configurations se mettent en place avec beaucoup d'incertitudes quand à leur effets, elles sont à prendre comme une incitation à repenser les attendus de la formation des travailleurs sociaux »* (Jaeger, 2009).

Si nous faisons l'éloge de la subjectivité, cependant notre recherche montre aussi qu'il est indispensable que l'institution vienne la soutenir afin qu'elle ne dévore, ni ne court-circuite les interventions et les écrits professionnels. L'institution doit rester garante de l'interprétation, et si elle ne peut se contenter de se *« dissoudre dans le système fonctionnement »*, elle doit s'assumer *« comme lieu du politique orientant une praxis »*. (Donnadieu, 2011). La singularité et l'engagement professionnel doivent donc être institués et soutenus par une mise au travail. Au cours de formations à l'écriture professionnelle que nous

avons nous-même proposées, nous avons d'ailleurs rencontré des travailleurs sociaux qui réclament ce soutien. (voir le cahier de doléances de plus de cent travailleurs sociaux, recueilli en cours de stage : annexes pp. 136-139).

La formation initiale et continue que nous imaginons et que nous avons déjà mise à l'épreuve dans la formation citée, vise alors à faire prendre conscience aux travailleurs sociaux que l'écrit n'est pas qu'un compte rendu en direction du magistrat voire une corvée de fin d'intervention, mais qu'il est aussi un outil de travail indispensable. C'est un outil douloureux auquel les travailleurs sociaux ne s'astreignent que sous la contrainte institutionnelle, parce qu'il impose un travail de régulation, d'épuration de la « passion subjective ». Si l'intervention sociale peut être regardée comme une sorte d'état de crise permanent, c'est-à-dire une succession de décisions à prendre : Qui voir ? Que dire ? A qui ? Pour quoi faire ? Qu'écrire ? Pour faire comprendre quoi ?.... Le temps du processus d'écriture est par lui-même un moment de crise aigüe, mais aussi la *Catharsis* de cette crise.

Au fond, le processus d'écriture est le temps dialogique du subjectif et de l'institutionnel, le temps de l'impossible coexistence du singulier et du social, du privé et de l'Etat, de la passion et de la raison. C'est le temps qui accueille et impose toutes les apories.

Si l'écrit est le produit de cette tension toujours orientée et régulée par la singularité de celui qui écrit, l'acte d'écriture engage lui-même quelque chose de la totalité du travail social, de son sens politique, de ses valeurs philosophiques.

Nous avons concrètement accompagné des temps d'écriture. Le processus de mise en tension est visible, exprimable par l'écrivant au moment où il est à l'œuvre. Un « simple » dialogue permet à l'écrivant de clarifier sa pensée mais aussi son engagement dans une direction ou dans une autre. Certains rappels (du cadre d'intervention, des attendus du juge, de la demande de l'enfant…) lui permette de réguler son écrit, de le renforcer, de l'adoucir, de le clarifier…

Dans d'autres *« séances formatrices »* (Nunziati, 1990) que nous proposons, l'utilisation d'écrits réels est un levier de formation que les travailleurs sociaux investissent concrètement et de manière féconde. L'idée étant de permettre, en conscience, la mise en tension des quatre références Loi, Enfant, Famille et Subjectivité. Les stagiaires lisent leurs propres textes à voix haute et soudain entendent ce qu'ils ont écrit et à quel destinataires ils s'adressent réellement. Il est intéressant de constater que parfois ils corrigent d'eux-mêmes à

la lecture ce qu'ils découvrent être des maladresses, des exagérations voire de véritables erreurs ou « lapsus d'écriture » ou des confusions entre le destinataire supposé et le destinataire effectif. Parfois ils ne veulent pas lire ce qu'ils ont vraiment écrit. (C'est pourtant cet écrit qui est arrivé chez le juge !) Cette seule lecture est un temps d'auto-formation (de co-formation) extrêmement marquant. S'ils ne parviennent pas à conscientiser leur processus d'écriture, ils parviennent à en voir les effets seulement à la relecture attentive et décalée dans le temps.

Cette remarque nous permet d'argumenter aussi dans le sens d'une politique institutionnelle en direction du travail d'écriture. Celui-ci doit être valorisé concrètement par la libération de plages horaires spécifiques à sa mise en œuvre et par l'agencement de lieux adaptés qui accueillent et permettent une écriture concentrée et sereine, une relecture à voix haute, une relecture par un tiers, des corrections réfléchies… et donc l'épanouissement d'un processus d'écriture. Par ailleurs des instances de travail devraient être prévues en vue de permettre une mise en tension soutenue des référents invoqués (Loi, Famille, Enfant, Subjectivité) et faciliter le passage à l'écriture.

L'ensemble du processus d'écriture devrait être accompagné en amont, au cours et en aval de la production proprement dite.

Il existe une mise en travail spontanée et voulue, même si souvent douloureuse, qui correspond au souci du travailleur social de se prémunir d'une toute puissance dans son intervention. Elle se fait par sa propre réflexion, par les échanges avec les collègues, par une habituation à l'autocritique et au questionnement déontologique et éthique. Il est nécessaire que parallèlement une autre élaboration soit provoquée par des instances institutionnelles. Elle garantirait ainsi une déontologie d'intervention et, partant, une éthique de responsabilité (Paturet, 2007) quant à l'utilisation de l'écrit qui en résulterait. Nous proposons l'institutionnalisation des temps d'analyse des pratiques, des réunions d'équipe permettant l'exposition des situations de manière systématique, d'une lecture attentive des rapports par un cadre… Nous préciserons ici que *« L'analyse des pratiques ne consiste pas en premier lieu à rechercher le bon fonctionnement du système en analysant ce qui dysfonctionne, ni à révéler au grand jour ce qui dans la subjectivité de chacun détermine sa pratique, ni à énoncer de façon incantatoire des universaux abstraits… L'analyse des pratiques consiste à stimuler la fonction critique des membres vis-à-vis de l'institué dans l'établissement pour que chacun puisse garder une fonction instituante dans la mise en œuvre des praxis »* (Donnadieu, 2011).

Pour l'éducateur, l'ensemble de ce processus aurait pour visée une subjectivité responsable, consciente de ses effets en accord avec (ou malgré quelquefois) une institution ainsi toujours à reconsidérer. *« Réhabiliter la subjectivité, c'est remettre au premier plan la responsabilité. Parce que, si l'incertitude est reconnue, si la toute-puissance de l'explication et de l'interprétation est refusée, alors s'ouvre le vide vertigineux de la prise de risque…. Reconnaître la subjectivité signifie cette prise de risque, sans garantie, sans garde-fous, avec toutes les incertitudes par rapport à un résultat qui ne pourra même pas être comparé à une autre situation qui ne se sera pas produite. »* (Papay, 2004, p 401).

L'écrit professionnel est un outil de travail indispensable, une pratique à valoriser et à soutenir (Riffault, 2006). Il est un des garde-fous de l'intervention éducative, pour autant qu'il y tienne le rôle que nous défendons.

6.3. Conclusion

Former et soutenir tout au long de leur vie professionnelle les éducateurs à travailler leurs attitudes au cours du processus d'écriture, en direction d'une subjectivité professionnelle, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait, potentiellement recevable par ceux qui le financent.

Notre recherche montre que ce qui permet l'intervention puis le passage à l'écriture, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur social. Cet engagement se fait à partir de ses interprétations, sur la base de ses références professionnelles et personnelles qui se construisent de façon consciente et inconsciente (Bourdieu, 1980) et qui sont plus ou moins exprimables par les intéressés (Abernot, 1993). Il se cristallise au moment du passage à l'écriture par une mise en tension de ces références dont nous avons constaté qu'elles n'ont pas le même poids selon les éducateurs, ce qui nous a permis de définir six profils différents.

Un carcan procédural imposé par les nouveaux modes d'intervention et d'évaluation ne permet pas l'expression de ces tensions, constitutives du métier et indispensables au processus d'écriture. Par ailleurs, il pose la question de la liberté du travailleur social et partant, de son engagement, de sa responsabilité.

Nous pensons en revanche, que la subjectivité est à tempérer, à mettre au travail au sein d'un cadre institutionnel (qui pour être fondateur est toujours à réinterroger), notamment en formation initiale et continue des éducateurs.

La plupart des travailleurs sociaux ont conscience de l'écueil d'une subjectivité excessive et réclament une prise en considération institutionnelle de leurs difficultés. Mais l'imposition externe de critères normatifs est d'autant plus dangereuse qu'elle peut paraître répondre pour d'aucuns, de manière simplificatrice à l'inconfort inhérent au travail social.

Le problème qui se pose n'est donc pas celui d'une élimination de la subjectivité (obsession institutionnelle...) mais au contraire de sa prise en compte, de son travail et de sa formation, en particulier durant le processus d'écriture, temps durant lequel elle est pleinement à l'œuvre pour une intervention « éducatrice » digne de ce nom.

Revendiquer de rester ou de devenir auteur de son écrit dans une institution fondatrice serait un véritable mouvement de *« dés-assignation »* (Rancière, 2005) pour des travailleurs sociaux que les politiques actuel(le)s veulent plutôt enfermer dans des procédures d'intervention et des protocoles d'évaluations, obstacles à cet état de crise constitutif du métier et garant d'une éthique professionnelle.

Alors, non seulement, la « normatisation » proposée aujourd'hui ne permet pas de rendre lisible une pratique, mais plus gravement elle l'empêche…

Liste bibliographique

Abernot, Y. (1993). *La Périmaîtrise*. HDR de l'Université Louis Pasteur, Strasbourg.

Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod.

Agacinski, S. (2009). *Le corps en miettes*. Paris : Flammarion.

Alain-. (Chartier, E.-A.). (1960). *Les Passions et la Sagesse*. Paris : Gallimard.

Alföldi, F. (2002). *Vivre l'action éducative à domicile : Mille et un jours d'un éducateur*. Paris : Dunod.

Aragon, L. (1981). *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipits*. Paris : Flammarion.

Ardoino, J. (1970). *Management ou commandement, Participation ou contestation*. Paris : Andsha.

Arendt, H. (1991). *Eichmann à Jérusalem*. Paris : Folio.

Aristote. (2002/-322). *De l'âme*. Paris : Vrin.

Aristote. (2011/-350). L'organon. *Revue philosophique de la France et de l'étranger, 1*. Brès, Y. (dir.). Paris : Presses Universitaires de France.

Autès, M. (1989). L'identité de l'éducateur spécialisé ou les incertitudes du pouvoir de nommer. Pratiques discursives et lien social, *Ecarts* 6, 39-79.

Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social.* Paris : Dunod.

Austin, J.-L. (1970/1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Badinter, E. (1981). *L'amour en plus*. Paris : Flammarion.

Badinter, E. (1992). *Le XY de l'identité masculine*. Paris : Odile Jacob.

Balzac (de), H. (1981/1852). *Mémoires de deux jeunes mariés.* Paris : Gallimard.

Bardin, L. (2001/1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Barel, Y. (1982). Les enjeux du travail social. *Actions et recherches sociales 3*, 27-51.

Barel, Y. (1988). Du bon usage du paradoxe dans la pensée et la pratique sociale. *Pratiques de formation 16*, 13-26.

Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1965). *Eléments de sémiologie*. Paris : Denoël/Gonthier.

Barthes, R. (1972). *Nouveaux essais critiques*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte.* Paris : Seuil.

Baulon, M.-A. (2000). *Chronique des petits riens*. Paris : Plon.

Beauchard, J. (1988). L'écriture contre l'écrit. *Actions et recherches sociales 3,* 2-8.

Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Benzécri J.-P. (1982). *Histoire et préhistoire de l'analyse des données.* Paris : Dunod.

Benzécri, J.-P, et al. (1987). *Pratiques de l'Analyse des Données*. Paris : Dunod.

Bergonnier-Dupuy, G. (coord.). (2005). *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de sa famille.* Paris : Eres.

Berkeley, G. (1974/1710). Principes de la connaissance humaine. In *Œuvres, tome I,* Paris : Presses Universitaires de France.

Bernard, C. (1964/1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Flammarion.

Blum, F. (2002). Regards sur les mutations du travail social au XXe siècle. *Le Mouvement Social, 2002/2 199,* 83-94.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Boutang, P.-A. (2004/1988). *L'abécédaire de Gilles Deleuze.* Paris : Montparnasse (téléfilm).

Bruel, A. (1997). *Un avenir pour la paternité ?* Rapport présenté au ministère de l'emploi et de la solidarité.

Catal, A. (2004). Quel avenir pour la polyvalence de secteur ? *Lien social,* 708, 4-11.

Carfatan, S. (2003). *La conscience et l'observation.* Récupéré le 22/02/2009 sur le site http://serge car.club/cours/observation.html.

Chapon, P.-P. (2002). L'historique de la profession d'éducateur technique spécialisé. *Empan 2002/2 46*, 11-17

Chauvier, S. (2001). *Dire "Je". - Essai sur la subjectivité.* Paris : Vrin.

Chopart, J.-N. (dir.). (2000). *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel.* Paris : Dunod.

Cibois, P. (2007). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Que sais-je ? 3782. Paris : Presses Universitaires de France.

Cislaru, G. (2008). L'intersubjectivation des émotions comme source de sens. In *Analyse de discours et demande sociale*. *Les carnets du Cediscor*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Charrier , M.-F., & Feller, E. (dir.). (2001). *Aux origines de l'action sociale : l'invention des services sociaux aux chemins de fer*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Clementz, F. (2000). La notion d'aspect perceptif. P. Livet, (dir.) *De la perception à l'action.* Paris : Vrin.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Couturier, Y. (2001). *Nouvelles pratiques sociales, vol. 14(2),* 214-217.

Cyrulnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette.

Cyrulnik, B., & Lemay, M. (1998). *Parlez-moi du père*. Draguignan : Anthéa. (cassette VHS).

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.

Dardy, C. (1983). Metteurs en pages, metteurs en textes. *Actions et recherches sociales 1,* 117-127.

Debray, R. (1981). *Critique de la raison politique ou l'inconscient religieux.* Paris : Gallimard.

Delamotte, R. et al. (2000). *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs.* Paris : Presses Universitaires de France.

Delcambre, P. (1997). *Ecriture et communication de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Deleuze, G. (1985). *L'image mouvement, l'image temps*. Paris : Minuit.

Deligny, F. (2007). *Œuvres*. Paris : L'arachnéen.

Delumeau, J., & Roche, D. (2000*). Histoire des pères et de la paternité*. Paris : Larousse.

Derrida, J. (1974). *De la grammatologie*. Paris : Minuit.

Derrida, J. (1981). *Dissémination*. (Barbara Johnson, Trans.). Chicago : University of Chicago Press.

Descartes, R. (2007/1637). *Discours de la méthode*. Paris : Nathan.

Descartes, R. (1956/1641a). *Méditations métaphysiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Descartes, R. (1967/1641b). Sixièmes réponses aux objections adressées aux Méditations. In *Œuvres complètes, II*. (pp. 850-890). Paris : Garnier.

Despentes, V. (2006). *King Kong théorie*. Paris: Grasset.

Devos, R. (1982). *Un ange passe*. Universal Music France S.A. (CD audio)

Dilthey, W. (1992/1947). *Le monde de l'esprit*. Paris : Aubier.

Dolto, F. (1990). *Lorsque l'enfant paraît.* Paris : Seuil.

Donnadieu, B. (2011). *Analyse des pratiques, analyse institutionnelle, analyse clinique ?* (Texte non publié, disponible en annexe pp. 140-143).

Donzelot, J. (1972). Pourquoi le travail social ? *Esprit Avril-Mai 1972 n° spécial,* 678-704.

Donzelot, J. (1977). *La police des familles.* Paris : Minuit.

Dubar, C. (1972). Pourquoi le travail social ? *Esprit Avril-Mai 1972 n° spécial,* 547-590.

Dumboué, I. (2000). *Cours d'économie*. Montpellier : IRTS.

Durkheim, E. (2011/1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Bibliothèque numérique : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1055050.

Elias, N. (1994). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.

Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard.

Freud, S. (1965/1913). *Totem et tabou*. Paris : Payot.

Freud, S. (1971/1916). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Freud, S. (1992/1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.

Gaulejac, V., & Taboada Léonetti, I. (1994). *La lutte des places.* Paris : Desclée de Brouwer.

Genouvrier, E. (1986). *Naître en Français*. Paris : Larousse.

Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique.* Paris : Tétraèdre.

Goudoux, D. (1993). Rapports, repères. In J.-L. Martinet (éd), *Les éducateurs aujourd'hui*. (pp151-153). Toulouse : Privat.

Guerrand, R.-H., & Rupp, M.-A. (1978). *Brève histoire du service social en France, 1896-1976*. Toulouse : Privat.

Guillotte, A. & Boutenquoi, M. (2005). Le statut de l'enfant dans la recherche *L'enfant acteur et/ou sujet dans sa famille.* Paris : Eres.

Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.

Heidegger, M. (1986/1927). *Etre et temps*. Paris : Gallimard.

Hegel, G.W.F. (1947/1812). *Science de la logique : la logique objective*. Paris : Aubier.

Hegel, G.W.F. (1979/1820). *Principes de la philosophie du droit*. Paris : Gallimard.

Horn, H. (1993). Karl Jaspers. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée. vol. XXIII 3-4*, 745-764.

Hugo, V. (2001/1874). *Quatre-vingt-treize*. Paris : Livre de Poche.

Husserl, E (2003/1901). *Recherches logiques.* Paris : Presses Universitaires de France.

Husserl, E. (1985/1913). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.

Jaeger, M. (2009). La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements. *Informations sociales, 152.* 74-81.

Jaeger, M. (2011). Développer la recherche pour donner une légitimité aux savoirs des travailleurs sociaux. *Actualités Sociales Hebdomadaires, 2728.* 28-31

Jaeger, M., & Mispelblom-Beyer, F. (2011). Pour une conférence de consensus sur la recherche en travail social. *Actualités Sociales Hebdomadaires, 2709.* 30-31.

Jamoulle, P. (2004/2002). *La débrouille des familles*. Bruxelles : De Boeck.

Jankélévitch, V. (1981). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*. Paris : Seuil.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète.* Paris : Presses Universitaires de France.

Jorro, A. (2008). *Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricœur.* Québec : Presses de l'université de Laval.

Jonas, H. (1979). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique* - traduction française 1990. Paris : Cerf.

Julien, J. (1998). *Le manteau de Noé, Essai sur la paternité*. Bruges : Desclée de Brouwer.

Kant, E. (1988/1798). *Le conflit des facultés.* Paris : Vrin.

Kant, E. (1993/1792). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Flammarion.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage.* Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan Université.

Kierkegaard, S. (2000/1843). *Crainte et tremblement.* Paris : Payot-Rivages.

Kierkegaard, S. (1989/1844). *Post-scriptum aux miettes philosophiques*. Paris : Gallimard.

Kesteman. N. (2000). Les mutations du travail social, synthèse de l'ouvrage dirigé par J.-N. Choppart. *Recherches et prévisions, 62*, 132-139.

Klee, P. (1971). *Théorie de l'art moderne*. Genève : Denoël Gonthier.

Knibielher, Y. (1980). *Nous, les assistantes sociales : naissance d'une profession*. Paris : Aubier.

Köhler, W. (2000/1929). *Psychologie de la forme*. (trad. 1964). Paris : Gallimard.

Kristeva, J. (2005). *« Être mère aujourd'hui ».* Actes du colloque Gypsy V. Rêves de femmes, du 21 et 22 Octobre 2005 à Paris.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Le Seuil.

Lacan, J. (2006/1968-1969). *Le Séminaire livre XVI : D'un Autre à l'autre*. Paris : Seuil.

Lacan. J. (1973). L'Étourdi. *Scilicet, 4,* 5-51.

Lacan. J. (1977). C'est à la lecture de Freud ... *Cahiers Cistre 3*, 9-17.

Lacan, J. (1999a). *Ecrits I*. Paris : Seuil.

Lacan, J. (1999b). *Ecrits II*. Paris : Seuil.

Lebart, L., Piron, M. & Morineau, A. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle : Visualisations et inférences en fouille de données*. Paris : Dunod.

Le Bohec, P. (1977). Les biographies dans la formation. *Le bulletin du C.R.E.U. 3*, 20-26.

Legendre, P. (1992). *Les Enfants Du Texte - Leçons 6, Étude Sur La Fonction Parentale Des Etats.* Paris : Fayard.

Legendre, P. (1996). *La fabrique de l'homme occidental*. Paris : Arte Editions.

Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être.* Paris : Livre de poche.

Levinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Fayard.

Levinas, E. (1990/1961). *Totalité et infini*. Paris : Hachette.

Livet, P. (dir.). (2000). *De la perception à l'action*. Paris : Vrin.

Maier, C. (2007). *No kid.* Paris : Michalon.

Manier, C. (2001). *Je, de Loi*. Mémoire de DEES. Montpellier : IRTS.

Marrou, H.-I. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris : Seuil.

Merleau-Ponty, M. (1996). *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques.* Paris : Verdier.

Mispelblom-Beyer, F. (2005). Compétences, mutations des places, construction de l'évaluation, In C. Mesnier (Dir), *Evaluations en placement familial: Démarches*

normatives ? Valorisation des pratiques ? (pp 27-40). Paris : l'Harmattan.

Moles, A. (1972). *Théorie des objets*. Paris : Éditions universitaires.

Molière (Poquelin, J.-B.). (1952/1670). *Le bourgeois gentilhomme.* Paris : Librairie Hachette.

Montesquieu- (de Secondat, C.-L.). (1999/1758). *De l'esprit des lois*. Paris : Nathan.

Morin, E. (2004). *La méthode 6 : éthique*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Morin, L., & Brunet, L. (2005/2000). *Philosophie de l'éducation*. Laval : Les Presses de l'Université.

Mucchielli, R. (1988/1974*). L'analyse de contenu*. Paris : ESF.

Muel-Dreyfus, F. (1992) *Le métier d'éducateur*, Paris : Minuit.

Naouri, A. (1985). *Une place pour le père*. Paris : Le seuil.

Nicolas, C., & Riffault, J. (2003). Synthèse des débats du comité de suivi. *Les cahiers de Promofaf. Ecrire en situation professionnelle, 10,*. 7-9.

Nietzsche, F. (2000/1882). *Le gai savoir*. Paris : Flammarion.

Nietzsche, F. (1995/1888). *La volonté de puissance*. Paris : Gallimard.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques 280,* 47-64.

Papay, J. (2004). *Réhabiliter la subjectivité dans la formation professionnelle des éducateurs.* Thèse de l'Université Paris VIII.

Paturet, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation.* Paris : Erès.

Peirce, C. S. (1978), *Écrits sur le signe*, (rassemblés traduits et commentés par G. *Deledalle). Paris : Le Seuil.*

Pernin-Segissement, M.-J. (1999). *Nietzsche et Schopenhauer, encore et toujours la prédestination.* Paris : l'Harmattan.

Peyron-Bonjan, C. (1991). De la dialectique de la responsabilité à la dialectique de la morale. *Droit prospectif, 1991-3,* 675-684.

Peyron-Bonjan, C. (1994b). *Vers une nouvelle heuristique : De l'empirie à l'épistémè et de l'épistémè à un essai méthodologique en sciences de l'éducation.* HDR de l'Université Paris VIII.

Peyron-Bonjan, C. (1996). *Le transfert des principes moriniens en sciences de la conception est-il possible ?* M.C.X. Atelier sciences de la conception. Université Aix-Marseille III.

Peyron-Bonjan, C. (1997). Le sujet en question : mythes et enjeux de l'éducation. *Actes du colloque AFIRSE.* 15-17 mai à Rabat : Afirse.

Peyron-Bonjan, C. (2005). Pour une éthique de la formation professionnelle. *Soins cadres, 53,* 55-57.

Peyron-Bonjan, C. (2011). *Le cercle des concepts disparus*. Paris : l'Harmattan.

Piaget, J., & Inhelder. B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2007/1993). *Les histoires de vie.* Paris : Presses Universitaires de France

Placé, S. (2008). Les stratégies des éducateurs face au paradoxe. *e-migrinter 2*. Poitiers : MSHS. 71-77

Plantin, C. (2004). On the inseparability of reason and emotion in argumentation. In E. Weigand (dir), *Emotion in dialogic interaction* (pp. 265-280). Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Compagny.

Platon. (1970/- 383a). Phédon. *Œuvres complètes.* édition de Léon Robin. Paris : CUF.

Platon. (-383b). *Phédon*. Bibliothèque numérique : http://remacle.org/bloodwolf/ philosophes/ platon/cousin/phedon.htm.

Pommereuil, B. (2003). Le point de vue d'un directeur général d'association de Services d'action éducative en milieu ouvert. *Les cahiers de Promofaf, 10,* 33-379.

Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie.* Paris : La Fabrique.

Renard, J. (1902). *Journal.* Paris : Robert Laffont.

Revuz, C. (1994). Ecouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les Impasses du bilan de compétence. *Education Permanente, 120,* Novembre 1994, 21-38.

Richmond, M. (1926). *Les méthodes nouvelles d'assistance*. Paris : Félix Alcan.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essai d'herméneutique II.* Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (2005). *Discours et communication*. Paris : L'Herne.

Riffault, J. (2003). Un dispositif pédagogique et formatif ouvert à la question du sens. *Les cahiers de Promofaf, 10,* 10-21.

Riffault, J. (2006/2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*. Paris : Dunod.

Robert, P. (1998). Qu'est-ce que tu veux dire, interaction et intersubjectivité. *Dialogue,*

142, 34-41.

Rogers, C. (1998/1968). *Le développement de la personne.* Paris : Dunod.

Rosenthal, V., & Visetti, Y.-M. (1999/1). Sens et temps de la Gestalt. *Intellectica* 28, 147-227.

Rousseau, J.-J. (1986/1762). *Du contrat social.* Paris : Magnard.

Rousseau, P. (2007). *Pratique des écrits et écriture des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Rouzel, J. (1993). Les obstacles à l'écriture. In J.-L. Martinet (dir). *Les éducateurs aujourd'hui* (pp. 138-150). Toulouse : Privat.

Rouzel, J. (2001). Monsieur le juge, je vous fais une lettre que vous lirez peut-être… In J.-L. Viaux (dir.). *Écrire au juge*. (pp. 77-86). Paris : Dunod.

Sartre, J.-P. (2003/1938). *La nausée.* Paris : Gallimard.

Sartre, J.-P. (1943). *L'Etre et le Néant.* Paris : Gallimard.

Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*. Paris : Gallimard.

Saudan, A. (2000). *Fonder la loi*. Paris : Le pommier.

Schopenhauer, A. (2006/1818). *Le monde comme volonté et comme représentation.* trad. Burdeau revue par R. Roos. Paris : Presses Universitaires de France.

Schwarzt, Y., & Durive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine.* Toulouse : Octares.

Signeyrole, J. (1999). *Du processus de régulation et du processus d'évaluation.* Thèse de l'Université de Provence.

Singly (de), F. (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Soulet, M.-H. (1997). *Les transformations des métiers du social*. Fribourg : Edition Universitaire de Fribourg Suisse EUFS.

Spire, A. (2002). Gadamer ou l'art de l'interprétation. *L'humanité. 19.03.2002. http:// www*.humanite.fr/journal/2002-03-19/2002-03-19-30764.Récupéré le 25.04.2009

Théron, F. (2004). In S. Zizèk, *La subjectivité à venir*. S. Castelnau-le-Lez : Climats.

Todd, E. (1983). *La troisième planète. Structures familiales et systèmes idéologiques.* Paris : Seuil.

Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique.* Paris : La découverte

Verdès-Leroux, J. (1978). *Le travail social*. Paris : Minuit.

Weber, M. (1974/1919). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.

Zizek, S. (2004). *La subjectivité à venir*. Castelnau-le-Lez : Climats.

SITES INTERNET CONSULTES

Par ordre de date de consultation

www.maphilo.net/interprétation-cours.html consulté le 25/01/09

http://fr.ca.encarta.msn.com, consulté le 28 01 09

http://serge car.club/cours/observation.html, consulté le 15/02/09

http://peyronbonjan.free.fr/ consulté les 15/12/08, 08/02/09, 10/02/09 et 11/05/09

www.planetejustice.fr/lexique/lexique.html?myId=274, consulté le 01 02 09

www.universitethomiste.com/philosophie/Husserl/html consulté le 22/02/09

http://peyronbonjan.free.fr/bio.htm consulté le 15/03/2009, le 25/06/2009, le 04/01/2010, le 19/01/2011.

www.humanite.fr /2002-03-19_Cultures. Consulté le 20/03/09

www. Philosis.fr/IMG/pdf-perception-alain- dupouey.pdf. 25/04/09

www.humanite.fr/journal/2002-03-19/2002-03-19-30764. consulté le 25/04/09

www .diplomatie .gouv.fr. consulté le 12/10/09

www.lien-social.com/spip.php?article165&id_groupe=2 consulté le 09/12/09

http://cibois.pagesperso-orange.fr/PhCiboisMethAnaEnq.pdf consulté le 11/05/10

www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-74.htm. consulté le 22/06/10

www.philolog.fr/les-chaines-des-prisonniers-de-la-caverne-platon/ consulté le 30/06/10

http://geai.univ-brest.fr/~carpenti/2004-2005/PSRS83B-4.pdf, consulté le 25/07/10

http://support.articque.com/multivar/doc/cah.htm, consulté le 28/08/10

www.cnle.gouv.fr/Loi-2002-2-du-2-janvier-2002.html consulté le 28/11/10

http://id.erudit.org/iderudit/009085ar consulté le 22/11/10

http://sejed.revues.org/index340.html. mis en ligne le 04 mai 2007, Consulté le 29/12/ 2010.

http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.pdf, consulté le 08/01/11

http://sejed.revues.org/index340.html consulté le 18/01/11

http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1055050 consulté le 12/06/2011

Table des matières

Sommaire

Introduction ---------- 1

1. Première partie : Le travail social et l'éducateur---------- 5

1.1. Qu'est-ce que le travail social ?---------- 5

1.2. Bref historique des services sociaux---------- 6

1.2.1. De la bienfaisance chrétienne, à la surveillance morale---------- 6

1.2.2. Naissance du contrôle élargi à la sphère privée---------- 7

1.2.3. Naissance d'une idéologie de la « neutralité »---------- 8

1.2.4. Professionnalisation, extension, confusion et nouvelles orientations-- 9

1.2.5. Décentralisation et action sociale globale---------- 11

1.2.6. Déprofessionnalisation et spécialisation---------- 13

1.2.7. Les lois de 2002 et 2007---------- 15

1.2.7.1. La loi no 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale ---------- 15

1.2.7.2. La loi de 2007 réformant la protection de l'enfance---------- 16

1.3. Le « métier d'éducateur »---------- 17

1.3.1. Un métier de parole(s)---------- 17

1.3.2. Un métier de perception(s) et « d'observation(s) »---------- 18

1.3.3. Un métier d'interprétation(s) ?---------- 19

1.3.4. Un passage à l'écriture---------- 19

2. Description du terrain de recherche---------- 21

2.1. L'AEMO judiciaire---------- 21

2.1.1. Cadre législatif---------- 21

2.1.2. Cadre exécutif---------- 22

2.2. Un métier au confluent de plusieurs dialogies---------- 23

2.2.1. Première dialogie : vocation/technicité---------- 23

2.2.2. Deuxième dialogie : répression/protection---------- 24

2.2.3. Dialogies fondatrices mais indicibles---------- 25

2.3. L'intervention éducative dans le cadre de l'AEMO---------- 27

2.4. Le temps du rapport---------- 27

Conclusion---------- 30

3. Questionnements---------- 30

3.1. Les rapports disent-ils la pratique ?---------- 30

3.2. Les rapports sont-ils le simple reflet d'observations ?---------- 32

3.3. Les rapports sont-ils le signe d'une implication personnelle ?---------- 33

4. Enquête exploratoire---------- 34

4.1. Méthode de travail---------- 35

4.1.1. Recueil des données---------- 35

4.1.2. Public concerné---------- 36

4.1.3. Note particulière pour la maîtrise des biais---------- 36

4.2. Analyse des données---------- 38

4.2.1 Premières impressions---------- 38

4.2.2. Analyse des contenus---------- 39

4.2.2.1. Note particulière pour la maîtrise des biais---------- 39

4.2.2.2. Remarques d'ordre général---------- 40

4.2.3. Catégorisation des résultats---------- 41

4.2.3.1. Références à soi ou traces de subjectivité---------- 41

4.2.3.2. Références à la famille et à l'enfant---------- 43

4.2.3.3. Références au juge---------- 45

4.2.3.4. « Observations »---------- 46

4.2.3.5. Distanciation---------- 47

4.2.4. Les thèmes relevés spécifiques ---------- 48

5. Synthèse de la première partie et problématisation----------52

Deuxième partie : Eclairages théoriques---------- 55

I. Eclairages théoriques à propos des références invoquées par les écrivants au cours du processus d'écriture---------- 55

1. La subjectivité---------- 55

1.1. Le subjectif entendu comme partialité---------- 56

1.2. Le subjectif entendu comme caractère---------- 57

1.3. La dualité du concept de sujet ---------- 58

1.4. Conscience phénoménologique et oubli du sujet---------- 59

1.5. L'hésitation d'une subjectivité aux prises avec passivité et activité---------- 61

1.6. Une subjectivité inaccessible---------- 62

1.7. Le sujet caché/présent dans le discours---------- 63

1.8. L'éducateur postulé comme sujet du discours---------- 65

1.9. Les émotions comme sources de signification pour l'éducateur/écrivant----- 67

Conclusion---------- 68

2. La Loi---------- 70

2.1. Trois mythes fondateurs du rapport à la loi---------- 70

2.1.1. Antigone ou la loi subjective----------70

2.1.2. Socrate ou le respect des lois de la cité---------- 71

2.1.3. Abraham ou l'ambiguïté de la loi Divine----------71

2.2. La Loi comme « volonté générale »----------73

2.3. La Loi comme morale----------75

2.3.1. Loi et morale selon Kant----------75

2.3.2. Loi et conscience morale selon Freud----------77

Conclusion---------- 79

3. La famille---------- 80

3.1. Définitions : de l'évidence à l'ambiguïté---------- 80

3.2. Evolution historique de la notion de famille---------- 82

3.2.1. La puissance paternelle absolue---------- 82

3.2.2. Intervention de la puissance étatique---------- 83

3.2.3. La puissance paternelle mise en question---------- 85

3.2.4. Réforme du droit de la famille---------- 86

3.2.5. La famille mise à mal par les bouleversements de la société---------- 87

3.3. Définitions plurielles des rôles parentaux---------- 91

3.3.1. Qu'est-ce qu'être « mère » ?---------- 91

3.3.1.1. L'instinct maternel en question---------- 92

3.3.1.2. Lorsque l'enfant paraît---------- 94

3.3.2. Qu'est-ce qu'être « père » ?---------- 95

3.3.2.1. Le père symbolique---------- 96

3.3.2.2. Le père imaginaire---------- 96

3.3.2.3. Le père réel---------- 97

Conclusion---------- 99

4. L'enfant----------100

4.1. L'enfant comme notion secondaire---------- 100

4.2. L'enfant apte au raisonnement----------101

4.3. L'enfant sujet de droit----------101

4.4. L'enfant au centre de la famille----------102

4.5. L'enfant en crise ou l'adolescence---------- 103

Conclusion---------- 105

5. La complexité du métier d'éducateur----------107

5.1. L'éducateur comme garant du cadre institutionnel---------- 108

5.2. L'éducateur comme être responsable----------109

5.3. L'éducateur comme sujet éthique----------111

5.4. Les apories comme questionnements de l'action éducative---------- 112

5.5. Nécessité du risque et de l'engagement---------- 113

6. Prolégomènes du métier d'éducateur : La Périmaîtrise---------- 116

Synthèse de la première partie théorique ---------- 121

II. Eclairages théoriques à propos des sources du processus d'écriture----------122

7. La perception----------122

7.1. La perception passe par nos sens----------122

7.2. La perception comme moteur d'un processus de connaissance ?----------123

7.3. La perception entre passivité et/ou activité---------- 124

7.4. La perception d'un fait : réalité et/ou construction---------- 125

7.5. Les apports de la psychologie cognitive sur le phénomène perceptif---------- 126

7.6. Perception et intentionnalité---------- 127

8. L'observation comme perception dirigée----------129

8.1. Observer : implication ou extériorité ?----------130

8.2. Des méthodes pour observer ?---------- 131

8.3. Méthode en butte à la récursivité : influence de l'observateur sur l'observé et de l'observé sur l'observateur ---------- 132

8.4. L'observation est intention---------- 132

8.5. Régulation/dérégulation de l'observation par l'échange oral---------- 133

9. L'interprétation comme source du processus d'écriture : définitions plurielles---------- 135

9.1. Interpréter, c'est comprendre---------- 135

9.2. La compréhension en sciences humaines---------- 136

9.3. Interprétation et intentionnalité---------- 137

9.4. Interprétations et significations ou l'herméneutique comme source des significations---------- 138

9.5. Lecture et interprétation---------- 139

Conclusion : Interprétation, autorisation et éducation ---------- 140

10. La question de l'écriture---------- 141

10.1. Ecrire, est-ce interpréter ?---------- 141

10.2. Ecrire c'est penser autrement---------- 142

10.3. Les écrits professionnels---------- 143

10.4. Echappée des écrits---------- 144

10.4. Ecrire, c'est prendre des risques---------- 147

Synthèse de la partie théorique et perspective pour la recherche méthodologique----------149

Troisième partie : Méthodologie de recherche---------- 152

1. Elaboration du questionnaire----------153

1.1. Choix des phrases proposées----------153

1.2. Mise au point du couplage---------- 155

1.3. Le questionnaire---------- 157

1.4. Protocole de diffusion du questionnaire----------160

2. Résultats---------- 161

2.1. Généralités et premiers commentaires----------161

2.2. Recueil des données à partir du questionnaire----------164

2.3. Vérification des « axes de tri »----------166

3. A la recherche de profils----------168

3.1. Présentation de l'outil de recherche : La Classification Ascendante Hiérarchique----------170

3.2. Le dendrogramme par paires de phrases (soit par thèmes)----------172

3.3 Premières esquisses de profils----------174

3.4. Etude des paires de phrases----------179

3.5. Deuxième CAH----------185

3.6. Tentative de précision par épuration des données communes----------187

3.7. CAH par variables----------189

3.8. Tableau final---------- 190

3.9. Mise au jour des profils----------191

4. Interprétation et analyse des résultats----------193

4.1. Classe 1 « Les Indéterminés »---------- 193

4.2. Classe 2 « les Protecteurs institutionnels de l'enfance » ---------- 195

4.3. Classe 3 « les Institutionnels éthiques »---------- 196

4.4. Classe 4 « Les Sujets tout-puissants »---------- 197

4.5. Classe 5 « Les Pro-famille »---------- 198

4.6. Classe 6 « Les Professionnels de la profession »---------- 199

4.7. Quelques interprétations sur l'ensemble des données---------- 200

4.7.1. Un socle commun---------- 200

4.7.2. Particularités du référent « subjectivité »---------- 202

5. Quelques exemples d'écrits---------- 203

5.1. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Protecteurs institutionnels de l'enfance » ---------- 204

5.2. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Institutionnels éthiques »---------- 205

5.3. Commentaire d'un rapport écrit par un éducateur spécialisé appartenant au profil des « Indéterminés »---------- 207

Conclusion sur l'apport de ces trois exemples----------209

6. Conclusions et Perspectives----------210

6.1. Synthèse----------210

6.2. Perspectives---------- 212

6.3. Conclusion----------217

Liste bibliographique

Table des matières

Sommaire des tableaux et graphiques

Index des auteurs

Sommaire des Tableaux et Graphiques

Première partie

Figure 1 : Tableau des relevés des items de notre recherche……. 32
Figure 2 : Tableau de relevés des items de la recherche de P. Rousseau (Rousseau 2007 p 213) ……..…… 32
Figure 3 : Tableau récapitulatif des principaux thèmes relevés…….. 52

Troisième partie

Figure 4 : Schéma « Création de sens pour soi »……. 140
Figure 5 : Questionnaire…….. 157
Figure 6 : Tableau des résultats par thèmes pour l'ensemble des 74 répondants…… 164
Figure 7 : Tableau croisé dynamique résultant de l'AFC sur les données du questionnaire…… 167
Figure 8 : Graphique des représentations des différents profils par thèmes …….. 168
Figure 9 : Amplitude des choix sur 74 individus……. 169
Figure 10 : Détail du tableau d'échelle sur les paires de phrases (soit par thèmes)…… 173
Figure 11 : Dendrogramme 1 « par thèmes…… 173
Figure 12 : Profil des individus de la classe 1…… 174
Figure 13 : Profil des individus de la classe 2…… 175
Figure 14 : Profil des individus de la classe 3…… 176
Figure 15 : Profil des individus de la sous-classe 1.1……. 177
Figure 16 : Profil des individus de la sous-classe 2.1……. 177
Figure 17 : Profil des individus de la sous-classe 3.1……. 178
Figure 18 : Tableau de comparaisons des paires : Loi / Famille…….. 179
Figure 19 : Tableau de comparaisons des paires : Famille / Enfant…… 180
Figure 20 : Tableau de comparaisons des paires : Subjectivité / Famille…… 181
Figure 21 : Tableau de comparaisons des paires : Loi / Enfant…… 182
Figure 22 : Tableau de comparaisons des paires : Subjectivité / Loi……... 183
Figure 23 : Tableau de comparaisons des paires : Subjectivité / Enfant……..184
Figure 24 : Détail du tableau de cotation pour un dendrogramme par phrases……... 186
Figure 25 : Dendrogramme 2 « par phrases »……. 186
Figure 26 : Dendrogramme 3 « épuré »…….. 187
Figure 27 : Dendrogramme 4 « des variables »…….. 189
Figure 28 : Détail du tableau final, croisement individus par classes / variables par classes…….. 190

Index des auteurs

Pages

Abernot, Y…….. 35, 116, 117,118, 120, 152, 217
Agacinski, S……...… 93
Alain……..…124
Alföldi, F……..120
Aragon, L……...… 20
Ardoino, J…….....148
Arendt, H……76
Aristote…….……122
Arnaud, C……58
Autès, M……..24, 25, 26, 66, 69
Austin, J.-L…… 17
Badinter, E……..……84, 85, 93
Balzac (de), H……..…….84, 92
Bardin, L……..…… 35, 36, 37, 38
Barré de Miniac, C……..……..146
Barel, Y…….……14, 24
Barthes, R……70, 117, 139, 146
Baulon, M.-A……...……90, 105
Beauchard, J…….…….142
Benveniste, E……...……64
Benzécri J.-P…….166
Bergonnier-Dupuy, G……103
Berkeley, G……126
Bernard, C…….129
Blum, F……..……..6, 8, 9, 10
Bourdieu, P……119, 125, 217
Boutang, P.-A……127
Boutenquoi, M……...……103
Bruel, A…….……..99
Brunet, L……..……81

Catal, A……..……..14
Carfatan, S…….129
Chapon, P.-P……...…… 11
Chauvier, S……..…60
Chopart, J.-N…….... 5, 13, 14
Cibois, P……166
Cislaru, G……67
Charrier, M-F……...… 8
Clementz, F…….…..……128
Clot, Y…….……..……134
Couturier, Y…….....5
Cyrulnik, B……82, 98
Damasio, A…….……67
Dardy, C……..……20
Debray, R……..…..57
Delamotte, R…….…..58, 143
Delcambre, P……...… 144
Deleuze, G…….....61
Deligny, F……18
Delumeau, J……..…… 83, 84
Derrida, J……...141
Descartes, R…….……58, 100, 124
Despentes, V……92
Devos, R……...…… 130
Dilthey, W……..…136
Dolto, F……93
Donnadieu, B……..…….. 214, 216
Donzelot, J……...……7, 11
Dubar, C……5
Dumboué, I……..……88
Durive, L……...……119
Durkheim, E……..……137
Elias, N……69, 131

Feller, E……8
Freud, S…….63, 76, 77, 78
Gadamer, H-G……...138
Gaulejac, V……..……88
Genouvrier, E…….…….. 142, 147
Giust-Desprairies, F……. 133
Goudoux, D……...… 144
Guerrand, R-H…….…… 9
Guillotte, A…….……. 103
Hagège, C..……..…… 20, 146
Heidegger, M……...……60, 137
Hegel, G-W-F……..…….. 81, 137
Horn, H……...…….60
Hugo, V……..……92
Husserl, E…… 127, 128
Jaeger, M …….. 1, 10, 214
Jamoulle, P……142
Jankélévitch, V……..129, 130, 131
Jorro, A……..……. 68, 139, 147
Jonas, H……...……..113, 115
Julien, J……96
Kant, E……..……72, 75, 76, 77
Kerbrat-Orecchioni, C…….…….17, 34, 134
Kierkegaard, S…….….59, 72
Kesteman. N……..…13, 15
Klee, P……...… 144
Knibielher, Y……..……8
Köhler, W……...…126
Kristeva, J……..……91, 92
Lacan, J……61, 63, 64, 77, 96
Lebart, L……...…… 170
Le Bohec, P……...……119
Legendre, P……..……82, 105, 106

Le Grand, J.-L……...……119
Levinas, E…….… 61, 65, 110, 111
Livet, P……..……128, 129, 132
Maier, C……...……92
Manier, C……..…… 113
Marrou, H.-I……...…… 94
Merleau-Ponty, M…….128
Mispelblom-Beyer, F ……...……. 10, 213
Moles, A……...…….126
Molière - (Poquelin, J.-B.)…… 35
Montesquieu - (de Secondat, C.-L.) ……87, 88
Morin, E……...…….132, 135, 147
Morin, L……..…… 81
Mucchielli, R……..36
Muel-Dreyfus, F…….2, 10
Naouri, A…… 98, 112
Nicolas, C……31
Nietzsche, F…….59, 135
Nunziati, G……..……..215
Papay, J…….……67, 68, 119, 214, 216
Paturet, J-B……..……. 112, 116
Peirce, C-S……..…… 139
Pernin-Segissement, M-J……...…….100
Peyron-Bonjan, C……..4, 30, 34, 58, 59, 60, 74, 118, 119, 144, 147
Piaget, J…… 101
Pineau, G……..119
Placé, S…….……..….14
Plantin, C……...…… 67
Platon…… 100, 135
Pommereuil, B……..…….. 26
Rancière, J……...……..218
Renard, J…….. 146
Revuz, C…….……...145, 148

Richmond, M……9
Ricoeur, P……..……. 77, 143, 148
Riffault, J…… 19, 20, 31, 148, 217
Robert, P……..….. 134
Roche, D……... 83, 84
Rogers, C…….. 2, 119
Rosenthal, V……. 127
Rousseau, J-J……..…… 74, 75, 76, 101
Rousseau, P…….…… 23, 24, 25, 26, 32, 33
Rouzel, J…….…….144, 146
Rupp, M.-A…….....9
Sartre, J.-P……..…… 60, 61, 142
Saudan, A……. 71, 74, 77, 78
Schopenhauer, A……..….. 59, 100
Schwarzt, Y……...……119
Signeyrole, J……. 144, 145, 146, 148
Singly (de), F……...…. 104
Soulet, M-H…….……23
Spire, A……..138
Taboada Léonetti, I…… 88
Théron, F…… 62
Todd, E……81
Varela, F……..…….. 211
Verdès-Leroux, J……..…….. 6, 7, 8, 10
Visetti, Y-M……. 127
Weber, M……. 71,137
Zizek, S……. 61, 62

L'intégralité des annexes est disponible à la demande : claudine.manier@orange.fr

Historique du travail social

Contexte	Cadre législatif	Dispositifs et formations
	1790 – L'assistance publique devient un droit	
		1796 – Création d'un bureau de bienfaisance : aides aux pauvres
1880 – 1910 Essor industriel – grandes découvertes (automobiles)	1881 – L'école devient gratuite et obligatoire.	
	1893 – Création de l'assistance médicale gratuite	
		1896 – Naissance des résidences sociales.
		1909 – Fermeture des résidences
		1912 – Création des tribunaux pour enfants
1914-1918 Première guerre mondiale	1914 – Essor, implantation et légitimation de l'assistance sociale et emprise (partielle mais généralisée) sur la vie quotidienne des classes populaires	Création des services sociaux d'entreprise, caisse de compensation, HBM de Paris, caisse d'assurance sociale… Création des infirmières visiteuses médicales de France
	1916 – Loi imposant la création des dispensaires	
		1917 – Ouverture des écoles de surintendantes
1919 à 1940 - Elaboration du concept de polyvalence de secteur par Henri Sellier (invention du terme « assistante sociale »)		1922 – création du diplôme d'infirmière Création du « comité national pour l'enfance »
		1923 – Création du service de l'enfance en danger moral
	1928 Circulaire relative aux missions des travailleuses médico-sociales dans les services municipaux. Mise en place des assurances sociales, maladie, retraite et maternité	Première conférence internationale de service social Désormais, pour certaines aides financières il faut s'adresser à une assistante sociale.
1929 – crise économique		
	1932 - Loi concernant les allocations familiales	1932 –Formation des Assistants de service Social
		1938 – Confirmation du statut et du diplôme d'Etat d'assistante sociale, reconnaissance de l'unicité de la profession.

1939-1945 Deuxième guerre mondiale		1940 – le service social est placé sous l'autorité du Maréchal Pétain
	1942 –Loi renforçant la répression de l'avortement	
	1945 – Création de la sécurité sociale Droit de vote des femmes Ordonnance 45 favorisant la prévention pour l'enfance délinquante.	Création de la PMI
	1950 - loi du 4 août relative à la liaison et la coordination des services sociaux et définissant le service social polyvalent de secteur.	Création d'un code de déontologie des travailleurs sociaux. « Révolution du case Work » (intervention au cas par cas).
		1951 - Le Diplôme d'Etat d'Assistant de service social est précisé. Convention collective de 1951
	1953 – Décret modifiant entièrement le système d'aide sociale	Réforme de l'assistance publique
	1958 – Loi de protection de l'enfance en danger	Assistance éducative
	1959 – Décret du 7 janvier instituant dans chaque département un comité de liaison et de coordination des services sociaux. Circulaire du 22 octobre définissant la polyvalence de secteur.	
	1964 - déconcentration administrative des services de l'État	1964 – Création de la direction départementale des actions sanitaires et sociales
	1966 - circulaire du 12 décembre relative à l'organisation et au fonctionnement d'un service social départemental unique placé sous l'autorité du DDASS (création des circonscriptions).	Convention collective 66 (application en 69)
		1967 – Création du diplôme d'éducateur spécialisé.
1968 – « Révolution » étudiante en Mai		La première année de formation d'assistante sociale n'est plus en

		tronc commun avec les infirmières
1975 – légalisation de l'interruption volontaire de grossesse	1975 - loi du 30 juin et circulaire du 15 octobre : réaffirmation et élargissement du rôle central de la polyvalence de secteur Loi relative aux institutions sociales et médico-sociales Loi d'orientation relative aux personnes handicapées	Réorganisation des institutions sociales et médico-sociale
	1977 – Loi donnant un statut aux assistantes maternelles	Les Directions des Actions Sanitaires et sociales se transforment en Direction des Affaires sanitaires et sociales
	7 janvier et 22 juillet 1983 1ère lois de décentralisation	
	1986 - lois de décentralisation du 9 janvier 1986 donnant compétence d'action sociale aux conseils généraux.	
	1988 Loi sur le RMI	
	1996 Ordonnance Juppé	
	2002 Loi rénovant l'action sociale et médico-sociale	
	2004 Loi relatives aux responsabilités locales	
	2005 Loi relatives à l'égalité des chances et à l'accès aux droits des personnes handicapées	

2007 Loi de réforme de la protection de l'enfance
Loi pour la prévention de la délinquance
Loi réformant les tutelles
Loi sur le droit de logement opposable

Entretiens de l'enquête exploratoire

Entretien de A

Vous devez faire un bilan…. Vous êtes devant votre feuille, pouvez vous me dire ce qu'il se passe ?

D'abord le passage à l'écrit c'est poser sur… au niveau de l'action… c'est d'une certaine façon arrêter l'action pour euh... Me retirer et me mettre dans une posture où… j'ai une transmission à faire donc ça me demande aussi de sortir de moi … je vais transmettre au magistrat ce que j'ai observé, le déroulement du processus d'intervention… comment les gens et moi on a été interagit dans ce temps là comment ça c'est jouer … comment ça c'est maillé ou pas … et pour ça, ça demande …. Euh de la réflexion de l'introspection de l'élaboration, de l'isolement… je ne peux pas écrire dans le bruit … ça me demande d'être comme dans une …. Position de retraite … de retrait, de retrait…

Et donc après quand c'est parti j'écris assez facilement … généralement je pars d'un état des lieux et puis à partir de cet état des lieux … j'élabore … euh …je… j'émets des hypothèses … je questionne…euh…. je peux donner des hypothèses de réponses et pour finir je … j'essaie de dégager des objectifs euh…. ou alors de conclure si je conclus par une fin de mesure, sur le pourquoi … et sinon des objectifs et des propositions… parfois je peux aussi adresser implicitement au juge des demandes de recadrer la mesure ou de la .. de la repositionner… ou de …. Je propose des … des…. en proposant des objectifs … souvent je propose… aussi des lignes de conduites à tenir … enfin comment on va pouvoir …enfin… il me semble que c'est par tel et tel fonctionnements… stratégies qu'on va pouvoir atteindre au plus près les objectifs et puis aussi dans tout mon bilan j'essaie que la parole des personnes apparaisse … c'est-à-dire que souvent je fais des citations et … et j'essaie de retranscrire. Ça me parait très important … l'interaction qui s'est jouée entre les personnes et moi…

- vous parlez d'implicite …. Pour les propositions …
- C'est pas les propositions qui sont implicites c'est… ce que j'attends du magistrat, comment il pourrait se positionner, comment ce serait intéressant qu'il se positionne … mais implicitement parce que quand même… j'ai pas à lui dire comment il a à faire …
- vous pensez au juge quand vous écrivez ?

- Oui, il y a un jeu entre lui et moi mais …Non, je pense aux personnes quand j'écris … je suis vraiment dedans quand j'écris … et en plus quand j'écris parfois, ça dégage … le fait de mettre à plat… ça me fait … ça me dégage des pistes d'analyse… ça me dégage des questions que je me suis pas posées, un questionnement… l'écrit c'est vraiment un déroulé pour moi qui m'aide à … avancer … à être plus claire dans l'analyse de la situation .. à être plus claire dans mon positionnement... parfois j'écris des choses et je me dis « mais non, c'est pas comme ça que ça s'est passé »…donc je reprends et j'essaie d'être le plus authentique possible, d'être le moins possible dans l'interprétation…. pour moi c'est une étape très intéressante dans mon travail et c'est une étape … très productive et … j'aime beaucoup écrire … ça m'aide beaucoup …à …. ça m'aide dans mon objectivité … à me détacher de ma subjectivité … non mais vraiment à me sortir de moi …et ça produit des choses que je n'avais pas pensé… en fait c'est le fait de me distancer … en fait entre la famille et moi il y a l'écrit … ça fait tiers ….
- Et entre le juge et vous ?
- ……. Ça fait pas tiers… ça fait transmission, ça fait lien…. Et entre moi et moi ça fait tiers !… entre mon objectivité et ma subjectivité….
- Est-ce que vous vous rendez compte de ce que vous choisissez d'écrire ou de ne pas écrire ?
- Oui, …. D'abord parce que généralement je lis mes écrits aux familles, alors je fais quand même attention à pas …. être blessante … à pas … qui se ferment quoi... donc euh … peut être que y a des choses que je choisis d'écrire de façon très enveloppée des choses que je choisis pas d'écrire parce que je me dis que ça fera rien avancer … que ça va pas … des fois aussi je me pose la question « à qui ça sert » … « à qui ça va servir » … avant tout faut que ça serve à la famille … pour aller mieux
- On choisit les éléments ?
- Oui… aussi avant d'écrire ce que je fais, je demande aux gens « je dois faire un bilan qu'est-ce que vous pensez que je vais écrire ? » « qu'est ce que vous voudriez que j'écrive ? » « qu'est-ce qu'il va comporter mon bilan ? » ….
- Et quand vous leur lisez, vous pouvez être amenés à changer des choses ?
- Non … pas à changer, mais … à dire que la famille n'est pas d'accord avec ça ou que … elle s'est sentie … machin … avec ce que j'ai pu écrire et tout ça …
- Vous le dites ?

- Non, je l'écris à la fin dans ma conclusion…alors quand je dis que je lis… oui je lis mais des fois je lis pas tout quand même hein ! C'est-à-dire que ça n'est pas … je lis ce qui peut à mon sens faire levier pour eux et faire déclencheur … parce que des fois il y a des formules qui sont un peu élaborées au niveau du langage et que … pfff ils vont pas forcément comprendre alors je le leur transmets dans un langage plus simple … donc je lis pas la phrase dans le texte … ça m'arrive mais …oui bien sûr alors là, ça manque d'objectivité, on pourra dire … m'enfin ! Mais le juge lui, il lit ce qui est écrit vraiment… ben lui il va lire avec sa subjectivité …. C'est toute la difficulté de la transmission par écrit… mais c'est comme le langage oral … c'est pareil c'est … c'est que … c'est toute la subjectivité qui est là … qui à la fois soutient tout, mais à la fois pollue enfin… peut pervertir peut dénaturer … mais je ne pense pas à la manière dont le juge va lire… je pense à la famille… comment elle, elle va le prendre. … en plus quand même on ne peut pas dire qu'il s'applique tellement …. à lire … alors… on va pas écrire pour eux ! pour ce qu'ils en font !…. j'ai eu beaucoup de formation à l'écrit, j'en ai dispensé même …. Parce que vraiment c'est une chose très intéressante pour moi … et aussi j'ai beaucoup écrit pour le JAF (juge des affaires familiales NDLR)…. Et donc où les gens, les avocats dépeçaient les écrits … les pièces du puzzle … et puis les gens ils avaient … ils allaient chercher le pain et dans leur boîte aux lettres ils trouvaient l'enquête sociale, …. Alors vous voyez ! Donc … euh voilà … j'ai beaucoup appris avec les retours que les gens ont pu me faire ….
- Un exemple ?
- Par exemple … une fois j'avais écrit qu'un enfant était « otage » de sa mère. C'était dans une situation très conflictuelle… oh ! mon dieu ! cette femme ce que ça lui a fait ! … elle est venue m'en parler … c'était terrible ! Non … je fais attention aux mots …
- Vous arriveriez à dire comment vous les choisissez ?
- Comment je pourrais dire … je choisis mes mots … euh … je peux pas dire … ils viennent tout seul,… je les cherche,….. je les retravaille … tout ça. ….
- Ils vous échappent parfois ?
- Oui, il se peut qu'en relisant…. Pas tout de suite après avoir écrit… plus tard en relisant…. Je me rends compte que ce que j'ai écrit ce n'était pas tout à fait ce que j'ai cru….comme si le mot était venu dire plus ou autrement …. Peut-être aussi que quand

j'écris je me parle aussi à moi-même … je pose, je questionne, je relis, et je refais si ça ne va pas …. C'est ça qui fait tiers avec moi-même……

- Vous pensez à la forme, l'esthétique ?
- Oui … c'est une question de raffinement … et puis ce que j'aime bien aussi c'est que quand je parle d'un enfant ou d'un adolescent … c'est dire quelque chose de son aspect physique …. de son apparence … s'il montre quelque chose de son physique… une souffrance corporelle ou …. S'il est … euh épanoui … son regard, son sourire… son rapport à l'autre dans la relation …..
- Pour quoi faire ?
- Parce que je trouve que ça fait un tout … un enfant c'est un tout et puis c'est aussi important que le reste … dans l'apparence physique on a déjà plein d'indicateurs sur … euh… le niveau de maturité, d'élaboration intellectuelle de cet enfant là … c'est pour le montrer au juge … qu'il ait une image ….
- Ecrire, c'est donner des images mentales au lecteur ?
- Oui, c'est ça que je veux faire …. Et je m'applique… c'est comme pour l'orthographe. Mais là c'est pas pareil… je suis une grande obsessionnelle … j'ai toujours eu 20 sur 20 en orthographe … (rires)…. Mais enfin je suis démodée …. Pour moi c'est important parce que je suis une littéraire … je ne suis pas une matheuse du tout ! je ne sais même plus faire une division ! à force de les faire à la calculette je deviens complètement gâteuse. Alors que je peux rester sans écrire … je perds pas … ni mon expression écrite ni mon orthographe … donc c'est bien que … c'est la motivation ….
- Vous pensez à votre écrit quand vous intervenez ?
- …… J'y pense quand je m'y mets, quand j'interviens je ne pense pas à ce que je vais écrire…. Je pense à écrire quand j'écris…. ou quand je sais que je vais devoir écrire… que le moment arrive, que ça va arriver ….
- Est-ce qu'on interviendrait de la même façon si on n'avait pas à écrire ?
- C'est une bonne question… que je ne me suis jamais posée … oui… mais en même temps l'écrit moi ça me sert de levier …. Alors voilà, j'ai un bilan à faire …. Mais enfin ! Mais qu'est ce que je vais écrire ! ho là là … je leur dis « mais je vais devoir l'écrire ça ! » alors les gens ils me regardent comme ça …. « Mais qu'est ce qu'on pourrait faire pour que ça change ? Qu'est ce que je pourrais écrire d'autre ? » vous voyez ? j'essaie de les faire participer … ça marche pas vraiment … mais ça vient marquer,…. arrêter quelque chose …. Là on rigole plus… on va écrire … ben quand

même … pour la majorité, ils sont primaires … donc euh … la peur qu'on leur enlève les enfants !!!...

- Il y a des choses que vous avez écrites que vous regrettez ?
- Il y a quinze ans oui …. J'étais un peu raide ! avec les mères comme euh … qui veulent maîtriser, qui laissent pas d'espace aux enfants…. J'ai appris que ça faisait rien avancer… que ça sert à rien …. Si ce n'est à dire toute ma désapprobation … donc … ça fige et on ne peut plus travailler …. L'écrit ça vient dire les choses mais en les disant d'une certaine façon ça permet de revenir les travailler …. Ça vient mettre une pause … mais une pause ça veut bien dire qu'on reprend après … c'est pas un arrêt, c'est une pause …. C'est un vrai outil de travail pour nous, pour les familles, pour le magistrat …..
- Votre conclusion mène l'écrit ou elle vient vraiment en fin de bilan.
- Elle vient en fin …. Je sais un peu au début mais … en même temps il m'est arrivé de partir avec une idée pour la conclusion ….et au fil de l'écrit elle a tellement changé que je concluais autrement … surtout en enquête … moins en AEMO car les écrits sont bien moins élaborés…. Mais sur 6 ou 8 pages … il peut arriver que oui… on découvre autrement …. Quand un collègue me dit, je ne sais pas vers quoi je me dirige (pour une conclusion NDLR) je lui dis : « écris … écris tu vas voir ça va te mettre la lumière » … en fait c'est ça… c'est comme un éclairage ! ça met de la lumière sur la situation … et puis aussi des fois on est chargé et donc on est perdu … je dis toujours « écris, écris tu vas voir tu vas te départir … en fait écrire c'est aussi … euh ça peut être utilisé comme un instrument de pouvoir … ça l'est … parce que quand même le juge … euh … souvent il suit ce qu'on écrit … mais en même temps c'est aussi euh .. se départir de sa toute puissance … c'est-à-dire que quand on est dans l'action on peut glisser sur euh …. Une espèce de pouvoir sur la famille… de toute puissance … de… de …. Euh … finaliser sur son propre désir au détriment de celui de la famille … et le fait d'écrire je trouve que ça te remet à ta place … ça remet les choses à leur place… ça remet les choses dans le contexte et ça remet le travailleur social à sa place … c'est …. C'est pour ça qu'on a à être très vigilant sur la façon dont on écrit parce que c'est un instrument de pouvoir et que selon ce qu'on écrit, on va agir le juge ! d'où être très prudent … oui c'est pour ça que souvent je reprends, je fais attention aux mots ….j'essaie de ne pas dire « il est … elle est » je dis plutôt « il montre, il fait… »
- Qu'est ce qui vous aide dans ce travail ?

- Ma vieillerie ! (rires) il faudrait qu'on puisse en parler … à plusieurs… qu'on ait des retours … on fait comme on peut …. On échange entre nous … des fois on se fait lire … au moins des morceaux de bilan …. Quelquefois on croit que c'est facile parce qu'on a des choses à dire …. Mais quand on a beaucoup à dire … euh … c'est difficile … il faut trier …
- On peut n'avoir rien à dire ?
- Hier j'ai fait un bilan… je croyais n'avoir rien à dire et finalement j'ai dit plein de choses… ça m'a permis d'affiner ma vision de la situation…. c'est un outil extrêmement intéressant, extrêmement performant …. On peut l'utiliser à tout moment … quelquefois quand on est trop chargé sur le plan émotionnel on peut … après un entretien ou après une entrevue un peu difficile … ça permet de pfff …
- Utilisez-vous vos notes pour le bilan ?
- Peu … mes notes je les relis pendant la mesure … pour réajuster … peu pour les bilans… c'est pas prépondérant ….
- Une dernière chose ?
- Ben je dirai que …. Ya plein de gens qui sont en retard pour leur bilan … moi aussi ça m'est arrivée d'être en retard euh … parce qu'en fait écrire ça appelle à quelque chose du lâcher prise et c'est aussi … écrire c'est d'une certaine façon regarder sous nos yeux le déroulement de notre travail … et c'est peut être ça qui fait à des moments …donnes réticences…c'est une hypothèse !

Entretien de B

-Vous devez faire un bilan, vous êtes devant votre feuille…pouvez vous me dire ce qu'il se passe ?

-Et ben en fait tout simplement j'écris comme …. Le plan nous est demandé …. Je pars de l'origine de la mesure … Je reprends l'ordonnance du juge. Ensuite le plan … tac … situation actuelle … déroulement de la mesure … donc j'explique le nombre de fois où j'ai vu les personnes, comment je suis intervenue, s'ils étaient ok pas ok… Bla Bla Bla ….

- Dans « situation actuelle » vous écrivez quoi ?

- Ben c'est … comme une photographie paf. .. comme c'est au moment présent… jusqu'à la dernière fois où je les ai vus … une description des personnes, de leurs activités, de l'endroit où ils vivent, des gamins de l'école, les parents ensemble pas ensemble … tout ça …ouaih,

comme une photo… ensuite euh … donc le déroulement de la mesure, j'ai expliqué… et ensuite je pars dans l'analyse… donc c'est quelque chose que j'ai du mal à faire moi… parce que je trouve que c'est … super subjectif en fait… vous voyez… donc ce que je fais … c'est que je balance tout ce que j'ai ressenti… ce que j'ai perçu, tout ce que j'ai ressenti comme ça à chaud … et en fait j'attends après… je vais reprendre mon bilan soit le lendemain soit deux jours après pour reprendre ce que j'ai écrit en fait … et je vois du coup ce que j'ai bien écrit… avec plus de recul en essayant justement de dégager mes ressentis du coup… et euh… d'essayer de tourner les mots de telle façon justement à ce que ça ne paraisse pas trop subjectif même si … dans le fond ça n'est que ça quoi … et puis… et puis après…après, je le relaisse encore tomber… en fait le bilan si tu veux moi je l'écris en plusieurs fois…je peux l'écrire en une semaine… en fait …où je fais des coupures d'un jours deux jours ….et le dernier moment cette fois ça va être plus dans la … forme en fait … les phrases j'essaie qu'elles soient cohérentes entre elles, que les moments soient cohérents entre eux et ensuite j'arrive à la conclusion …. Bon ben la conclusion où je fais une espèce de … de …mini synthèse où en même temps c'est des trucs souvent aussi du coup qui ont été dits en équipe… donc euh … la conclusion euh…… c'est toujours difficile de conclure hein… mais du coup je conclus en faisant la proposition soit de poursuite soit de placement soit d'arrêt en précisant bien sur si les parents ils sont d'accord… pas d'accord…

- ça veut dire que la conclusion vous la faites vraiment en fin de bilan ou bien vous savez ce que vous allez écrire en conclusion avant le bilan.

- non, je sais ce que je vais conclure … si vous voulez, je sais ce que je vais conclure mais c'est vrai qu'en écrivant, en faisant mon analyse et en ayant le recul de….euh Parce que par exemple quant je vais faire le bilan tac tac tac … je fais la conclusion…. La conclusion elle va être petite et quant je prends le recul des choses… si vous voulez la conclusion du coup je la reprends aussi et finalement je l'élargis, elle devient plus grande … mais je sais toujours quand même ce que je vais conclure … en proposition. Je sais déjà ce qu'il va y avoir dans la conclusion…

- l'écriture du bilan vous a-t-elle déjà conduite à changée une conclusion préétablie ?

- Si, ça m'est déjà arrivé… de me précipiter sur le bilan sans en parler en équipe parce que du coup on n'a pas toujours le temps et je me suis dit c'est bon … et en fait en écrivant… chaque fois je me disais… « bon ben là qu'est-ce qu'on fait quoi ? » euh… parce que … parce que voilà en écrivant il apparaît des choses que j'avais pas vues… exactement… avec le recul en fait… après au niveau de l'écrit … euh … j'ai pas de difficulté à écrire en fait …. Ça prend du

temps parce que je veux prendre le recul de ce que j'écris pour éviter qu'il soit brillamment torché quoi !...…

- A qui vous pensez quand vous écrivez ?

- A qui je pense ? Ben je pense à la famille qui peut le lire … et qui pourrait se retourner contre moi selon ce que j'écris… c'est ça qu'on m'a appris à l'école…

- C'est ça qu'on vous a dit ?

- Exact… et euh … et je pense que ça va être lu par la famille en premier lieu en fait…et c'est pour ça que du coup je tourne les phrases de façon à ce que ce ne soit pas subjectif en fait … et euh… je pense aussi au juge en me disant il faut qu'il y ait les éléments les plus pertinents quoi… pour qu'il soit induit dans ce qu'il va décider…

- Il y a des choses que vous n'écrivez pas ?

- Oui … j'ai un exemple … euh … je n'ai que des exemples en fait… parce que … dans l'analyse en fait comme c'est les ressentis… que je travaille avec moi et ce que je ressens et que j'ai des émotions j'aimerai écrire des choses… genre…. Quand il y a des situations de maltraitances ou qu'il y a des parents que tu les ressens pervers, manipulateurs… des mots comme ça … tu peux pas les employer et pourtant …. Euh … c'est comme ça que le fonctionnement il est… en tous cas c'est comme ça que je le perçois… et ça je peux pas le mettre alors j'essaie toujours dans l'analyse de … justement de faire ressentir les choses sans les écrire noir sur blanc… de tourner les choses … ouaih… souvent je m'interdis … tu peux pas écrire comme je le raconte en réunion ou dans les temps informels … sinon quand je suis devant mes bilans et devant l'ordinateur la première chose que je fais c'est bien entendu de regarder mes mails !!! (Rires…)

- C'est quoi alors écrire

- Ecrire ça vient mettre du… du tiers entre euh…. Ce que j'ai vu, ce que j'ai fait,…les retours qu'on m'en a fait… ça vient … euh … c'est un recul supplémentaire… y-a ce que la famille m'a dit, ce que j'ai perçu, y-a ce que le juge attend, les retours de l'équipe… puis y-a l'écrit qui permet de poser tout ça … synthétiser tout ça … et de dire ah ben oui tiens, ah ben non tiens…. Et ou alors … ben oui évidement … soit …. Ça vient euh comment on dit ? … c'est quoi ce mot là ? … Affirmer ou infirmer nos hypothèses éducatives de début et puis ça vient mettre euh… ça vient mettre un recul supplémentaire ….

D'où l'importance des écrits !!!

- Est-ce que vous lisez le bilan à la famille

- A chaque fois,… entièrement … entièrement parce que y-a rien à cacher en fait … la manière dont j'ai travaillé avec eux … euh je cache jamais rien …même ce que je pense …. A la limite les paroles s'en vont, les écrits restent… donc je vais peut-être être plus dure avec eux que ce que je vais l'être dans l'écrit, en fait … donc c'est pour ça que l'écrit est toujours tourné de manière à ce qu'il puisse être lu, entendu … enfin… y-a rien à cacher dans mes écrits… ils savent ce que je vais écrire … parce que souvent même que ce soit les parents ou les enfants… je leur dis « qu'est ce que vous pensez que je vais mettre dans le bilan ? » est-ce que vous pensez pas que je vais pouvoir parler de ça aussi blabli, blabla… qu'ils soient d'accord ou pas d'accord je leur dis bien que de toute façon ce sera dans le bilan et puis … euh …. Je le leur lis en entier … s'ils ne sont pas d'accord je le marque… évidement … quand j'ai perçu des choses et que les parents ne le perçoivent pas de la même manière, je le dis… pour la situation X, euh … remarquez, ils sont d'accord sur le fait qu'il y a de la violence mais y-a plein de choses sur lesquelles ils étaient pas d'accord …parce que par exemple … c'est frappant de A à Z en fait … moi ce que je ressens c'est pas du tout ce que eux perçoivent… puisque eux ils se sont construits là dedans et que moi pas du tout, vous voyez… donc moi ça va me choquer eux non… donc je vais dire des choses dans mon bilan, … ils sont absolument pas d'accord pour dire qu'il y a de la violence bla bla bli, bla bla bla … alors qu'ils ont des gnons aux yeux et tout… voilà… alors devant le juge j'ai aucune pudeur à dire pareil… voilà, je dis… je dis toujours …. Sauf évidement cas où…. Le père qui est violent, la gamine qui a dénoncé quelque chose et qui a peur des représailles de son père …. Alors si je lis le bilan au père, je vais sauter ce petit passage là où c'est la petite qui m'a parlé de… et dans le bilan je précise bien au juge que elle craint .. Etc… après, libre aux parents de prendre un avocat et d'aller consulter leur dossier de voir tout ce qu'il y a dedans… l'écrit doit dire les choses sans nuire … de toutes façons des parents qui peuvent aller consulter un dossier… je préfère que du coup ce soit le juge qui l'ait eu d'abord en main… lui il a le droit d'enlever des pièces, des morceaux et tout et tout si …. C'est lui qui juge ça après …

- Vous pensez à l'interprétation du juge ?

- Eh ben … oui parce que … oui j'y pense … par exemple la situation Y… c'était très bizarre … la mère, le fils … nous on sentait bien ce fils en danger… et en même temps y-avait aucun des deux qui était clair avec l'autre… ils étaient complètement fusionnels…voilà impossible de dire dans le jugement que la mère est complètement …. Folle … et que le fils du coup il en devient fou aussi et que …. Après c'est des hypothèses qu'on fait !... Il frappe sa mère, il pourra un jour frapper sa femme et ses gosses … enfin vous voyez … c'est tout ça … mais du

coup, on avait quand même bien dit qu'il était en danger …. Euh… avec …. Cette mère… en disant que la violence qu'il avait à son encontre pouvait un jour se retourner contre lui … enfin …. Ouaih donc évidement, je pense à comment le juge va interpréter… puis y-a des mots à employer aussi pour qu'il soit en alerte ou pas … ce que je ne peux pas dire, je me débrouille pour le suggérer… en fait on a un pouvoir terrible… c'est nous qui induisons le juge, c'est pas lui qui est intervenu, il en sait rien en fait … il entend que les personnes à un moment donné … des personnes qui peuvent raconter ce qu'elles veulent qui peuvent prendre un avocat commis… qu'ils ont rencontré une heure avant … ça rime à rien … donc le juge se base essentiellement sur notre rapport et sur ce qu'on va dire en fait… sur ce que nous on a perçu, sur ce que nous on a ressenti et c'est pour ça qu'il faut faire super gaffe à ce qu'on écrit… la manière dont on l'écrit…

- Alors au fond c'est quoi qui nous … « gouverne » quand on écrit ?

- C'est moi…. C'est mon ressenti … ce n'est que moi quoi… c'est juste par rapport à moi. Et donc… alors je le demande !!! Si on pouvait intervenir à deux sur les familles … ce serait un p'tit peu plus logique et cohérent …. Que l'on soit pas seul à ressentir les choses et qu'on soit pas seul devant les choses ….

- vous écrivez « je » ou « nous » dans vos bilans ?

- J'écris « nous » ….

-Pourquoi alors ?

-Parce que … c'est au nom du service… c'est pas moi personnellement qui suis mandatée… on se cache comme on peut … (rires) pour se couvrir de quelque incident qui soit…

-Vous signez vos bilans ?

- On me demande d'écrire (elle dit son nom. ndlr), donc j'écris (elle dit son nom. ndlr), … mais je … oui … c'est (elle dit son nom. ndlr), qui a rédigé le rapport, mais (elle dit son nom. ndlr) elle est sous la responsabilité d'une association… moi je signe !... si vous voulez, je m'en fous quoi…mais si demain y-a une famille qui se retourne contre moi, moi je me retourne contre l'association.

- Une conclusion ?

- J'aime bien écrire… c'est un vrai outil dans le sens où on disait que ça permettait un recul… oui c'est un vrai outil… c'est un vrai outil aussi de se servir des bilans passés, des autres choses qui ont été faites … ce sont des traces, un historique aussi de … moi y-a des situations où j'ai regardé ce qu'avaient écrit les autres, je vois comment ça a évolué quand je vois des familles qui sont suivies depuis dix ans et que je vois que dix ans après c'est toujours pareil

… ben ouaih, j'écris la synthèse de tout ce qui avait été fait pour… euh… envoyer au juge parce que comme ils changeaient de département… je voulais pas que les éduc de là-bas ils recommencent tout depuis le début, donc au final… la famille a re débarqué ici… les collègues disent… oh non, « on ne la pas du tout perçu comme toi ! » on a vu ce que tu avais écris… quatre mois après ils me disent, finalement on est en train de reprendre ton bilan , on est en train de remarquer qu'effectivement …. t'avais raison … donc euh … en fait aussi dans ce sens là les écrits… c'est quelque chose …qui reste … et donc ma conclusion … l'écrit il est utile mais moi je reste convaincue que aussi bien l'intervention que l'écrit s'il pouvait se faire à deux … c'est pas mal … j'ai eu l'expérience de travailler en binôme… aussi bien sur le terrain que devant l'ordi … et euh … du coup … ça change tout… même sur le choix des mots, des trucs …

- Est-ce qu'on interviendrait différemment si on devait pas écrire ?

- …. Euh, je pense qu'on interviendrait différemment… je pense que … le fait d'écrire ça permet de se poser aussi … c'est-à-dire … on nous a demandé ça, maintenant c'est ça ça ça … j'ai perçu ça… on va essayer de faire ça … si ça tu le fais pas, tu te poses jamais, tu seras peut-être mené à faire n'importe quoi en fait, quoi… Voilà… je crois que j'ai tout dit….

Entretien de C

- Vous avez un bilan à faire, vous êtes devant votre feuille, pouvez vous me dire ce qu'il se passe ?

- Je ne les fais que chez moi, je n'envisage même pas de les faire ici, donc je choisis un moment qui me convient chez moi, un moment où je suis tranquille où je ne suis pas parasitée par autre chose…

Généralement quant je me mets à l'écriture j'y ai déjà réfléchi longuement… dans l'esprit en tous cas… je sais beaucoup moins ce que je ne vais pas dire… les bilans maintenant c'est tellement une routine que j'ai une trame en tête quant même sauf exception…la trame que je me fixe c'est à peu près… l'histoire… euh ce qui a amené le juge des enfants à prendre une décision… en trois phrases pas plus …. après je me fixe quand même la … l'analyse de la situation et ma perception telle que je la ressens au moment où je rédige … voilà … et puis euh… je fais toujours un bilan… euh un espace euh sur la personalité du jeune… j'en dis

forcément quelque chose … deux mots… plus que deux mots d'ailleurs… tel que je ressens… ses difficultés … et puis ses ressources… aussi… ça c'est une trame quand même … voilà… ben… la problématique qui en découle et puis après je fais un espace sur comment j'envisage de pouvoir l'aider… de quel type d'aide lui apporter. Je prends toujours mes notes … effectivement je relis toujours mes notes avant de me mettre au boulot, de rédiger … je lis mes notes oui….

- Quels types de notes ?

- Celles que je prends après coup … quasi systématiquement pour le premier entretien… je prends toujours beaucoup de soin après le premier entretien à faire des notes assez … les plus complètes possible…. Après, c'est selon les incidents… si j'ai le temps ou pas … en tous cas le premier entretien il est bien …. détaillé en tout cas…

Et puis après ben, je prends toujours mes notes,…. ça j'ai déjà dit … et puis plus c'est compliqué plus j'aime me mettre à l'écriture … quant j'ai rien à dire ça me fait prodigieusement chier…

Moi j'aime bien écrire, c'est un plaisir pour moi… écrire …

- Pourquoi ?

Parce que j'aime bien…. C'est une forme d'expression qui me convient bien parce que j'aime bien…. Parce que je suis perfectionniste dans l'idée de … euh … de trouver le meilleur mot, la meilleure intuition …. le néologisme … et puis être fine … le plus proche de la réalité … euh… enfin j'aime bien le chercher… voilà j'aime bien le chercher … j'aime bien créer quelque chose…j'aime pas quand c'est banal… j'aime pas … je m'ennuie. Donc je le fais mais je m'ennuie… je le fais parce que j'ai une commande mais j'm'ennuie…oui si y'a pas d'intêret… si c'est pas une situation euh… qui m'interresse… qui est complexe … que j'ai eu du mal … avec laquelle j'ai eu du mal en définitive…. les trois quarts du temps … (rires)

- quant vous avez eu du mal, vous écrivez mieux ?
- Oui absolument… bien sûr
- Vous pouvez m'en dire un peu plus ?
- Ecrire …. C'est … je ne sais pas mais … on m'a dit souvent mais je ne sais pas si c'est vrai …. En tous cas des gens me l'ont dit … à plusieurs reprises … que j'aurais bien été douée pour écrire …. Pour écrire des livres …. que j'étais bonne pour ça . Si j'avais voulu … et ça reste quelque chose pour moi qui est une finesse d'expression supérieure à …. supérieure au langage … beaucoup plus fin parce que tu peux

travailler dessus , reconstruire, revenir dessus, être perfectionniste, si c'est pas tout à fait la finesse de ta pensée , tu peux … tu peux aller en arrière et vouloir la developper … j'adore … j'adore que les gens qui vont me lire apprennent quelque chose et aient plaisir à me lire donc quand je m'ennuie à écrire… ce qui est quand même trois fois sur deux …

- - Trois fois sur deux ?
- Euh deux fois sur trois… lapsus révélateur … je m'ennuyais bien moins à la rédaction au SIM , c'est-à-dire les enquêtes… je me régalais, c'était un vrai plaisir … ça me prenait la moitié du temps presque … du travail d'enquête…. mais c'était beaucoup plus fouillé, beucoup plus … épanouissant pour moi, parce que c'était difficile ….
- Il y avait plus de choses à dire ?
- Ben oui … t'as plus de choses à dire dans une enquête sociale que dans un bilan d'AEMO !!!!! Surtout … voilà bien sûr … il y a plus de choses à dire … il faut dans une enquête sociale que tu amènes le lecteur à parta… à adhérer à ton …. à ta perception donc il faut que tu justifies que tu étayes que tu développes…
- Et en AEMO ?
- Beaucoup moins en AEMO car tu es tenu d'être court… d'être trop court donc c'est très frustrant ça pour moi …..
- Quand vous écrivez vous pensez à qui ?
- Au lecteur … Au juge…
- Afin qu'il puisse prendre une décision ?
- Non pas vraiment…. ben je lui écris parce qu'il m'a donné comme mission de comprendre quelque chose et ben voilà comment moi je comprends… il en fait ce qu'il veut après ! voilà comment moi je comprends et pour quel motif … sur quoi je me fonde… euh j'arrive pas à écrire une phrase à un juge moi sans l'étayer sans dire…
- Sur quoi vous vous fondez alors ?
- C'est vague ça comme question …
- Vous écrivez ce que vous avez observé ou …
- J'écris des choses concrêtes… des observations qui ne se contentent pas d'être que des faits… sinon je serais un rédacteur de faits divers …. Des observations analysées…. analysées et aussi pas seulement analysées par mon propre prisme mais …. analysées aussi parce que les gens en ont dit ou ce qu'ils en ont montré, ou ce

qu'ils en ont ressenti … ce n'est pas seulement mon ressenti … ce que j'ai compris de la situation avec aussi ce qui arrive assez souvent … laisser aussi une place à tout ce que je n'ai pas compris … à tout ce que je n'ai pas dit surtout… voilà

- C'est-à-dire ?
- Tout ce qui n'est pas dit dans le bilan parce que …c'est très tronqué… j'ai de l'écrit la notion d'une photographie …. L'écrit tel qu'on le pratique nous dans notre travail … je parle pas d'un livre …. d'un roman … Notre bilan est une photo d'un moment donné qui n'a pas plus de prétention que ça et je suis toujours désespérée qu'on lui en donne plus que ce qu'il en a … un écrit c'est un écrit qui est peut-être vrai…c'est pas sûr c'est déjà pas sûr du tout que ce qui est vrai à un moment x sur une ligne … euh comment on dit … je ne sais plus comment on appelle ça en mathématiques ….Un axe de temps ? Oui ce n'est que ça … c'est rien de plus que ça , ça tente, ça vise à être ça mais c'est bien dommage qu'on s'arrête à des… à des … que ce soit utilisé à d'autres escients…

  C'est désolant ….
- Est-ce que par moment vos écrits vous échappent ?
- Non, jamais … je pense pas. Si ça ne me satisfait pas… si c'est pas à un poil près ce que je voulais dire … si c'est éloigné de ma pensée, je vais le retravailler à l'écrit… pour le finir…. Quelquefois en écrivant…. Enfin l'écrit a trop de poids… tout ce que tu mets en forme et tout ce que tu dis ca existe plus que ce que tu n'as jamais dit…. Vous êtes d'accord avec moi … il y a des choses qui ne sont jamais dites qui de ce fait là n'existent pas ou sont censées ne pas exister dans la tête des gens …. Le fait de formaliser par écrit ça construit , ….. ça construit ta pensée aussi … évidemment bien sûr ….
- C'est quelque chose que vous sentez ?
- Oui…. Mais pas toujours ….
- L'écrit donnerait-il du sens ?
- Oui, oui … enfin pas toujours … bien sûr , tout ce qui est par écrit est par essence même criticable …ça il faut l'accepter… si tu dis rien… pas de critique à avoir … si tu dis encore et que ça passe …les mots ça s'envole dans l'atmosphère … les écrits sont criticables… c'est l'essence même d'un écrit….
- Autre chose ?
- Quant j'étais au SIM , j'avais la satisfaction de mes écrits …

- Ici vous êtes moins satisfaite ?
- Tout à fait
- Il manque quoi ?
- Il manque à mes bilans de pouvoir se développer … mais c'est pas le lieu . C'est pas le lieu suffisant pour que moi je m'exprime … Pour ce qu'ils doivent faire, ça suffit …. Oui parce que … parce qu'ils sont judiciaires c'est toujours un peu dangereux de … surtout que les gens les utilisent pas comme je vous dis qu'ils devraient les utiliser… c'est-à-dire ne raconter que … une valeur très limitée dans un espace temps, dans un hypothétique reflet de la réalité ….
- Y-a-t-il des moments où vos écrits ont été utilisés dans un sens où vous ne l'auriez pas souhaité ?
- Bien sûr … souvent … et toujours parce que j'en dis trop donc je me méfie…
- Y-a-t-il des choses que vous n'écrivez pas ?
- Y'a plein de choses que j'ai pensées et que je n'ai jamais écrit(es) …
- Quoi ?
- Quelque chose qui aurait pu nuire à un client de l'AEMO … quelque chose qui serait nocif et qui désservirait la cause que je veux servir … dans le sens d'une aide… oui dans le sens de l'aide… voilà les juges n'ont pas besoin de tout savoir ! on choisit d'écrire ce que l'on pense que le juge a besoin de savoir … c'est ça le professionnalisme…. Je pense quand même … tu ne peux pas tout lui dire ! Il faut se méfier de la façon dont les écrits sont utilisés… c'est sûr, c'est sûr … moi j'ai beaucoup appris ça au SIM parce que quand tu fais des enquêtes de divorce… j'ai une fois assisté à ce qu'avaient fait deux avocats contraires … de mon écrit. Plus d'une fois … le même écrit utilisé par un avocat et celui de la partie adverse … j'avais trouvé ça assez ahurissant… génial mais ahurissant… ça m'avait beaucoup appris. Je le savais parce que les gens le disent mais là c'était écrit … de nouveau … j'avais lu les plaidoiries … j'avais les cheveux qui se dressaient sur la tête … j'avais failli mourir de rire… jaune … et après j'avais pris le parti de ne plus m'en soucier… parce que de toutes façons un écrit … un écrit qui se veut bien rigoureux … et … pas qui dit n'importe quoi … c'est important….
- Alors est-ce qu'on arrive à en dire suffisament face à cette peur de l'interprètation ?
- Oui je crois … assez oui …
- Qu'est-ce qui vous gouverne alors quand vous écrivez ?

- Le soucis du lecteur … oui … ne pas nuire … la situation … la réalité… la réalité telle que je la perçois …mais faut jamais perdre ça de vue c'est pas forcément LA réalité…
- Si on résume : ce qui gouverne votre écriture c'est la situation telle que vous la percevez, au regard de celui qui va lire, en pensant à ne pas nuire à l'usager ?
- En gros oui voilà …. Oui en gros c'est ça … La seule chose que j'aurais envie d'ajouter… c'est que je suis déprimée en tant que rédactrice depuis longtemps de la déterioration et du manque de richesse… des gens de la génération après moi qui font plein de fautes d'orthographe, qui savent pas conjuguer un verbe … ça me désespère et ça me déprime et je trouve que quand on a choisi un métier où …. Je m'en fous on pensera ce qu'on veut mais moi je pense ça … quand on a choisit un métier où on rédige, la moindre des choses c'est d'avoir la correction de le faire correctement, au moins en français et dans des termes qui soient propres à la langue française… moi j'adore le français et je peux passer des heures à chercher… des heures, un mot qui conviendra plus, un néologisme… quand je rédige je prends encore un dictionnaire parce que j'ai envie de trouver le bon mot ….pour être le plus proche possible de ce que je veux dire exactement … et les gens d'aujourd'hui écrivent n'importe quoi… ça me navre, ça me navre parce que je trouve que c'est incorrect…fait autre chose, il y a des métiers … celui là est pas plus intelligent qu'un autre… si tu sais pas les accords de la langue française en ayant fait 17 ans d'études … entre primaire maternelle, secondaire.. et les études d'assistant social … ben tu revois le CM2… hein y a un BLED… ça existe ….

  Ça je suis …. Et puis le souci esthétique… ça j'y tiens beaucoup …
- Est-ce que vous pensez au fait que les familles peuvent avoir accès à vos écrits ?
- Non, ça j'y pense pas … rarement … les gens … je le leur lis… les trois quarts du temps… quand c'est possible… moi ça ça ne m'a jamais gênée parce que j'ai travaillé en divorce et ça donc … plutôt que les gens lisent tous seul dans un coin, je préférais le leur lire …
- Est-ce que vous avez déjà changé quelquechose une fois qu'ils avaient lu ?
- Oh non !!! ça c'est malhonnète !
- Non, pas pour changer dans leur dos mais parce qu'après avoir lu, ils relevaient quelque chose qui les choquait par exemple ?
- Ah !!! Oui parce que réussir à dire ce que l'on veut sans que ça les blesse ça c'est vraiment une éthique professionnelle qui doit te guider tout le temps. ça se pourrait

qu'une chose échappe … ça se pourrait mais je veux dire que c'est une vraie gymnastique intellectuelle que tu … de pas blesser les gens qui fait partie du métier … si tu commences à blesser les gens tu fais autre chose dans la vie ….

Entretien de D

-Vous avez un bilan à faire, vous êtes devant votre feuille, pouvez vous me dire ce qu'il se passe ?

- Alors moi je démarre sur… les écrits que je fais au cours des entretiens avec les familles donc je fais une synthèse dans un premier temps… de ces notes que j'ai pris(es ndlr) par rapport à ces différents entretiens que j'ai eus avec la famille. Deuxième support de mon bilan c'est… que je relis le jugement pour voir un p'tit peu les attentes que le juge avait, je refais un point par rapport à ça et à partir de là je démarre ma phase d'écriture où je me frustre pas… c'est-à-dire que tout ce qui me passe par la tête sur la situation je l'écris…. J'écris tout en… essayant de garder un plan où dans un premier temps je rappelle les motifs… les origines de la mesure éducative, je re-décris le contexte familial ensuite dans « le déroulement de la mesure » je note … c'est là où je fais apparaître l'adhésion de la famille,… si j'ai rencontré des professionnels ou d'autres intervenants je le note aussi dans « le déroulement de la mesure » et ensuite dans « le déroulement de la mesure » je prends chaque membre de la famille et où je décris la position et le fonctionnement un petit peu familial en prenant chaque membre de la famille en général …. d'une manière générale je commence toujours par les parents… alors s'ils sont ensemble, je mets « les parents » s'ils sont séparés je fais une case pour Monsieur et une case pour Madame et ensuite je parle des mineurs qui sont considérés… dans la description que je fais au niveau des personnes je parle de leur place dans la situation familiale s'ils sont divorcés, pas divorcés….s'ils travaillent s'ils travaillent pas … et concernant les enfants, je fais une rapide description de l'enfant tel qu'il est : grand petit, s'il

est bien s'il est pas bien, si je le sens timide euh…. avenant, réservé…. Ensuite je parle de la scolarité, après je parle de la relation qu'il a dans la fratrie, la place qu'il a dans la fratrie et la relation qu'il a avec ses parents, donc là c'est parents-enfants, je reste sur des choses descriptives… là, en général, je fais pas d'analyse je suis sur du descriptif… une fois que j'ai fait ça, je fais l'analyse de mon intervention, et là dans l'analyse de mon intervention, ce que j'aime bien faire c'est mettre des exemples …. J'aime bien illustrer ce que j'apporte comme suppositions au niveau de l'analyse par des exemples concrets… la pour la dernière en date c'est pour X (il cite un nom. ndlr), ….. Vous enlèverez le nom ?

- Oui bien sûr !

- Donc je parle du père… et de son investissement scolaire euh….. sur la ….. y-a marqué que je l'ai sollicité pour qu'il donne son adresse à l'école pour recevoir les résultats de sa fille … il l'a pas fait…. je lui ai demandé s'il était pas surpris et si ça ne le gênait pas que chaque fois que sa fille venait en week-end chez lui, elle amenait jamais son cartable… que pendant les vacances scolaires il ne s'intéresse jamais à sa scolarité … donc cet ensemble d'éléments je le mets pour me permettre d'illustrer la phrase que … je m'interroge sur la relation qu'a Monsieur par rapport à la scolarité de sa fille et en tant que père ce que ça représente pour lui. Donc j'illustre quand je pose quelque chose parce qu'en fait la difficulté que je rencontre depuis quelques temps et je suis en train d'y réfléchir au niveau de l'analyse de situation c'est que … en particulier quant on rencontre des parents qui sont séparés… en plus avec les nouvelles lois …. Je me gêne pas je débite tout hein ?… c'est de faire attention à ce que nos écrits ne puissent pas être trop trop utilisés, parce que je pense qu'ils le sont …. Quand il y a des conflits entre le père et la mère … des avocats qui te récupèrent les dossiers … et je me suis aperçu par rapport à d'autres collègues qui se sont retrouvés dans cette situation … comment on pose des choses et on se retrouve … notre écrit est utilisé à une fin que l'on ne voulait pas à la sortie … alors c'est vrai qu'en ce moment je fais un travail depuis quelque

temps que … une fois que j'ai un bilan qui est finalisé … sur l'analyse de situation au niveau de ce que j'ai pu marquer, je regarde en quoi c'est… l'élément il est utile au juge au magistrat, par rapport à la situation et par rapport aux attentes… ce qui fait que je donne des grands coups de ciseaux dans les bilans en ce moment… et c'est vrai que ça me …. En même temps moi ça ça me gêne … parce que c'est … euh … j'ai l'impression de pas répondre complètement à la commande qu'on a par rapport à la situation …. C'est ça qui me casse les pieds … depuis que ces nouvelles lois sont passées on fait attention… parce que marquer qu'un père n'investit pas la scolarité de sa fille t'as la mère en face qui se saisit de ça et qui va plomber le père … et pourtant c'est la réalité dans les faits et c'est vrai que ça m'oblige à un travail de réflexion sur …. Quand je pose mon analyse… avec il me semblerait que …. Nous pensons que … je peux supposer que … etc. … une chose qui me gêne par rapport au bilan c'est qu'on parle à la première personne du pluriel alors que le travail c'est moi qui le fais, l'analyse c'est moi qui la fais … et puis je souhaiterais signer mes bilans … ça c'est un truc …. pour moi ça ça reste … j'ai l'impression que … de pas nous faire signer notre bilan … je sais pas moi … la mesure elle est confiée à un service et le service confie la mesure à un éducateur… donc on est sur un rapport de confiance avec le service et dans ce rapport de confiance on ne signe pas nos bilans… donc je m'interroge... donc ça veut dire quoi… ça veut dire qu'à la limite la personne qui va signer le bilan... soit est en droit de modifier ce qu'il y a au dessus … sans t'en parler… et moi je l'ai déjà vécu … je ne trouve pas ça normal.. donc euh ….moi c'est la dessus sur le déroulement de mes écrits … voilà… moi le bilan il est là…. et ce que je souhaiterais… cerise sur le gâteau c'est qu'on ait des retours… mais des retours constructifs… pas « ça va » « ça va pas » non un retour constructif… sur par exemple un bilan qui est donné à un magistrat parce qu'au cours des audiences ça peut pas se faire… un bilan qui est donné à un magistrat s'il y a un retour … si le magistrat fait un retour… qu'on puisse l'avoir … nos cadres aussi qui lisent nos bilans j'aimerais avoir des

retours un peu… plus constructifs pour savoir un peu comment les améliorer parce que … (long silence)

- Vous pensez au magistrat quant vous écrivez vos bilans ?

- Non, je pense à mon intervention…. Parce que je décris mon intervention … d'abord je décris mon intervention… par contre vous savez quoi, je pense aux trois !... à mon intervention, à l'enfant, au magistrat….

Je pense d'abord à mon intervention, c'est pour ça que je ne me frustre pas, ensuite je pense à l'enfant et au magistrat dans l'ordre… l'un ou l'autre…

- Quand vous pensez à l'enfant qu'est-ce que vous enlevez ou rajoutez ?

- Je dirai que j'enlève tout ce qui peut à un moment dans leur histoire future, peut les pénaliser, puisqu'on intervient dans une situation « entre guillemets » … de crise … on intervient dans un contexte particulier… on fait un travail qui est particulier et moi je voudrais qu'à un moment, les écrits qu'on va laisser… parce qu'ils restent nos écrits puisqu'ils sont confiés à la justice, ils restent... que dans dix ans en arrière, en même temps ils puissent refléter comment était la situation mais pas trop stigmatiser, je dirai, les uns et les autres… ça c'est un souci que j'ai ….en même temps il faut que je donne des éléments au juge suffisamment constructifs pour lui permettre de se positionner. Elle est là la difficulté, tu ne veux pas être trop cassant pour la famille mais des fois la réalité… elle est cassante pour la famille et nous on ne fait que la que la … transporter... On la vit on la met sur le papier en restant le plus objectif possible et moi je me suis aperçu que quand je me frustre pas au niveau de l'écrit c'est là que j'arrive à être le plus objectif possible… parce que rester devant l'écran et attendre et travailler dans ma tête la phrase qui me semblera être la meilleure, non je fais plus ça. Maintenant je lâche… c'est-à-dire que mon premier bilan il va faire sept pages … pour arriver à quatre… il devrait arriver à trois parce quatre c'est beaucoup ! Après ça dépend le nombre de gamins que tu as mais sur une moyenne de trois …. Mais c'est vrai que

y a cette question que j'ai… de me dire que mon écrit va rester et dans deux trois ou quatre ans… qu'est-ce qui peut se passer …

- Alors quand vous écrivez vous pensez que les gens vont pouvoir lire votre bilan ?

- Non, euh … oui…j'y pense… d'autant plus que je le lis à la famille avant … je le lis mais dans les grandes lignes…. pas mot par mot... Ou bien je dis dans votre bilan je vais mettre ça ça ça et ça….

-Pourquoi ne pas le lire mot par mot ?

- Parce que c'est … parce que je pense que ça serait …. Dans l'idéal ce qui faudrait peut-être pouvoir arriver à faire et se serait peut-être à réfléchir … ce serait leur donner, leur laisser, repartir, revenir et rediscuter dessus et le temps de lecture leur laisser à eux, seul… mais ça je sais pas si c'est possible … mais ce serait idéal …

- Pourquoi ne pas le leur lire ?

- Parce que les trois quarts du temps je l'oublie… à la maison ou au bureau… mais je l'ai en tête mon bilan … donc comme je l'ai en tête, je vois la famille moi ce que je fais … je fixe … des … quand je fais des bilans quand je fais la lecture … avec la famille …j'avertis la famille quinze jours avant que je fais la VAD (visite à domicile ndlr) … donc on ne parlera que de ça … donc eux ont le temps d'y réfléchir … moi aussi et quant on se voit je leur dis voilà … dans le bilan j'ai fait apparaître ça ça ça et ça … en général je le relis avant, … je ne l'emporte pas avec moi en fait …

-Vous vous inquiétez de vos formulations ?

- Devant l'écran oui, mais après …. Non plus. C'est vrai que je devrais l'avoir… à mon avis je devrais l'avoir….à mon avis on devrait l'avoir …Et puis je rappelle aux gens… que ce papier il est chez le magistrat et qu'ils peuvent aller le lire mais texto, texto… en allant avec leur avocat….

- ça, ça ne vous pose pas de problème ?

- ça ne me pose aucun problème… parce que ce que je dis …parce que effectivement il va peut être y avoir des formulations qui vont être perçues pas comme moi je les ai perçues et … ça ça… ça me gêne pas … parce que le bilan une fois que je l'ai jeté… à F. ou B (le chef de service et le directeur ndlr) au niveau des familles… pour moi il est clôt. Par contre ce que je fais maintenant… c'est que quand il y a des familles qui ne sont pas d'accord avec ce que je dis… je le marque. C'est-à-dire qu'à un moment je pose un truc et je dis : la famille n'est pas d'accord avec ma vision des choses … voilà … et c'est important ça … voilà parce que ça sert à ça …c'est vrai que , il faudrait que j'arrive à avoir mon bilan fait … à avoir mon brouillon fait … aller dans la famille et leur lire …il faudrait que j'arrive à ça. Mais je suis encore trop mal organisé… enfin mal organisé … c'est une autre gymnastique. C'est pas un problème de pudeur ou de crainte… c'est un … il faudrait que j'arrive à y penser, à le travailler. …

- Y-a-t-il des choses que vous vous refusez d'écrire, que vous avez regretté d'écrire ou de ne pas avoir écrit … ?

- C'est que sur la formulation … d'une manière générale tout ce qui touche à l'enfant, si j'estime que c'est important … ma difficulté ce sera de trouver la formulation pour l'écrire... mais pas de pas le dire… le souci c'est si par exemple … là, reprenons l'exemple de l'investissement scolaire … j'ai pas marqué que le père ne s'investissait pas dans la scolarité… j'ai marqué que je m'interrogeais sur la place de cet homme par rapport à la scolarité de son enfant … vous voyez… voilà … mais j'ai quand même pointé le fait que la place de ce monsieur par rapport à la scolarité …. Parce que ce que j'espère aussi c'est que à un moment le magistrat peut-être relèvera ça … par contre s'il le relève pas, moi des fois, au niveau de l'audience je le relèverai…parce que quand le magistrat nous donne la parole et nous demande de faire la synthèse de notre intervention … par contre dans la synthèse de mon intervention il y a des choses que je vais dire et que j'aurai pas marquées ou qui sont plus

légères dans l'écrit mais plus virulentes dans la parole …vous voyez.. donc c'est … je pars du principe que ce que je vais amener avec les parents au cours de l'audience et par rapport à ce que j'ai écrit j'ai déjà averti Monsieur qu'au niveau de son investissement je ne comprenais pas… je suis dans l'audience j'en parle … j'espère qu'il n'a pas été surpris et qu'il se sent pas coincé par rapport à ça….

- Euh… j'ai perdu ma question….

- Non, je n'écris pas nu devant mon ordi. (rires !)

- Attention j'écris tout !!! (Rires !)

- Tiens, … dans la mesure du possible j'essaye de ne pas porter du travail à la maison …. Alors ça !

- Vous écrivez où ?

- J'écris au bureau …j'essaye d'écrire au calme. Mon travail c'est mon travail … parce qu'à la maison par expérience, je n'y arrive pas……

- Oui, ma question était, à qui appartient votre écrit ?

- Pas à moi, ce n'est pas moi qui le signe ! De fait, il ne peut pas m'appartenir …. Quand on parle on dit nos familles, nos ci, nos ça… c'est… on vulgarise la situation… la situation est confiée à un service … que je suis un employé de ce service là mais … par délégation c'est moi qui y vais … et moi ça ne me gênerait pas d'écrire « je »… parce qu'à la limite j'écris « je » je suis pointé …. On pointe quelque chose dans mon bilan… le « nous » moi je peux très bien dire …. L'avantage que ça a de pas le signer et l'inconvénient… l'inconvénient c'est que moi je le revendique ce qu'il y a d'écrit, mais l'avantage c'est que mon bilan… je dis « attendez, ça a été validé par ma direction …. » mais ça je n'aime pas … j'aime bien moi assumer mes actes et quand je fais une bêtise ou quand je vais dans quelque chose je vais jusqu'au bout.

- Est ce que vous interviendriez de la même façon si vous n'aviez pas de bilan à faire ?

- Oui…

- Le fait d'avoir à écrire sur ce que vous faites ne modifie en rien ce que vous faites ?

- Non, l'écrit … le bilan … j'y pense à mi-mesure parce que je fais des bilans intermédiaires… j'y pense là et j'y pense deux mois avant l'échéance … dans les deux derniers mois c'est tout….

- Vous savez ce que vous allez dire avant d'écrire ou bien cela se construit au fur et à mesure de l'écriture ?

- Les trois quarts du temps la conclusion est faite quand je tape le bilan… je sais ce que je vais écrire… la conclusion induit ce que j'écris… bien sûr… ce que je vais avoir en conclusion … va justifier illustrer et expliquer ma conclusion… Il y a certainement des choses qui ne vont pas dans le sens de la conclusion que j'oublie… que j'oublie d'écrire consciemment ou inconsciemment… certainement … quand on est dans l'optique d'un non renouvellement de mesure on va mettre en avant le positif et on va diminuer le négatif … quand on est dans une proposition de renouvellement de la mesure et bien .. On va faire apparaître des éléments qu'on veut encore travailler ou pour nous des éléments qui nous paraissent encore à travailler en négligeant très certainement l'évolution qui à été faite par la famille … on a un pouvoir énorme et c'est en ce sens que quand on fait nos bilans, là où on travaille mal… c'est que on les lit à la famille nos bilans… on devrait les lire en équipe ! Eh oui ! Moi j'essaie de le faire avec la psychologue ce travail… mais on devrait pouvoir le lire en équipe… Parce que en équipe, qu'est-ce qu'on fait en équipe ?... on balance la conclusion… « tu renouvelles ou tu renouvelles pas » « ça marche »… point OK… on nous demande pas pourquoi … c'est énorme et c'est injuste pour la famille …on est pas honnête avec les familles parce qu'aux familles on leur dit tout le long que nous on ne fait que proposer… mon œil … on fait ce qu'on veut c'est terrible, c'est dégueulasse... aux familles tout le long… il faut arrêter de dire qu'on ne fait que proposer…je n'ai jamais vu un magistrat qui allait contre nos propositions

… aller une fois ou deux … mais sur des trucs aberrants … c'est tout …mais d'une manière générale … regardez…. Ce que je trouve anormal, c'est ce que fait Monsieur S. (un juge des enfants ndlr) je propose le non renouvellement, il envoie un papier, il valide et il n'y a pas d'audience… je ne trouve pas ça normal… parce que les gens …on les a pointés parce qu'ils étaient mauvais… maintenant qu'ils sont mieux qu'est-ce qu'on fait on leur envoie un morceau de papier … c'est dégueulasse. Ce qui fait que moi maintenant sur les non renouvellement, dans ma conclusion écrite, je demande quand même l'audience…parce que je trouve que c'est honnête par rapport aux gens …parce qu'une famille qui va voir un juge des enfants sur un non renouvellements de mesure elle est dans une autre position qu'une famille qui est convoquée par la justice pour être pointée et avoir un éducateur et je trouve que pour « la réparation » morale pour la famille, je trouve ça très important …

- Autre chose ?

- Quand j'écris je m'astreins à faire un travail tout au long de la mesure avec mes petits cahiers (il prend des notes ndlr) qui est très fatiguant … je vous promets c'est une discipline de tous les instants parce que parfois je …. J'oublie… mais qui me facilite la vie sur les bilans… parce que dans ces cahiers je déverse tout… mes questions , mes angoisses, mes interrogations et les évènements qui sont passés… ce qui me permet au niveau du bilan… mon évolution… elle est dans les cahiers…. Parce que l'avantage que je vois dans les cahiers c'est que ….Des fois je marque même pas la date … les feuilles tournent … en plus je me suis fais une codification personnelle avec des signes de math … etc.… qui me permettent de me dire là… là il y a eu quelque chose…et l'évènement me revient… il me revient au bilan. Parce qu'il y a des choses que je retrouve en cours de route et je me dis ça… il faut que je le marque dans mon bilan … et en général, je le pointe dans mon cahier … je fais une barre… un gros point …. Parce que la mémoire nous joue des tours et puis on a beaucoup de gamins beaucoup de mesures, beaucoup d'évènements et ça permet de se poser.

- Du coup… vos notes sont indispensables ?

- Oui, ça me permet aussi d'objectiver… parce que des fois on est pris dans l'émotion de l'évènement et … on… on… on va… on le voit d'une certaine manière … la tasse là (il touche sa tasse à café sur la table ndlr) selon comment tu la regardes… on n'en voit que la queue. Et de l'autre côté on la voit pas … alors que c'est quelque chose d'entier ! Selon l'émotion dans laquelle…. on va être, il y a un détail …. Alors que le fait de décrire un évènement … ce que je fais dans mon cahier… me permet d'un petit peu m'objectiver… mais c'est vrai qu'il y a …aussi que je n'ai pas de mémoire … encore que, on vient de m'interpeller sur une mesure que j'avais il y a quatre ans en arrière et je l'avais en tête…

Mais écrire, justement…le fait d'écrire un évènement … ça me permet de faire une balance entre le plus et le moins… est-ce que cet évènement là va me permettre de dire que la famille progresse ou est-ce cet évènement là va me faire dire que la famille régresse ou stagne … c'est dans ce sens là.

- Objectiver pour vous c'est quoi ?

- C'est se décaler, c'est ne plus être dans l'émotion … se décaler. L'écrit ça permet de me décaler… surtout que là les trois quarts du temps… les premiers écrits je les fais dans la voiture quand je sors de l'entretien. Déjà un dépôt. Je rentre dans la voiture et je dépose. Ce qui fait que quand je sors de la voiture je sais que je l'ai posé … je m'en occupe plus… ce qui me permet d'avancer ? De … mais c'est vrai que ça m'astreint à une discipline et … j'ai mis deux ans pour en arriver à ça. C'est un sacré travail… ça me dégage de mes émotions…

- Une conclusion ?

- Signer nos bilans …. C'est quelque chose que je revendique haut et fort…Et faire des réunions techniques là-dessus… il faut qu'on travaille nos bilans ensemble … où on aurait le courage de mettre à plat nos bilans … qu'on s'ouvre et qu'on ait le courage d'accepter de s'entendre dire non là ça va pas ce que t'as écrit… et ça nous permettrait non pas d'avoir un

plan… où chacun aurait le même plan mais ça donnerait un état d'esprit, et moi je crois que ça serait plus honnête pour les familles… ce partage … ça marquerait un peu plus l'homogénéité du service et le côté professionnel aussi … parce qu'on est seul, on travaille seul et on se donne pas encore suffisamment d'outils pour travailler ensemble. Après c'est confortable … enfin c'est confortable !…

- C'est un peu antinomique avec le fait de signer, ce que vous dites ?

- Peut-être ! Je revendique mais je veux être soutenu et écouté. Mais moi je trouve pas que ce soit si antinomique …. Moi je trouve que ça se complète… tu mènes ton intervention mais en même temps tu t'exposes à l'autre …. Tu te montres à l'autre… parce que les familles se montrent à nous … nous on se montre à personne Attendez… parce que si on ne veut pas parler d'une situation pendant un an, on n'en parle pas ! Tu ne lâches que ce que tu veux de la situation, on ne dit que ce qu'on veut sur la situation et ça c'est ….

Entretien de E

- Vous avez un bilan à faire, vous êtes devant votre feuille, qu'est-ce qui se passe ?
- En Général je,… euh… moi déjà je m'aide de la trame de bilan qu'on a fixée parce que ça m'oblige justement à penser... et essayer de pas louper des trucs donc ya la trame qui est l'origine de la mesure c'est bien ça me remet dans le bain, ….. pourquoi on a commencé et… … parce que des fois en cours de mesure on oublie un peu donc euh …parce qu' il y a des choses qui se sont déroulées… donc je pars de là voilà, je me remet dans le bain avec ça quoi … en me disant voilà ok … ce qui me permet de repréciser aussi les attentes du juge ou de la société en tous cas dans ce qui a déconné … euh … et de les mettre en parallèle d'emblée puisqu'après je commence par le déroulé de la mesure … une fois que j'ai fait l'origine et … dans le déroulé de la mesure, c'est là que j'essaye de faire apparaître finalement la rencontre … alors c'est vrai que moi j'ai souvent besoin de passer sur la première rencontre ou la première période parce que c'est là où je fais apparaître justement entre l'origine de la mesure et les attentes de la société, la famille là dedans elle est arrivée avec quoi, … quelle

perception de ce … de ce qui a fait problème de cette mesure … est-ce qu'ils se reconnaissent, est-ce qu'ils ne se reconnaissent pas … quelle perception moi j'ai du coup des compétences qui se dessinent ou pas… ou des limites … euh Voilà euh Qu'est ce qui me traverse à ce moment là … et ce que j'essaie de faire … ben c'est vrai que … toute la question est est-ce que notre perception à été juste… est-ce que les mots qu'on va utiliser sont appropriés ou pas euh …. Donc c'est vrai que j'ai besoin régulièrement… au moment ou je l'écris de … ouai … de me poser cette question « mais qu'est-ce qui te fait dire ça » « qu'est-ce qui te fait déduire ça ? » et est-ce que c'est un fait objectif …. C'est pas toujours le cas euh … ou est-ce que c'est une perception un peu subjective mais qui s'appuie quand même …. Sur des choses qu'on a senties qu'on a déduites alors qu'on a des f... c'est pas toujours évident parce que justement ça peut-être facilement balayable et on peut nous dire mais sur quoi vous vous appuyez pour dire ça … et … et puis en même temps c'est pas non plus du non sens, j'ai envie de dire … euh … dans le sens ou en tous cas moi ce que j'essaie de faire et m'y obliger... Bon ben d'accord c'est pas un fait objectif mais encore une fois qu'est-ce qui t'a fait penser ça ou t'arrêter sur ça quoi …. Et euh sans avoir de faits objectifs c'est quand même à un moment donné le fait que ben ça je l'ai abordé avec la famille, je l'ai questionné, je l'ai…. et parfois même la famille ne se reconnaît pas d'ailleurs dans ce que je pense d'elle ou ce que je vais écrire mais au moins à un moment donné j'ai acquis la conviction que … voilà … ça réagissait comme ça… je prends un exemple …. Je sais pas quel exemple je pourrais prendre mais… par exemple le principe qu'une famille dit « non, non, non … » elle le dit trop fort, ben moi justement j'entends exactement l'inverse … alors on pourra me dire ben non t'a pas de faits et machin … mais justement moi je prends pour signifiant ben le fait qu'elle le crie trop fort ou qu'elle s'insurge tant à… c'est peut-être justement le problème ! voilà euh … donc c'est un peu casse gueule parce que effectivement au niveau des écrits on a tendance à nous demander des faits objectifs… etc. ….dissocier ce qui est de l'ordre de l'analyse, de l'ordre des faits sauf que je crois que ce qu'on aborde en AEMO et …c'est pas toujours facile d'avoir que des faits parce que s'il fallait faire qu'avec les faits ce serait facile … sauf que derrière les faits il y a souvent des choses beaucoup moins euh … objectivables, beaucoup moins simples, beaucoup moins …. claires à identifier pour ne pas dire pas du tout identifiées par la famille et que nous on arrive là avec nos gros sabots et nos une … problème social et la famille

elle-même c'est pas toujours le bon moment pour elle de … de regarder ces choses là en elle... des fois elle peut le voir partiellement, des fois elle peut pas du tout …soit parce que c'est trop douloureux soit parce que … elle fonctionne pas comme ça … quelque part c'est du chinois aussi pour elle ce qu'on lui demande… bon donc c'est loin d'être si clair que ça et si évident que ça … voilà… mais donc j'essaye moi de m'appuyer là-dessus… là où ça vous …. (Incompréhensible)… on peut être attaquable… à un moment donné c'est un risque … qu'il faut accepter de prendre et que moi … la seule obligation que je me fais et pour éventuellement pouvoir me défendre si jamais je me fais attaquer… c'est de me dire est-ce que ça a du sens pour toi. Voilà. Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi tu as fais ça et sur quoi tu t'appuies… alors des fois je vais être un peu long parce que encore une fois, ça peut être du fait ça peut être une déduction, ça peut être ce que je disais tout à l'heure ETC… l'autre obligation que je me fais aussi pour être à l'aise avec ça c'est de lire mes écrits ou de les traduire parce qu'ils sont pas toujours euh …on fait des belles formules … on s'adresse au juge… tel qu'on écrit c'est pas toujours compréhensible … c'est quand même des cas sociaux hein ! … pour l'essentiel … mais en traduisant bon voilà moi je m'oblige à traduire pour qu'à un moment donné la famille elle peut puisse réagir par rapport à ça quoi … du coup ça vient me reconfirmer quoi … par des réactions… alors des fois ça peut m'arriver de me tromper, ben à ce moment là j'en prends note … et puis il y a l'audience aussi qui est là pour rectifier les choses, y a le fait que dans le prochain écrit ben je le dis qu'à un moment donné peut être que je me suis trompé etc.… ou bien le contraire : ça confirme … la famille est tout à fait d'accord avec ce que je dis ou elle réagit trop fort et là je me dis t'es dans le vrai parce qu'elle réagit trop fort … voilà mais moi mon guide c'est celui-là ….

- Vu de l'extérieur si la famille ne réagit pas vous avez raison, si elle réagit trop vous avez raison aussi ? Finalement ce qui compte c'est votre conviction ou bien vous la mettez vraiment à l'épreuve de la famille ?
- Si elle ne réagit pas c'est que …. Oui oui oui ! enfin ça dépend !... c'est là où on a un tas d'outils et en même temps pas tant que ça ! mais … on va être …. On a une espèce de clignotant … une espèce de grille de lecture… de grille de ressentis si je peux dire ! …
- Construite comment, par quoi ?

- Ben par la formation… mais par la vie déjà, par la vie … euh … (rire) voilà… euh par la formation aussi qui est venue mettre à l'épreuve aussi etc. … par l'expérience aussi voilà tout ça … moi j'ai l'impression d'être une grille de ressentis, de lecture … qui fait tantôt appel à la sociologie, tantôt appel à ….. mon parcours personnel auquel je crois parce qu'il fait sens … voilà … euh … et parce que je crois que malgré toute la formation et …puis la conscience professionnelle que j'y mets quant il s'agit de choses qui appartiennent plus à mon parcours, ma maturité …mon expérience etc… c'est quand même toujours quelque chose que j'ai interrogé….à travers le métier, à travers la psychologie, au travers de l'équipe … à travers …l'expérience aussi ben de comment se positionnent la société, le juge … qu'est-ce qui fait danger qu'est ce qui le fait pas … jusqu'ou on trouve que … telle notion … oui jusqu'où on pense que ça c'est sain, jusqu'où on pense que ça ne l'est pas … ya tout ça qui m'imprègne … et puis qui après … à la fois c'est pas très académique …je peux pas sortir euh …. je travaille pas avec les gens en leur sortant des théories psy… sur l'inceste le machin, le truc ….de façon carrée… mais tout ça ça m'imprègne et et et ….. et on a comme une idée sociale normative politique de …. Qu'est-ce qui au-delà des théories psy… des névroses et compagnie … qu'est-ce qui est de l'ordre du normal, pas du normal … qu'est-ce qui questionne, qu'est-ce qui fait sens, qu'est-ce qui le fait pas …. Donc y a tout ça qui est à l'œuvre quand je suis face aux gens et quand je me retrouve à écrire un écrit sur eux …. Et je crois que …. Mon écrit c'est que ça … et je crois que mon travail il est ni plus ni moins que ça... parce que ce dont je parle là que ce soit les références psychologiques… adaptées évidemment aux gens... mais la norme, la société, les représentations des uns et des autres... les attentes des uns et des autres, … on peut parler de la pub… de tout ce qui intervient dans la vie … je veux dire que c'est ni plus ni moins avec ça que les gens vivent et que le déroulé d'une famille dans ce qui va bien dans ce qui fait crise…machin… il est au milieu de tout ça il est impacté par tout ça… et que quelque part ma responsabilité elle est aussi d'aller au devant d'eux et de travailler avec tout ça quoi voilà …
- Vous écrivez vite ?
- J'aurais tendance à dire que j'écris assez vite, justement parce que du coup euh…. Passée la... l'épreuve de me remettre un peu dans le bain pour essayer d'ordonner un peu mon écrit… Qu'est-ce qu'y avait comme problème au départ, quelles étaient les attentes du juge, où se situait la famille, … ça ça me donne une trame pour me dire à

un moment donné faut pas que j'oublie de répondre…. Je sais pas … y a une question de … de … (incompréhensible) ou d'inceste ou je sais pas … de déscolarisation… à un moment donné faut que je …. Forcément ça il faut que tu le dises … même si ça se trouve l'essentiel de la problématique familiale il s'est parlé ailleurs … et à propos d'autre chose qui amène …. Donc j'ai bien d'autre chose à dire dans un écrit … mais bien sûr qu'il y a cette trame là et le cadre qui sert à ça… mais j'ai toujours à l'esprit la notion de dire à un moment donné est-ce qu'on est dans un danger avéré pas avéré… est-ce que la question de la mission de l'AEMO qui maintient l'enfant à domicile et fait le pari d'une compétence familiale... est-ce qu'on est là dedans ou est-ce qu'on n'y est pas du tout… ça c'est des passages obligés pour répondre… donc cette trame je l'ai là … j'ai à la fois cette trame là et à la fois j'ai envie de dire euh…. Comme c'est passé par du senti comme c'est passé par euh… j'aurais tendance à dire c'est assez rapide et c'est pas très compliqué … pour moi … parce que j'ai l'impression que vraiment je m'appuie sur une relation avec les gens et puis quelque part je la maîtrise cette relation …. D'ailleurs je prends pas de notes moi donc… je veux dire … euh… c'est bien signifiant que c'est là quoi…. Donc ça me vient à la fois facilement… en même temps … euh … je met plus de temps et c'est pas si simple que ça parce que ya toujours ce souci justement de se dire … de m'interroger, justement pour vérifier que je suis bien dans ma mission, dans mon travail … vérifier que ce n'est pas que de l'impulsivité ou de la projection de ma part quoi … voilà donc à la fois les choses me viennent facilement après pour essayer de trouver le mot juste… essayer de… de … d'être …de faire … euh … comment dire …. euh… de me faire le mieux comprendre possible et aussi d'être au plus près de ce qui ressemble à la famille dans ce que j'écris... c'est vrai que ça, ça prend un peu de temps parce que y a des formes toutes faites, ya des raccourcis qui peuvent dire beaucoup… plusieurs choses à la fois … du coup ça pourrait desservir et mon écrit et la famille donc c'est vrai que j'ai le souci par moment de décortiquer plus et de dire ben… euh … par exemple une violence … c'est pas qu'une violence c'est un inceste … dans une famille cette violence elle est comme ça comme ça comme ça, elle s'origine comme ça comme ça comme ça, elle est ressentie comme ça comme ça comme ça et du coup ça et de la nuance.. parce que c'est dans ces interstices là et dans ces nuances là qu'on peut ou pas … mais qu'on peut quand c'est le cas, voir en quoi y a un ressort … y a un changement possible ou en quoi le danger il est pas tout à fait comme on le voyait de

l'extérieur, parce que l'enfant il le vit différemment … voilà et c'est toute ces nuances là qui sont importantes à mettre….

- Votre souci de vous faire comprendre, c'est se faire comprendre de qui ?
- …. A trois choses à la fois… à ma propre lecture, à la famille, au juge, … mais … au trois …là où certains disent … mon chef m'a souvent fait chier là dessus parce que justement j'en mets trop, j'en dis trop … on me dit le juge il s'en fout de ça … moi c'est clair que pour moi l'écrit il est pas que en direction du juge… même si s'en est un … à un moment donné … je fais attention à la trame … machin… à répondre à un certain nombres de choses …. Dans le cadre du cadre de notre mission … de ce qui la fonde … ce sur quoi le juge va avoir à se prononcer …. Mais ça j'ai envie de dire c'est un fait acquis … mais après concrètement quant tu es en train d'écrire…une fois que tu as cette trame là que j'ai et avec l'expérience que j'ai et maintenant c'est automatique euh … c'est plus ça ce qui vient en premier … ce qui vient en premier c'est … j'aurais tendance à dire que même avant la famille c'est moi… ouai … c'est en mon âme et conscience … tout à fait …. C'est un exercice que je disais tout à l'heure… à un moment donné de toutes façons euh … t'es forcément et dans le vrai et dans le faux… quelque part parce que t'a pas toutes les données, t'interviens à un moment donné avec les limites qui sont celle de nos outils, celles de la famille, qu'est ce qu'elle a pu dire, pas dire qu'est-ce qui a été reconnu pas reconnu …là où t'en est du travail … là où ils en sont avec eux mêmes… donc forcément on est de toutes façons partiels quelque part… dans les outils qu'on amène et dans ce qui s'est échangé avec la famille on est forcément partiel … on peut pas prétendre avoir l'exacte vérité …et avoir tout travaillé avoir tout compris tout … donc quelque part… voilà… ce il est là euh**....** la famille elle est à une autre place que la nôtre … elle est à la fois dans la relation de complicité… dans une certaine acceptation du travail mais en même temps elle est la première concernée avec tout ce qui entre en jeu avec toute la difficulté de se reconnaître une culpabilité, de la crainte de la société et du placement et machin … donc il y a quelque part malgré tout aussi une part du rapport qui est faussée dans ce qu'il peut dire dans ce que … donc le seul repère que j'ai moi vis-à-vis de ça même si j'attache un souci parce qu'il s'agit d'écrire sur une famille et que ça a des conséquences et que j'essaie d'être au plus près de ce que j'ai pu comprendre d'elle et ce qu'elle … est-ce qu'elle est d'accord avec ça ou pas … est-ce qu'elle s'y retrouve ou pas … mais souvent la question c'est ça… je leur demande pas dans le détail s'ils

sont d'accord sur tout, le machin, le truc … j'dis : « est-ce que ça vous ressemble ou pas ? » voilà.. ca c'est important pour moi … mais finalement tout ça pour dire qu'au final ce qui reste sur … qu'est-ce que j'ai de plus solide – à la fois de plus bancal et de plus solide - que… euh… ma propre conviction… je veux dire … j'ai que ça … c'est à la fois très bancal et à la fois c'est ce que je tiens de mieux ….

- Cette intuition, cette conviction mène votre écrit ?
- Il ya tous les cas de figure … la plupart du temps j'ai envie de dire je sais avant… voilà … maintenant euh… y a des fois où ma connaissance, mon recul, ma compréhension de la situation sont pas si évidents que ça … ça dépend aussi du moment où je fais l'écrit … si ça fait deux mois, trois mois, six mois, un an … et puis qu'est-ce qui s'est déroulé encore une fois … parce qu'il y a des fois … c'est plus ou moins compliqué quoi … y a des fois où je me retrouve en situation d'écrit et où j'ai l'impression de rien comprendre …de rien maîtriser … et euh … on peut pas dire qu'on maîtrise habituellement mais euh … là y a rien de rien … tu te bloques… ou y a des trucs que j'ai pas eu le temps de ressentir ou en tous cas je ressens que des choses contradictoires ou ya une espèce d'amalgame … et… et … je sais pas quoi faire avec ce ressenti voilà … ou cette perception donc c'est évident que là au départ je sais pas véritablement … on a tendance à dire que ce qui se conçoit clairement s'écrit clairement euh … ou pas maintenant aussi le fait de s'astreindre à essayer de l'écrire de l'ordonner et puis de revisiter euh … et puis peut être se recentrer là sur le coup sur danger/pas danger, continuité/arrêt, machin euh … et puis place de chacun aussi parce que y a la notre y a celle du système et puis y a les parents en face etc. … et les responsabilités qui appartiennent à chacun … pour le coup là ça peut aider à y voir plus clair et en tout cas à arriver en fin d'écrit à faire une proposition…..
- Vous écrivez à l'ordi… ? Au bureau ?
- En général j'écris seul euh … en direct sur l'ordinateur parce que encore une fois ça vient assez facilement voilà et puis quelque part je trouve ça plus facile d'effacer, copier coller … voilà donc euh … en général j'essaie de le faire d'une traite …parce que justement c'est cette euh … y me faut un p'tit temps où je me mets… voilà je me remets véritablement les écoutilles… tous les sens euh … voilà pour essayer de de de d'écrire et tout ça, tout ce que je disais quoi … avec le cadre le machin, les images des entretiens qui me reviennent, les ressentis … euh voilà … j'ai besoin de toute cette matière qui m'habite en quelque sorte euh … pour faire et que tant que j'y suis-je m'y

lance j'vais au bout au fond quoi … donc je le fais d'une traite ce qui empêche pas qu'après j'aime bien laisser reposer et y revenir.. un peu après quelquefois je me dis bon là c'est pas… c'est pas assez précis ou c'est pas tout à fait … c'est pas ça que je voulais dire … etc. … ya même des fois ou je m'éblouie en me disant oh purée j'ai écrit ça ! j'ai fait ça comment … et je crois que je m'en suis pas rendu compte au moment …. Donc là aussi il faut croire qu'il y a des ressentis des machins …. Ils sont pas si … innocents c'est pas parce que des fois je découvre … tiens c'est exactement ça … avec du recul, moi….. j'aime bien effectivement y revenir à un moment donné pour réordonner un peu, pour enlever euh ….. voilà couper les phrases si elles sont trop longues … voilà ça c'est une de mes spécialités … euh …mais aussi découvrir les choses comme ça et ça me permet de vérifier … il m'arriva par contre, quand je suis pas sûr de mon coup où là euh … je me dis est-ce qu'on comprend bien ce que je veux mettre … c'est vrai qu'il m'arrive ponctuellement de le faire lire … d'appeler une collègue et de lui dire attends euh … lis ça qu'est-ce que tu comprends ? …. Ça me permet de vérifier …..

- Vous avez un souci esthétique ou pas du tout ?
- Esthétique ? ….. Oui mais pas … je sais pas si c'est de l'esthétique … j'ai le souci en tous cas que ce soit agréable à lire au sens où on se dit « on a compris » on a une image de cette famille et on n'a pas simplement des résultats du type 2 et 2 font 4 … danger plus machin plus alcool égale …. Voilà, j'ai le souci qu'à un moment donné cette famille après cet écrit je la connais mieux mais pas seulement en termes de faits, mais je la connais mieux en termes de qu'est ce qui se passe pour elle, qu'est-ce qui s'échange, quelles sont les émotions qui sont à l'œuvre quel est le parcours, quel … voilà …. Euh … et et et quels sont les travers, ce qui va pas, mais quels sont aussi… qu'est ce qui fait lien dans cette famille qu'est ce qui fait que du coup on est plus tolérant aussi … ben aussi on arrive mieux à percevoir qu'est ce qui fait… potentialité ou qu'est-ce qui fait trop obstacle pour justifier que je dise ben on peut pas travailler en milieu ouvert par exemple etc. … ou il faut un placement ou on tente … j'ai le souci que là du coup on soit pas dans du jugement uniquement avec un fait et où d'un seul coup le placement, d'abord on le comprend on en est convaincu que c'est ça qu'il faut… et on en est convaincu parce que d'un seul coup on va comprendre …aussi oui en quoi c'est bien ça qu'il faut et et et en quoi…. la famille qui a ses limites qui peut pas qui … elle est elle est pas qu'une limite elle est pas que quelqu'un

d'imbuvable … ou d'horrible machin …elle est … et je crois que du coup ça donne autre chose dans la façon de présenter un placement, ça donne autre chose pour le juge dans la façon de le poser et comme ce sont des écrits qui servent aussi par la suite… aux travailleurs sociaux qui vont prendre la suite, le relais etc.… ça donne aussi d'autres cartes, … donc j'ai ce souci là effectivement dans l'écrit… euh alors est-ce que du coup systématiquement euh … si c'est bien penser, bien écrit bien machin… ça donne quelque chose d'esthétique … pourquoi pas … j'allais dire c'est comme pour la taille de l'olivier ! ya un proverbe qui dit… un dicton paysan qui dit que « ce qui est bon pour l'œil est bon pour l'olivier » donc on pourrait dire... pareil au niveau des bilans …

- Une fois fini vous arrive-t-il de changer quelque chose de votre écrit ?
- En général, je ne change pas l'écrit…non… je change si par exemple ya quelque chose oui, qui m'ont demandé de pas mettre je suis pas tenu de le mettre ou je peux le dire autrement sans dire euh … on est soumis au secret professionnel aussi euh… ya des fois des faits …. Je me souviens d'une maman qui... était apparue en cours d'entretien au sujet de ses deux enfants le fait que très certainement ce qui la mettait en difficulté avec ses deux enfants là, y'avait un avortement …. Assez …. Euh … suite à un viol etc.… et que ben ça ça s'était échangé au cours de notre entretien et que c'était difficile pour elle et que quelque part elle avait pas envie que je le mette … ça dans le bilan … même si ça aurait été plus simple et plus direct de dire... ben voilà ce qui s'est passé donc on peut comprendre l'actuel … ben j'ai respecté qu'elle m'ait demandé de ne pas le mettre euh … et j'avais simplement fait alors là pour le coup une formule toute faite qui est que « en lien avec son parcours traumatique tatati tatata… » mais sans dire quel traumas… voilà … en général je préfère mettre les choses, si les gens m'autorisent, je préfère quoi appelons un chat un chat même si quelque part c'est un peu intrusif…un peu… bon… à un moment donné je trouve que du coup ça donne d'autres images, ça permet de mieux connaître les gens, y compris au magistrat… maintenant je peux comprendre que certains … considèrent que non et que c'est leur vie privée et qu'à ce moment là j'en suis respectueux, mais si …oui deux choses… la première, c'est que j'aurais envie de dire que …. J'aimerai qu'on respecte un peu plus, le principe que avant d'être un écrit seulement en direction du magistrat, avant d'être un écrit seulement en direction des familles avec la nouvelle loi hein…. qui dit que la famille peut nous attaquer … machin pour diffamation tatati tatata… on respecte et on

pense que c'est avant tout un écrit pour soi … je sais si on s'engage à travers un écrit… et comme très souvent on a la réflexion de « mais on s'en fout, on s'en fout, on s'en fout… » et qu'on prend pas beaucoup en compte que c'est important pour moi de dire ma relation avec les gens… euh … voilà et que quelque part un écrit il m'engage et qu'il est aussi le résultat d'un travail qui est fait avec les familles et que quand tu dis aux familles, « je vous respecte », je dis « je vous dirai ce que j'ai à vous dire » etc.… etc. … j'aimerais qu'à un moment donné on respecte tout ça et qu'on me laisse l'écrire, le dire, le penser… c'est pas souvent le cas parce que dans le management en tous cas… euh alors, dieu merci, malgré tout on nous laisse faire parce que si on nous dit que ça vaut rien… ben on fait pas …. (rires) … mais dans les consignes qu'on a en tous cas et dans les attentes c'est pas franchement ça qui vient en premier quoi… ce qui vient en premier effectivement c'est le côté draconien euh… les faits machins, vos propositions. Point. La deuxième chose c'est presque l'inverse de ce que je viens de dire c'est que autant je m'attache à être au plus près des familles… euh … je m'attache à ce que je viens de dire que effectivement l'écrit c'est pas seulement un écrit en direction du magistrat, il est le résultat d'une relation avec la famille et qu'on s'engage … en même temps… je trouve que … ce qui est difficile dans l'écrit c'est que y a des moments c'est pas le …. C'est pas le moment d'aller écrire quelque chose sur la famille qu'on est en train d'aider et que là vient se télescoper le besoin de la société de répondre là maintenant et d'avoir euh… une réponse sur le danger pas danger, la fin de la mesure, le renouvellement … machin … alors que là ou on en est du déroulé de l'aide avec la famille et là où elle en est elle, avec elle-même dans ce qu'elle peut entendre ou pas sur elle c'est pas le moment de faire une synthèse, de venir mettre des mots violents sur ce qui la concerne et que ça ça peut venir tout foutre en l'air sur notre travail , y a des moments où c'est … pour prendre un autre exemple : ya des moments où on sait pertinemment que l'enfant il est bien en danger euh… et on est encore dans l'expectative dans l'espoir qu'il y a peut être des choses qui vont se dessiner, se décanter et … le fait de devoir malgré tout parce qu'on a cette obligation d'écrire qu'est ce que vit l'enfant au magistrat et donc de le faire lire la famille euh… et ben ça peut tout foutre en l'air … de le décrire aux parents tel qu'il est,… parce que d'un seul coup il se voit comme un monstre là ou nous on s'use à essayer de le motiver et à tirer le bon qui est en lui… mais on y est pas tout à fait voilà …et ça… à l'inverse je trouve que l'écrit à vouloir trop en dire ou

être trop près … euh c'est pas bon … mais ça reste pas une généralité ça… ça reste un concours de circonstances qui fait que là où on nous demande quelque chose c'est pas forcément le temps de la famille ou le temps du travail qu'on est en train de faire et ça se serait bien que ça puisse être respecté mais la loi ne fait pas d'exception à ce niveau là ….

- Encore un mot ?
- Ben … j'en ai déjà dit pas mal !!!... non je vois plus là.

Entretien de F

- Vous avez un bilan à faire, vous êtes devant votre feuille,…
- D'abord je surveille ma page de garde, savoir si elle est bonne, puisque la page de garde c'est la secrétaire qui la faite avant… bon… donc après je vérifie ça et puis après une fois que j'ai vérifié … je vérifie parce que … pour l'adresse. Tout… je vérifie que tout est bon… les informations correctes. Voilà…. Donc après… l'origine, je prends, je fais …commence par étape… je fais l'origine… je reprends donc l'origine … euh s'il y a eu une enquête avant donc j'ai déjà des renseignements sur l'origine … si moi-même je les ai eus par des,… par info par la famille … euh… ce qui est marqué aussi dans le jugement… donc là je regarde bien tout ce que j'ai … et je réunis tout ce que j'ai pour faire l'origine. Et après une fois que je suis arrivée au déroulement, je relis toutes mes notes…. Toutes mes notes pour après procéder … pour les avoir toutes en tête. Voilà … je commence par ça… quand j'ai relu toutes mes notes, j'écris euh… ce qui intéresse le juge … c'est-à-dire, je vois d'abord euh… ce dont, pourquoi le juge a mis la mesure et après c'est vrai que…ce qui intéresse le juge … tout n'intéresse pas le juge … forcément y'a des choses dans mes notes que moi j'ai gardées …ou alors que je n'ai pas pu exploiter, pas pu vérifier … ça je les marque pas … si j'ai pas vérifié.. parce que des fois j'ai des notes …j'ai le sentiment que ça... mais si j'ai pas pu vérifier, je le marque pas … je ne marque au juge que ce que j'ai pu vérifier… après les choses que j'ai pas vérifiées je peux émettre des hypothèses euh… euh … ça peut … je peux émettre des hypothèses sans avoir vérifié … euh ça peut être mais … en points d'interrogation alors… et si c'est intéressant pour le juge... pour savoir un petit peu…si moi je soupçonne ça ou j'ai des interrogations sur certaines choses mais j'ai pas pu les vérifier mais je mets bien en interrogation…

- Comment vous déterminez ce qui intéresse le juge ?
- Euh… comment ?... Si ça concerne les enfants… je veux dire si ça concerne les enfants et … leur développement…sur la façon … on est bien là dans la protection de l'enfance… si on a des éléments inquiétants ça intéresse le juge … si on les a pas vérifiées mais qu'on aimerait… et puis que c'est intéressant qu'il sache … en point d'interrogation… hein… après y'a plein de choses qu'on sait… qu'on va pas commencer à raconter… parce que la famille dit des choses mais ça a juste pu nous faire rebondir et vérifier si… euh vérifier que l'enfant allait bien mais je vais pas commencer à tout raconter quoi… hein … je peux pas écrire si je l'ai pas dit…ou alors je m'arrange pour le dire à la famille !... parce que je pense que c'est important qu'ils sachent ce que je dis dans mon bilan … par exemple si j'ai verbalisé à quelqu'un qu'il sent l'alcool … la mère de famille par exemple qui sent l'alcool… je lui dis … elle me fait une réponse … je lui dis « là Madame vous sentez l'alcool » euh « vous avez un problème ou je sens que vous sentez l'alcool »… bon à partir du moment où je l'ai verbalisé, elle me fait une réponse en général … si elle me dit « c'est un verre comme tout le monde » une fois une personne m'a dit … « c'est un verre comme tout le monde »… et ben je l'ai mis texto. « j'ai dit à madame qu'elle sentait l'alcool, elle m'a répondu je bois un verre comme tout le monde » voilà, … je vais pas dire c'est une alcoolique … parce qu'elle n'a pas fait de cure, elle a pas …. Mais simplement j'ai relevé qu'elle sentait l'alcool à ce moment là… voila je soupçonne que peut être elle est alcoolique mais au moins je dis que je l'ai soulevé, au juge… voilà c'est intéressant de le savoir mais je ne peux pas en dire plus … parce que je ne la vois pas tous les jours euh… je soupçonne juste qu'elle a un problème d'alcool … je n'écris que ce que j'ai pu soulever ou vérifier……sinon j'en parle pas ….. enfin ça dépend…. Si c'est vraiment inquiétant pour l'enfant… je veux dire… des fois ça va être une hypothèse que je mets euh… et qu'après je me sers de… euh je veux dire c'est quand même quelque chose que je cherche à vérifier si c'est vraiment important… je veux dire si c'est important que le juge le sache … je le dis… je peux le mettre en hypothèses... mais je préfère c'est vrai que … si c'est vraiment important euh… je peux le mettre aussi sans l'avoir dit … mais bon … c'est rare … je crois que je le dis quand même à la famille… Si c'est important je l'ai soulevé avant …. Ouaih !....
- Mais qu'est ce que c'est l'important ?

- Tout ce qui est de la protection de l'enfance…. Puisque nous on est là par rapport aux enfants … je veux dire que ce qui détermine … euh à partir du moment que l'enfant euh … il est, je veux dire … euh il est … il paraît épanoui, il paraît équilibré … il paraît dans un contexte que … finalement je trouve que les parents, bon peut être y a eu du changement … ils prennent en charge leurs enfants sans ….je veux dire y a pas mal d'antennes de choses….que j'ai observées … les dires par les partenaires… y a les écoles qui m'alertent ou qui m'alertent pas … c'est vrai que … ce que je vais dire euh au tribunal si j'ai besoin… ce que les enquêtes que je vais lire avant ou après peu importe mais j'ai pas de … les enquêtes… les partenaires que j'appelle ou qui m'appellent, les écoles bon tout l'entourage c'est plein de choses qui qui … vont dans le sens euh pour me dire tiens y a ça que tu vas aborder … ce que les partenaires me disent… et je creuse, et je creuse .. et après euh … je me dis bon cette mesure elle sert aussi à créer du changement… bon … donc il faut essayer en discutant avec les parents de créer aussi du changement pour que l'enfant aille mieux ou que les choses se passent en mieux pour l'enfant … alors ça peut être des essais par des paroles des choses qu'on met en place mais bon ça peut ne pas marcher… donc il faut essayer autre chose... mais je me dis des fois on veut créer du changement mais on ne sait pas ce qui va marcher … voila donc c'est pour ça qu'on est créatif dans le boulot … si pour moi on est des créatifs… chaque mesure est différente et on ne sait pas ce qui va marcher… a chaque fois on invente, on crée … tient ça peut-être … on a entendu je sais pas moi... on a entendu que l'enfant il aime faire du vtt, que c'est sa passion… ben peut être il va pas traîner les rues parce que c'est vraiment le truc qu'il aime ….
- Vous écrivez tout ça …
- Ouaih, j'écris les effets… je dis tiens peut ça va faire, donc j'observe, je vais voir le gamin là-bas … je … il y a un moniteur qui l'a pris en charge donc il peut y avoir une relation un peu à part… une image d'homme, de père, de relation bien pour lui enrichissante …. Il s'est trouvé bien … je marque finalement que pour l'enfant ça a été quelque chose qui … effectivement ça a marché pour lui, ça lui a apporté des choses positives…. Donc je pense que la mère elle a tout fait pour qu'il ait son vélo … des choses comme ça … ça a créé du positif pour l'enfant pour la mère, elle l'a regardé autrement … elle le voit comme un … autrement quoi … le fait d'avoir conduit l'enfant à l'école, la mère elle m'a dit du coup euh… tiens il faut que je recommence à le conduire à l'école … alors qu'elle en voyait plus l'utilité alors qu'il a

que huit ans … bon ben voilà, finalement elle le conduit à l'école et l'enfant il aime un peu plus l'école qu'avant … ce sont des choses qui ont fait que … parce qu'au début, je l'ai conduit à l'école… je ne savais pas si la mère allait marcher là dedans puis finalement elle le conduit …

- Vous écrivez quoi de tout cela ?
- Des fois j'ai tendance à raconter... pas tout tout mais euh … j'argumente mais bon … en général… je dis les faits … et tout ce que j'écris, je le dis à la famille … Je dis ce que j'ai vu…. Voilà
- Vous écrivez vos sentiments, vos intuitions lorsque vous en avez ?
- Non jamais … jamais… non non jamais jamais … ça sert à rien… à partir de ça … je veux dire… mes intuitions je me les garde … si je demande un renouvellement si je suis toujours inquiète, je me les garde pour après... pour continuer … si je demande un renouvellement je me les garde pour continuer le travail mais je vais pas faire part au juge de mes intuitions…. Que j'ai pas vérifiées… non…si c'est des hypothèses graves… je dis tiens l'enfant il peut être … euh … à l'école ça va pas c'est la tête de turc… ben peut être que … mais voilà... j'en ai déjà parlé à la grand-mère … ben peut être que … alors en colonie de vacances ça c'était mal passé … mais non, je vais pas commencer … non …je suis le plus objective possible… et le juge c'est ce qu'il attend… ah ouaih… c'est très très important … c'est une description… et puis c'est un travail que l'on a fait avec la famille… le juge ne nous demande pas que de regarder sinon ce serait une enquête ! c'est pas une enquête qu'on fait … c'est un travail … l'écrit c'est le compte rendu du travail mais pas seulement c'est aussi les effets que ça a fait … c'est pas qu'un compte rendu de travail parce que sinon … euh … c'est du coup ce qu'on en pense … on en fait une analyse … de ça de notre travail … et puis des fois ça a pu ne pas avoir d'effet du tout … on a pas pu travailler… des fois malheureusement ça n'a pas pu avancer … au moins le dire l'effet que ça a produit la mesure …
- Et vous dites ce que vous en pensez ?
- Non pas trop. Je ne me mets pas dans l'écrit. Je dis juste ce qui s'est passé, les faits … quand j'écris, j'écris au juge … quand j'écris…. Je me demande souvent si j'ai pas mis un mot trop fort … alors j'ai mis ce mot … est-ce qu'il n'est pas trop fort ? est-ce que ça reflète bien… parce que je veux dire … il faut faire très attention … moi qui ait travaillé dans le golfe (à St Tropez) j'ai eu affaire avec beaucoup d'avocats … alors il

faut faire très attention aux mots qu'on marquait et que ce soit des mots même si ce sont des mots simples que ce soient les mots les plus justes possibles… qui reflètent le plus … la vérité de ce qu'on voit… c'est-à-dire la vérité … on a pas de vérité… de ce que nous on peut percevoir … que ce soit pas des mots pompeux mais au moins … si l'enfant on le sent triste … on développe un peu … c'est-à-dire on l'a vu triste … mais dans quel lieux dans telle façon .. mais je vais pas mettre des mots pompeux parce qu'ils sont pompeux … mais ce sera pas le mot juste … je préfère un mot qui soit le plus juste possible… que moi je le ressens mais je le ressens avec une image … en général, je mets une image … que le juge essaye de comprendre… voilà … le juge doit comprendre le plus juste possible de ce que moi j'ai pu percevoir… ce que j'ai vraiment … que j'essaye pas d'aller en dehors de ce que j'ai vu … je veut bien me faire comprendre du juge … voilà … j'ai appris par rapport aux avocats qui décortiquaient tous les mots et qui … j'ai eu l'expérience qu'un seul mot … ils s'étaient servi de ce mot là.. pour dire l'enfant il reste là …. Ça m'a fait tilt … déjà j'étais très préoccupée par ça ... mais alors là encore deux fois plus … il faut que les mots … il faut bien peser les mots qu'on met… que ce soit bien la réalité, le plus proche… que le bilan colle le plus proche de la réalité et que cela puisse servir… au juge... pour son… pour ses décisions… je pense qu'il faut le plus près, le plus près possible …. de la réalité … je veux que le juge comprenne et que ça lui serve… que ça lui serve pour prendre sa décision… c'est bien ça que ça lui serve et en même temps que ça rentre dans sa commande… et en même temps que ça serve la famille…. à la famille … donc j'explique à la famille ma demande... etc. …et je pense que ça doit servir… ça doit servir aussi à tous… parce qu'on explique …. Je pense que ça sert… ou ça dessert la famille mais bon eux !… je veux dire ça sert à l'enfant …. Si je mets un mot …par exemple si je mets ça et que je l'ai pas dit à la famille … ça je l'ai pas abordé mais ça c'est une question … eh bien je me débrouille pour l'aborder avec eux … en leur disant ça je l'ai marqué dans mon bilan … c'est trop tard … mais je le dis et je dis pourquoi je l'ai marqué… mais avant l'audience … Une fois je me suis rendue compte que je n'avais rien marqué sur un sujet que le juge avait demandé… par rapport au chien qui était dangereux … j'en avais parlé plusieurs fois avec eux mais je leur avais pas dit que je l'avais mis dans le bilan … je savais que c'était très important et que ça risquait de tout changer.. je les ai avertis avant de rendre mon bilan J'ai dit « voilà j'ai mis ça dans le bilan » … si c'est quelque chose d'important qui risque de

….. que c'est important … que j'ai marqué dans mes notes... que j'ai pas confirmé … que j'ai abordé mais que j'ai pas dit que je mettais… je préviens … c'est normal sinon ça n'a pas de sens …C'est compliqué pour moi d'écrire … c'est plus facile pour moi dans l'action et dans ce que je dis… je suis toujours en retard dans mes bilans… je ne fais pas mes bilans intermédiaires… je suis beaucoup plus dans l'action… dans recevoir les gens … mais parce que c'est vrai que je mets beaucoup de temps à les faire …..

- C'est quoi qui est difficile ?
- De trouver le mot juste … de tout réunir, de ne pas oublier… de tout réunir d'un coup… pour moi … après c'est tout relevé... et puis il faut pas que j'oublie ça … et il s'est passé du temps là-dessus … bon … la difficulté, c'est passer du temps dessus … et puis je trouve qu'on est seul pour faire nos bilans … et des fois comme c'est important… qu'on dit quelque chose d'important … quand on fait une synthèse, peut être qu'on devrait davantage dire certaines choses qui seraient importantes à dire, à écrire … on le fait pas assez… quand on fait les synthèses en groupe, en réunion… je pense que ce serait important de déjà faire un travail la dessus … savoir quoi dire !... dans le déroulement et l'analyse… l'aide de la psychologue qui pourrait nous dire « ça c'est important que tu le marques, ça non … » je pense que sinon c'est du fouillis et du n'importe quoi ! moi c'est mon avis hein…. C'est des fois pas aidant. Des fois ça aide pour travailler après, mais pas pour le bilan. C'est pas aidant pour le bilan lui-même … ça irait beaucoup plus vite si on nous disait tiens y a ça, ça, ça à dire faut pas que tu oublies … t'as travaillé comme ça, t'as fait ci… voilà ce que la famille en pense … voilà... des fois ça irait beaucoup plus vite … si on était aidé vraiment … qu'on te dise tiens, voilà ça c'est la synthèse pour ton bilan … et je trouve que tout le monde se sentirait concerné… parce qu'en fait on est trop seul …. Dans les bilans… enfin moi je trouve ….

Historique de l'évolution des droits de l'enfant

- 1638 : St Vincent de Paul, confronté à toute l'horreur de la misère de son temps, se " convertit " à la charité, et recueille les enfants abandonnés.

  Il faudra attendre 1a révolution pour que la nation s'en préoccupe, toute empreinte d'une grande connotation morale.

- 1789 : Révolution Française. Les cahiers de doléances, préparés par le tiers-état, appellent un plan d'éducation national destiné à toutes les classes de la société, et demandent la création d'établissements pour les enfants abandonnés et vagabonds.
- 1792 : Le marquis de Condorcet présente un plan d'instruction publique pour tenter de faire en sorte que les parents pauvres envoient leur enfants à l'école plutôt que de les faire travailler.
- 1793 : Une nouvelle Déclaration élargit la notion de droit à l'instruction, à l'assistance, etc.... Création d'un premier code civil qui affirme les devoirs des parents envers leurs enfants : "surveillance et protection".
- 1795 : La loi Lakanal institue une école pour 1000 habitants. Ainsi naît officiellement l'école laïque.
- 1813 : Un décret interdit de faire descendre dans les mines les enfants de moins de 10 ans.
- 1874 : Réduction légale de la durée du travail des enfants. Les ateliers de manufacture ne peuvent embaucher d'enfants de moins de 12 ans. La journée de travail des enfants de 10/12 ans ne peut dépasser 6 heures et 12 heures pour les enfants de plus de 12 ans.
- 1882 : Ferry organise l'enseignement primaire obligatoire laïc et gratuit pour les enfants de 6 à 13 ans.
- 1889 : La notion de protection prend de l'importance avec une loi sur la protection judiciaire de l'enfance maltraitée.
- 1898 : Une loi institue la répression des violences, des voies de fait, actes de cruautés et atteintes commis envers les enfants.
- 1904 : Création de l'assistance publique, organisation des services
- 1905 : Une loi autorise l'enfant qui travaille à saisir les juges de paix en ce qui concerne ses conditions de travail.
- 1912 : Institution des tribunaux pour enfants et création de la Société des Nations (SDN)
- 1913 : Création de l'association internationale pour la protection de l'enfance
- 1919 : Création par la Société des Nations, à Genève, du Comité de protection de l'enfance
- 1923 : Première rédaction d'une déclaration des droits de l'enfant (Children's Charter) Elle sert de base à la rédaction de la déclaration de Genève.

- 1924 : La Déclaration de Genève. Les droits fondamentaux des enfants sont codifiés par l'Union Internationale de secours aux enfants (UISE).
- 1936 : La scolarité devient obligatoire jusqu'à 14 ans.
- 1945 : Ordonnance sur l'enfance délinquante, qui met en avant qu'un enfant dangereux est surtout un enfant en danger, et privilégie l'action éducative. (Notons qu'aujourd'hui certains politiques veulent remettre en question cette ordonnance)
- 1946 : Création de l'UNESCO (organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture) et de l'UNICEF (Fond des Nations Unies pour l'Enfance).
- 1948 : Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée par l'Assemblée Générale de l'ONU réunie à Paris.
- 1956 : Création des services de l'aide sociale à l'enfance (ASE), et instauration du code de la famille et de l'ASE
- 1959 : Charte des droits de l'enfant. Texte en dix points adopté à l'unanimité par l'ONU. En France : Scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.
- En 72 et 80, les rapports Dupont-Fauville et Bianco-Lamy vont prendre en compte l'enfant dans son cadre familial. On va dès lors travailler avec (et sur) la famille.
- 1973 : La conférence internationale du travail adopte la convention qui fixe l'âge du travail à 15 ans révolus. Elle entre en vigueur en France en 1976.
- 1974 : La majorité est abaissée à l'âge de 18 ans.
- 1979 : Année internationale de l'enfance. Mise en chantier de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- 1989 : Adoption à l'ONU de la Convention Internationale des droits de l'enfant. Elle comporte 54 articles. Son préambule insiste sur la nécessité d'accorder une protection spéciale à l'enfant. Ratifications des droits de l'enfant par la France.
- 1995 : Le Parlement Français décide de faire du 20 novembre la "Journée nationale de défense et de promotion des droits de l'Enfant".

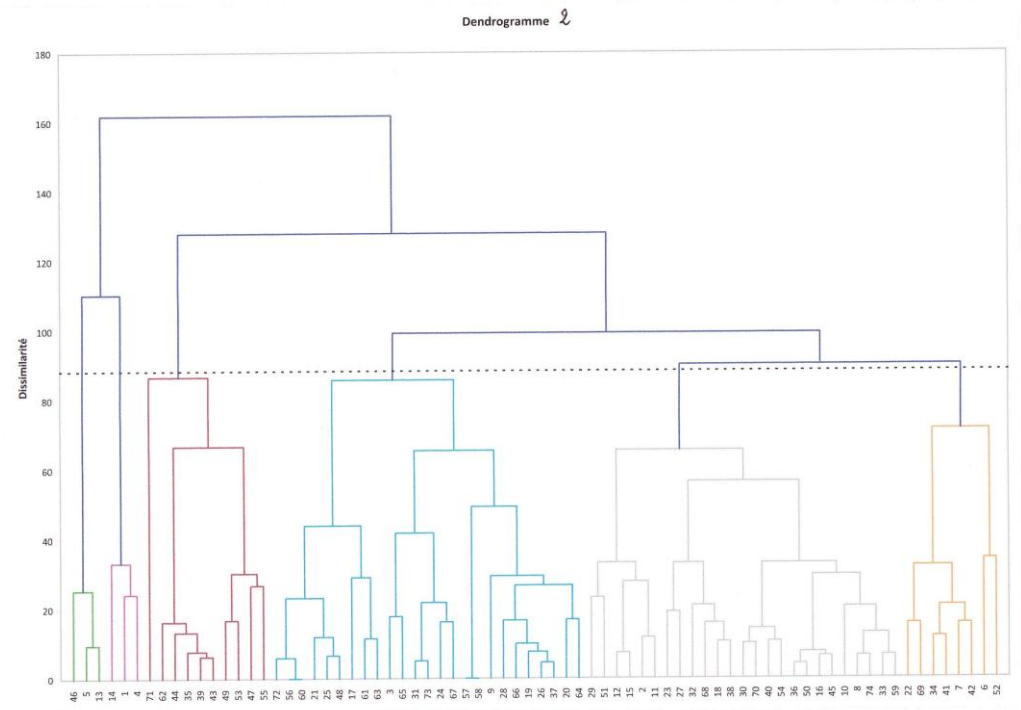
Phrases recueillies dans les entretiens et non retenues pour le questionnaire

PHRASES non retenues

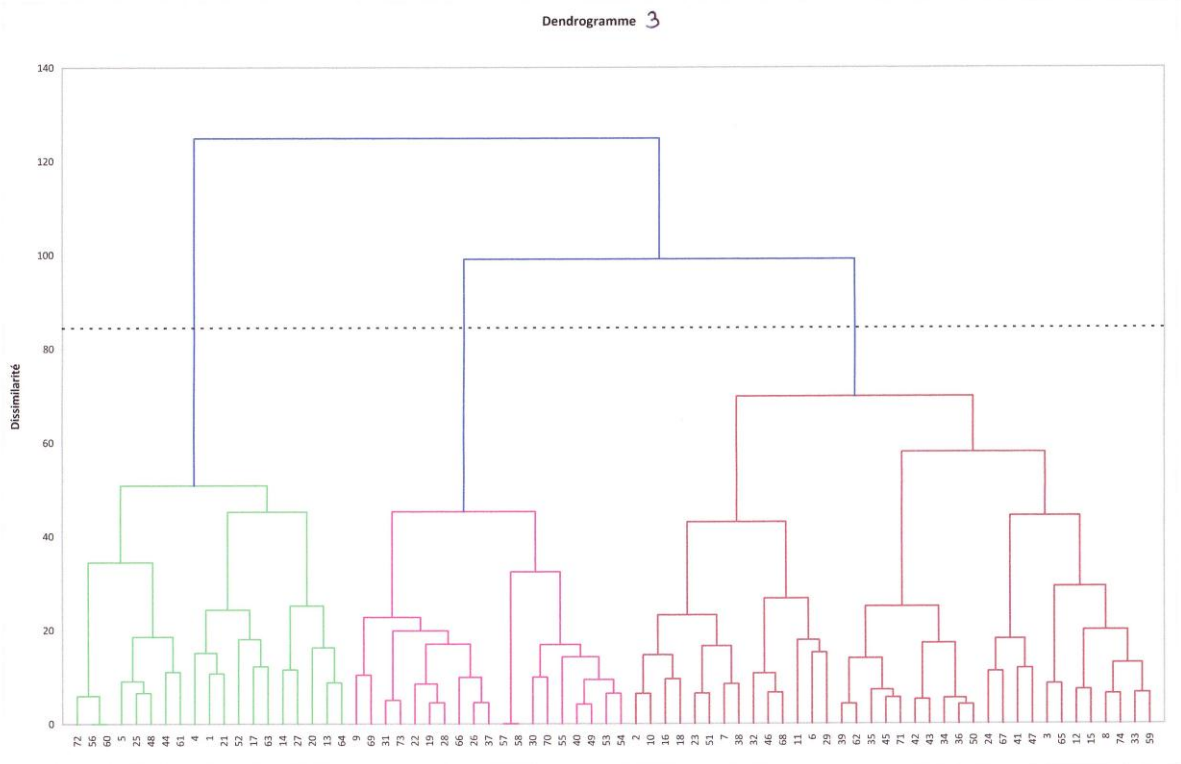
Je choisis d'écrire ce que je pense que le juge à besoin de savoir
L'écrit m'oblige à penser
L'écrit doit rendre compte du sens que j'ai construit au cours de mon intervention en tenant compte des attendus du magistrat et des besoins de l'enfant.
Je ne lis pas mon bilan aux familles
Quand j'écris je donne systématiquement le point de vue de la famille, quel qu'il soit.
L'écrit objective une situation
Quand j'écris je pense à servir le maintien de la famille
Mon écrit m'appartient.
Quand j'écris je me mets à la place du juge
Quand j'écris, je ne pense pas à la manière dont le juge va lire
L'écrit raconte l'interaction qui s'est jouée entre les personnes et le travailleur social
Je pense aux personnes (aux familles) quand j'écris
L'écrit fait tiers entre la famille et le travailleur social
L'écrit est un vrai outil de travail pour nous
L'écrit est un instrument de pouvoir sur les familles
L'écrit permet un recul, un retrait de soi
Selon ce qu'on écrit, on va agir le juge
Dans l'écrit je dis tout ce que j'ai ressenti
Dans l'écrit j'essaie de tourner les mots de telle façon à ce que ça ne paraisse pas trop subjectif
En écrivant il apparaît des choses que je n'avais pas vues
Quand j'écris je pense à la famille qui peut le lire … et qui pourrait se retourner contre moi selon ce que j'écris…
je pense que ça va être lu par la famille en premier lieu
Quand j'écris je pense au juge en me disant : « il faut qu'il y ait les éléments les plus pertinents »
J'écris pour influencer le juge dans ce qu'il va décider
Dans l'écrit souvent je m'interdis de dire
J'écris ce que le juge attend
L'écrit est toujours tourné de manière à ce qu'il puisse être lu, entendu par la famille
Quand j'ai perçu des choses et que les parents ne le perçoivent pas de la même manière, je l'écris
J'écris tout.
Quand j'écris je pense à comment le juge va interpréter
Ce que je ne peux pas écrire, je me débrouille pour le suggérer
Il faut faire très attention à ce qu'on écrit
Il faut faire très attention à la manière dont on écrit
L'écrit c'est moi…. C'est mon ressenti … ce n'est que moi quoi… c'est juste par rapport à moi
J'écris pour amener le lecteur à partager… à adhérer à ma perception
J'écris le plus proche de la réalité
L'écris c'est comment moi je comprends la situation
Les écrits, les bilans … c'est très tronqué
Ecrire c'est toujours un peu dangereux pour soi
Ecrire c'est dangereux car c'est s'engager pour la vie des familles
Il y a beaucoup de choses que j'ai pensées et que je n'ai jamais écrites … ce qui serait nocif et qui desservirait la cause que je veux servir
J'écris la réalité telle que je la perçois.

Je supprime tout ce qui n'est pas utile au juge, je donne des grands coups de ciseaux dans les bilans.
Mon écrit justifie illustre et explique ma conclusion que j'ai en tête avant d'écrire
Mon écrit se construit pendant que j'écris
Je ne dit que ce que je veux sur la situation.
Dans l'écrit j'essaye de faire apparaître la rencontre
Quand j'écris je m'adresse à la famille.
Je n'écris que ce que j'ai pu vérifier
Quand j'écris j'exprime mes hypothèses
Je fais le tri entre ce que je pense pouvoir intéresser le magistrat et ce qui n'a pas d'importance
Quand j'écris je me mets à la place des parents
Quand j'écris je me concentre sur ce que je pense devoir faire et donc devoir dire
Je dis mes sentiments, mes intuitions.
Le moment de l'écriture est difficile pour moi.
Quand j'écris je ne sais pas toujours que dire et que ne pas dire.
Je me sens trop seul face à l'écrit

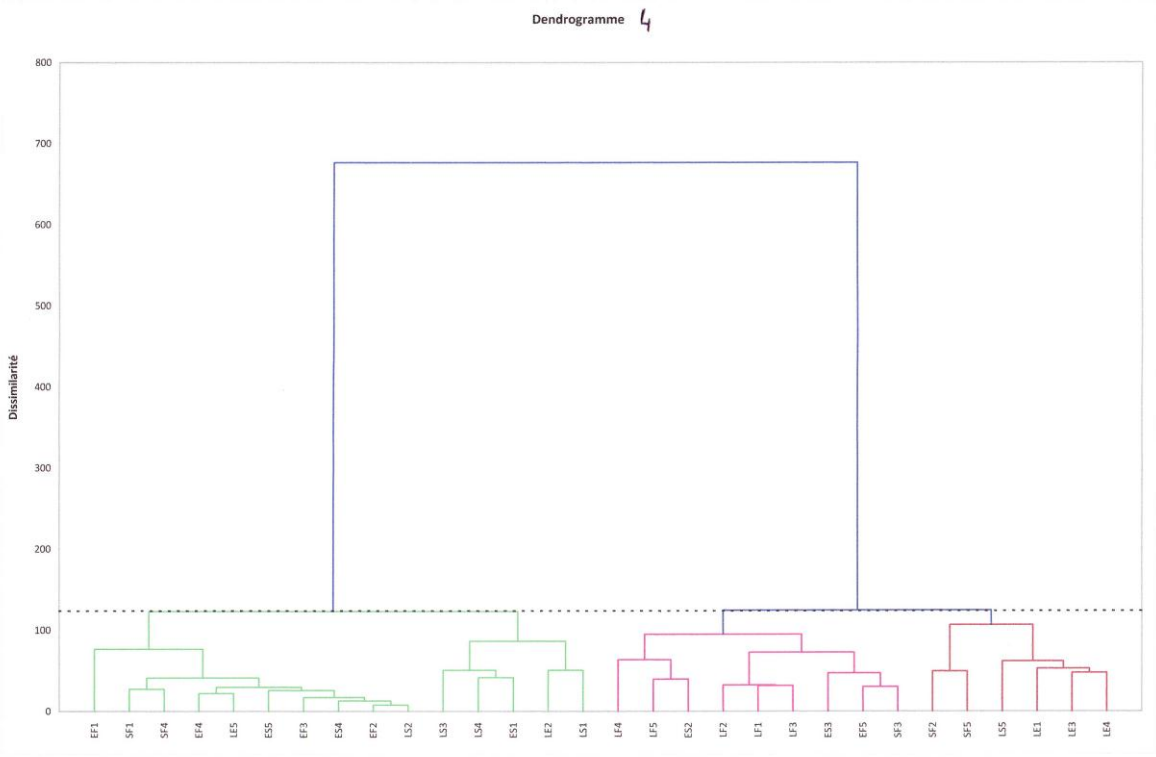
Dendrogramme par phrases



Dendrogramme épuré



Dendrogramme des variables



Doléances des travailleurs sociaux recueillies au cours d'une formation aux écrits professionnels

Voici le cahier de doléances établi par l'ensemble des stagiaires d'un conseil général.

Ce qui fait obstacle à la qualité des écrits :

Ce qui relève directement de l'intervention des cadres

- Absence de soutien des cadres : manque d'écoute, de disponibilité, de conseils techniques, de retours constructifs et pertinents… (Demande de relecture des écrits par des cadres « compétents ») Les travailleurs sociaux se sentent seuls.

- Pas de temps d'échange constructifs sur l'analyse d'une situation. Réunion improductives, décousues, qui ne permettent pas le travail sur toutes les situations, qui le nécessitent.

- Manque de clarté dans la définition des responsabilités, des spécificités des postes et des missions des différents responsables (à mettre sans doute en lien avec le manque de clarté dans les procédures : pas de procédures définissant les différents niveaux de responsabilité, à terme c'est toujours le travailleur social qui n'a pas fait ce qu'il fallait) Qui fait quoi ? A quel moment ?

- Les contradictions entre les différents cadres hiérarchiques : quand les consignes sont contradictoires le travailleur social devient fou ! Eclaircissement de qui tient le pouvoir de décision ou bien mise à plat des différents avis. Manque de cohérence dans leur fonctionnement et leur organisation

L'élaboration du travail

- Manque de temps pour l'analyse des pratiques et la prise de recul par rapport aux interventions. Demande forte d'une supervision ou au moins une analyse des pratiques.

- Pas de sollicitation des travailleurs sociaux sur l'élaboration des formulaires de tous ordres alors que se sont eux qui les utilisent. Demande d'être associé de manière « authentique » à un travail de réflexion, de partage des informations, afin de construire des outils…qui permettent un travail cohérent

- Manque d'informations sur les attentes précises des destinataires

- Manque de clarté dans les procédures (voire l'absence de procédures). Lorsqu'elle existe elles ne tiennent pas compte des remarques des travailleurs sociaux.

- Multiplicité et surcharge de missions qui entraînent un travail dans l'urgence, un polymorphisme de pensée mais aussi de pratique (différents formulaires, circuits de l'écrit, destinataires, …) d'où une impossibilité d'écrire sereinement, et d'approfondir.

- L'inscription dans le temps des écrits, l'obligation qui est faite d'écrire quelque chose à tout prix alors que l'observation et l'analyse ne sont pas à un stade où il est encore possible de dire quelque chose ou bien que les choses n'ont pas encore pu être abordées avec les familles. Ecrire même après un seul entretien !!!

- Questionnement quant au devenir exact des écrits

En ce qui concerne l'écrit lui-même :

- Difficulté à dire ce qui est objectif, et qui relève de la protection de l'enfance par exemple.

- Les contradictions qui existent entre respect de l'usager et responsabilité professionnelle (choix des mots, de ce qui doit ou peut être dit …)

- Les contradictions entre le droit des enfants et le droit des parents.

- Les contradictions avec le point de vue des travailleurs sociaux qui sont intervenus précédemment.

- L'obligation de faire des propositions après analyse : il faut toujours devoir savoir !

- Difficulté à synthétiser. (À mettre en lien avec la difficulté à clarifier une pensée sans l'aide de l'équipe au sens le plus large, c'est-à-dire jusqu'à la supervision)

Le Matériel

- Le lieu : trop de bruits, impossibilité de s'isoler des conversations téléphoniques des collègues,… cela ne facilite pas la concentration pourtant nécessaire.

- Le temps : dégagement de plages horaires où seul le travail de l'écrit doit être fait.

- Le matériel : trop peu d'ordinateurs, certains n'ont même pas de table !, pas de salles spécifiques…

Ce qui faciliterait la production et la qualité des écrits :

Elaboration en amont des écrits

- Plus de temps de réflexion, de recul

- Une supervision, une analyse des pratiques ou au moins des temps d'échange constructifs

Facilitation des pratiques

- Soutien et disponibilité des responsables se sentir écouté, ne plus se sentir seuls… engagement et soutien par rapport aux pratiques

- Clarification des responsabilités de chacun, de leur place, de leur rôle … harmonisation normalisation des pratiques

- Elaboration en concertation, de courriers types

- Poser clairement les attentes de l'institution et des partenaires institutionnels… clarification du cadre

Problème de logistique

- Plus de temps pour l'écriture

- Avoir des lieux adaptés au travail d'écriture

- Avoir un matériel conséquent adapté et en bon état de fonctionnement.

Extrait du texte de

Mispelblom-Beyer, F. (2005).

Compétences, mutations des places, construction de l'évaluation,

In C. Mesnier (Dir), *Evaluations en placement familial: Démarches normatives ? Valorisation des pratiques ?* (pp 27-40). Paris : l'Harmattan.

Les normes ISO forment aujourd'hui une référence pour l'évaluation des activités industrielles et de service, devenue quasi hégémonique. Elles ont notamment inspiré les dispositifs d'accréditation dans le secteur hospitalier. Elles se résument par le slogan « écrire ce qu'on fait, faire ce qu'on écrit », et ont donc la prétention de dire ce que le travail est, « réellement ». De ce fait, les procédures écrites rédigées à partir de l'application de ces normes au travail réel, contiennent une certaine reconnaissance de ce que les salariés sont supposés « vraiment faire ». Surtout, une fois rédigées, ces procédures deviennent contraignantes, stipulant ce que les salariés doivent faire, ou devraient faire. Et s'ils ne travaillent pas selon ce qui est dit dans les procédures, ils sont « en non-conformité ». Dans ce sens, il s'agit donc bien d'un dispositif d'évaluation du travail, et cet esprit évaluatif est importé aussi vers le secteur sanitaire et social. Nous définissons ces normes ISO comme un « espéranto organisationnel », soit un langage universel (elles sont traduites dans différentes langues) qui propose dans le monde entier une même « grille de lecture » des composantes principales des organisations, quelle qu'en soit la nature. Cette grille de lecture est destinée à rendre plus lisible et contrôlable le travail concret et l'enchaînement des différentes activités d'une entreprise, avant tout pour les représentants d'autres entreprises (grands donneurs d'ordre) ou pour les tutelles d'activités publiques (ex : accréditation du secteur sanitaire et social). Ces normes se présentent sous la forme de documents écrits qui recensent, en une vingtaine de rubriques « abstraites », une série de composantes de n'importe quelle organisation supposées rendre compte de l'essentiel de son fonctionnement : politique qualité, service documentaire, management etc… Ces normes s'appliquent de fait, que cela plaise ou non, aux secteurs les plus divers et variés du travail : entreprises publiques et privées, institutions, travail industriel et de service, enseignement, secteur de la santé et travail social. Ainsi avons-nous pu observer en Suisse des services du secteur sanitaire et social comme une équipe d'AEMO Justice ou une maison de retraite, qui s'étaient lancés tous deux dans la mise en oeuvre de ces normes, sans que cela leur était en quoi que ce soit imposé. La puissance et l'extraordinaire réussite de ces normes est d'être « passe partout », ce qui signifie que des activités apparemment aussi différentes que la production de yoghourts ou les soins dans un hôpital ont quelque chose en commun, qu'il n'y a pas de cloison étanche entre les activités

s'occupant de « l'humain » et d'autres qui seraient dans « la technique ». Dans ce sens, les normes ISO participent de ce vieux mouvement de « désenchantement du monde » signalé jadis par le sociologue Max Weber. Ce qui provoque des débats, de vieux débats, surtout dans les secteurs où on était supposé s'occuper de « l'humain ». On peut s'en plaindre, mais ce peut être aussi une nouvelle occasion pour se demander ce qu'on fait réellement ». (Mispelblom-Beyer, 2005, p. 29).

« Analyse des pratiques, analyse institutionnelles, analyse clinique ? »

Texte écrit en mars 2011 par

Bernard Donnadieu, Maître de conférences,

Université de Provence.

A propos notre séance du vendredi 5 mars.

Analyse des pratiques, analyse institutionnelle, analyse clinique ?

L'analyse institutionnelle des établissements (en particulier ceux du travail social : IMP, IMPRO, Ecole d'éducateurs) qui a connu son apogée dans les années 70 s'inscrivait dans la continuité de la psychothérapie institutionnelle (fin des années 50) et de la pédagogie institutionnelle (années 60 et au-delà). L'idée que l'institution peut avoir une influence sur l'évolution du patient, donc sur sa maladie et sur l'évolution de l'élève, donc sur ses difficultés à apprendre n'est pas nouvelle. Elle est apparue en 1949 quand le Dr Daumezon a employé l'expression « psychothérapie institutionnelle » pour désigner le passage de l'ergothérapie à l'organisation par les malades de divers clubs. L'institution peut se définir comme l'affiliation des personnes à un collectif mettant en œuvre une praxis : soigner, éduquer, gouverner. Leur affiliation est fondée sur des significations partagées explicites ou non et organisée à partir de lois, de règles énoncées ou non. M. Foucault (« Surveiller et punir », « Histoire de la folie… ») a montré comment les institutions étaient de puissants instruments du contrôle social lorsqu'elles assignent à chacun une place déterminée derrière les murs de l'école, de l'hôpital, de l'usine et de la caserne. Le but ultime de toute institution est sa reproduction et sa pérennité. Elle y parvient par l'assujettissement de ses membres aux modes de fonctionnement et aux significations instituées qui se dissimulent derrière les formules emblématiques et les « bonnes » intentions incontestables affichées au fronton de leurs projets généraux et généreux..« *C'est l'institution qui parle dans une certaine rhétorique d'établissement et les procédés formels trahissent les intentions objectivement inscrites dans les contraintes et les nécessités d'une position sociale* » écrivait Bourdieu en 1982 (« Ce que parler veut dire », p. 165). Ainsi l'hôpital psychiatrique ne pourrait-il engendrer que la chronicisation des malades, l'école la reproduction des stratifications sociales (Cf. P. Bourdieu) et le travail social le maintien de la paix sociale par l'encadrement

social de la misère ? (Cf. ; Deleuze 1990). Les premiers analystes internes ou externes de l'institution ont tenté de mettre au jour ces non-dits de l'institution, d'en révéler les significations cachées, d'exhumer les conflits que toute institution tente d'étouffer en son sein pour assurer sa pérennité. Mais très vite, ils ont mesuré l'impasse où pouvait les conduire une analyse institutionnelle techniquement armée et scientifiquement justifiée qui risquait de renforcer la bureaucratie qu'elle dénonçait en lui donnant les moyens de mieux contrôler les conflits sous-jacents susceptibles de stimuler les velléités émancipatrices de certains (CF Ardoino J & Loureau R ;1994). L'analyse institutionnelle ne devenait légitime qu'à la condition de réhabiliter « la conscience critique » des acteurs afin qu'ils deviennent partie prenante des instances décisionnelles et se dotent ainsi d'un pouvoir instituant. Psychiatrie institutionnelle et pédagogie institutionnelle ont donc eu dès l'origine partie liée avec l'idéologie autogestionnaire que devait favoriser l'analyse institutionnelle. A l'école, la classe se dote d'institutions comme le conseil de coopérative qui devient un lieu de parole, de réflexion, de délibération où les élèves et le maître décident démocratiquement et collectivement des pratiques et des « lois » qui organisent socialement l'activité scolaire. (Cf. ; F. Oury, A Vasquez 1998). Les acteurs deviennent ainsi à la fois responsables des règles et des modes d'action qu'ils instituent et les analystes profanes de leurs propres pratiques. Il est donc naturel que les tenants de la pédagogie et de l'analyse institutionnelle aient été sensibles aux apports de l'ethnométhodologie. En mai 1985, G. Lapassade écrivait dans le N° 234 des Cahiers pédagogiques P. 11-12: « *L'ethnométhodologie se propose d'étudier les méthodes ordinaires ou de sens commun par lesquelles les membres produisent continuellement le social en même temps qu'ils l'interprètent et le commentent* » et il ajoutait « *On est ainsi conduit à l'idée que chaque moment de la vie sociale ordinaire (et non pas extraordinaire, exceptionnelle) peut être considéré comme « instituant » : le social s'institue continuellement.* » Ainsi les analystes de l'institution ne peuvent en être que les membres qui racontent les situations et disent les conditions de leurs activités instituantes. Dans cette optique, des professeurs tenant de la pédagogie institutionnelle vont rédiger et diffuser des journaux institutionnels qui « font le point au jour le jour du vécu de la classe et de l'établissement » (R. Hess 1981) ; des instituteurs vont produire des monographies de classe ou d'élèves pour rendre compte de l'évolution des élèves dans leur rapport à l'institué et dans leur participation à la dynamique instituante (cf. R. Laffitte, « Mémento de la pédagogie Institutionnelle »). Ces analyses témoignent de l'évolution de l'enfant qui grandit dans l'élève en se confrontant à l'institué (normes et significations inscrites dans la culture) et en participant à l'élaboration collective de la loi commune. Elles se nourrissent des apports des psychosociologues américains qui mettent en lumière les réactions des groupes aux principes d'autorité, d'anarchie ou de démocratie qui les traversent ; elles s'intéressent aux relations de pouvoir et d'empathie dans les groupes (cf. K. Lewin ou K Rogers). Elles travaillent avec les élèves la notion d'interdit et donc de limite. Les analystes de cette dynamique institutionnelle empruntent largement à la psychanalyse pour comprendre les questions dans lesquelles se jouent le rapport à la loi, au groupe, à l'autorité. Les concepts freudien de transfert, de contre transfert, de sublimation sont convoqués pour élucider les processus en jeu dans la relation éducative ou pour décrire le travail d'investissement des objets culturels et de savoir. L'analyse des pratiques telle qu'elle se développe aujourd'hui en France et en Europe sous influence anglo-saxonne (Shon et le praticien réflexif) reste cependant marquée par l'héritage freudien. La focalisation sur des études de cas, la rédaction de monographies individuelles ou de groupes, la référence à des concepts de la psychanalyse ou de la

psycholinguistique sont toujours bien présents dans une démarche qu'on peut qualifier d'approche clinique des pratiques (Cf. C. Blanchard Laville 2001). L'A.P. cherche à mettre en lumière, à rendre conscient le potentiel enfoui qui déterminerait à notre insu les pratiques sociales de chacun. Voici ce qu'écrit M. Cifali (2003) dans un article consacré au récit des pratiques en formation et paru dans la revue « Question vives » : *« Chacun aborde une théorie ou une pratique, un enfant ou un adulte, selon un savoir qu'il s'est constitué au jour le jour, d'après ses observations. On peut sans aucun doute parler ici de l'existence d'un savoir "infus" ou, autrement dit, d'un savoir en jachère dont chacun use à tout instant sans pour autant en avoir toujours conscience. […] Il importe ainsi de reconnaître que, dans toute relation intersubjective, ce savoir en jachère préalable est d'une grande importance: c'est à partir de lui qu'une personne œuvre dans sa pratique quotidienne, mais c'est aussi à partir de lui qu'elle aborde ce qui est communément appelé le savoir théorique. Dès lors, l'enjeu d'une épreuve telle que celle dénommée "savoir en jachère" est de tenter de faire émerger de l'ombre où il est habituellement tenu ce savoir préalable que chacun a constitué suivant son histoire de vie. »*

On remarquera que dans cet effort pour que s'exprime « cette puissance « cachée en chacun de nous, le rôle des significations instituées, des règles et des lois énoncées ou implicites n'est plus pris en considération comme déterminant des pratiques sociales dans le collectif. L'institution a disparu : une façon de dénier son rôle dans la détermination du sens que chacun attache à la *praxis* : soigner, éduquer, instruire, gouverner ? L'établissement n'est plus alors qu'une communauté constituée par des subjectivités qui se confrontent. L'intersubjectivé explique à elle seule les pratiques de chacun dans le groupe et l'analyse des pratiques peut alors se réduire à la mise en lumière des subjectivités singulières dans l'oubli des visées politiques et philosophiques.

Une autre façon d'oublier la visée politique dans la constitution du collectif au service d'une *praxis*, consiste à considérer l'établissement comme un système fonctionnant à partir de l'interaction de ses divers sous-systèmes : sous-système de décision (l'encadrement), sous système d'informations externes (partenariat) sous-système opérationnel (les travailleurs sociaux). L'analyse des pratiques vise alors à optimiser le fonctionnement en traquant les dysfonctionnements dans les interactions à l'intérieur des sous systèmes (décideurs par exemple) et entre les sous-systèmes (rapports encadrement - formateurs par exemple) pour en élucider les causes. L'analyse des pratiques dans l'établissement, vu exclusivement comme « système », a une stricte fonction réparatrice qui se traduit par la focalisation sur les notions de fonctionnement et de dysfonctionnement récurrente dans la rhétorique des membres. L'analyse des pratiques est d'abord une analyse technicienne, voire technocratique des dysfonctionnements et se réduit à la résolution de problèmes. L'institution productrice et énonciatrice de lois, de directions, de limites, d'interdits, de sens s'est dissoute dans le système-fonctionnement, elle ne s'assume plus comme lieu du politique orientant une *praxis*.

Enfin, une troisième voie du déni de la visée politique et philosophique constitutive d'une *praxis* collective consiste à réduire la dimension institutionnelle de l'établissement aux énoncés abstraits et généraux qui constituent la production emblématique d'une image consensuelle et positive de l'établissement. Ils figurent au fronton de l'établissement, dans ses dépliants sur papier glacé, sur tous les supports de sa communication. Ces productions affichent des principes si généraux, (respect de la

dignité des personnes, démocratie,) en référence à des universaux abstraits qu'ils ne sont contestables par personne. L'analyse des pratiques consiste à les retrouver dans les récits pour montrer qu'ils animent en fin de compte la pratique des acteurs quelles que soient les erreurs « bien humaines » qui sont le lot de chacun. Les erreurs, incidents de parcours n'altèrent en rien les « bonnes intentions » qui mettent en avant ces universaux. L'universel abstrait comme point de départ et horizon de l'analyse agit alors comme un moyen d'évacuer les conflits et de « couper la parole » en disqualifiant par avance le désaccord. L'analyse des pratiques recherche à toute force le consensus au nom des valeurs universelles qui dénie toute opposition au nom de ce qui est évident et s'impose à tous. L'acteur y perd la possibilité de dire « non » ce que J. Ardoino désigne sous la notion de « négatricité » .

Pour que l'institution retrouve toute sa place dans l'analyse des pratiques encore faut-il que cette fonction de « négatricité » comme condition de la parole soit préservée. Chacun doit pouvoir dire à l'occasion d'un cas étudié ce qui pour lui est inacceptable dans la pratique, ce qu'il récuse, ce à quoi il dit non quitte à argumenter ensuite à partir de ses conceptions fondées sur des valeurs, des intentions politiques et philosophiques. L'analyse des pratiques ne consiste donc pas, en premier lieu, à rechercher le bon fonctionnement du système en analysant ce qui dysfonctionne, ni à révéler au grand jour ce qui dans la subjectivité de chacun détermine sa pratique, ni à énoncer de façon incantatoire des universaux abstraits. Certes ces processus de réparation fonctionnelle de conscientisation subjective et de référenciation humaniste ne sont pas absents des séances mais ils n'en sont ni le moteur, ni le point de départ, ni l'horizon. L'analyse des pratiques consiste à stimuler la fonction critique des membres vis-à-vis de l'institué dans l'établissement pour que chacun puisse garder une fonction instituante (productions d'actions et de significations) dans la mise en œuvre des *praxis*.

Bibliographie :

Ardoino J, Loureau R ; (1994) « Les pédagogies institutionnelles » PUF Paris.

Blanchard-Laville C ; (2001) « Les enseignants entre plaisir et souffrance » PUF, Paris.

Bourdieu P.(1982) « Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques ». Fayard, Paris.

Cifali M.(1996) « Démarche clinique, formation et écriture » in Paquay & al « Former des enseignants professionnels ». De Boeck Université, Bruxelles.

Deleuze G ; (1990). « Les sociétés de contrôle » dans « Pourparlers » Ed de Minuit Paris.

Foucault M. (1975) « Surveiller et punir » Gallimard Paris.

Hess R. (1981). « L'Analyse institutionnelle », Paris PUF

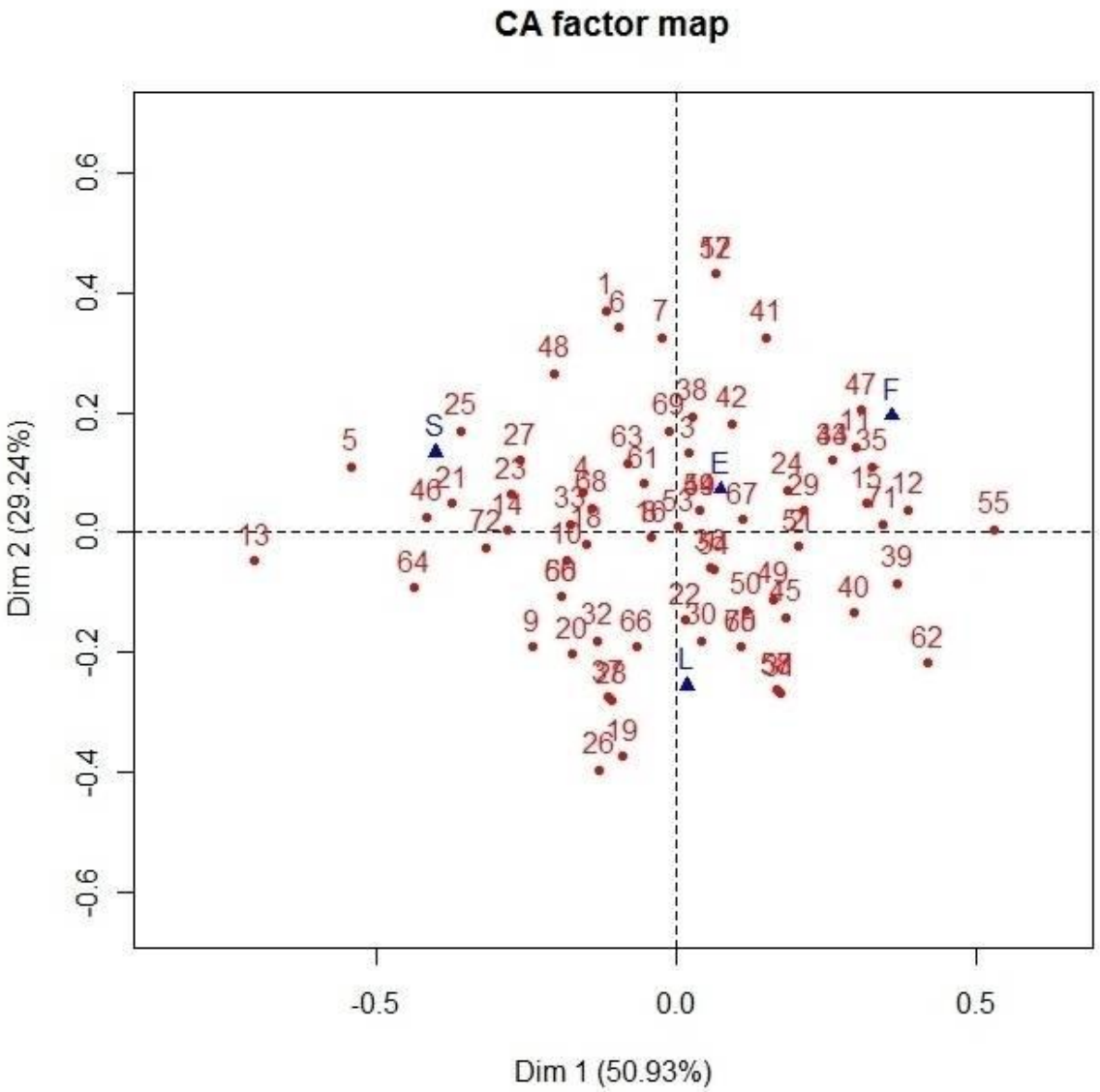
Lapassade G. (1971) « L'autogestion pédagogique », Gauthier Villars, Paris. Et (1998) « Microsociologie de la vie scolaire », Anthropos, Paris.

Oury F, Vasquez A. (1966-1998) « Vers la pédagogie institutionnelle », Ed Matrice, Vigneux et (1971) « De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle », Maspero Paris.

AFC

Analyse Factorielle des correspondances

original obtenu à partir des données de base du questionnaire.



Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention AEMO

Depuis ses origines le travail social s'organise sur des fondements contradictoires et indissociables qui servent des intérêts aussi divers qu'antagonistes. Dans le cadre particulier de l'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO) nous nous intéressons au processus d'écriture des éducateurs lorsqu'ils doivent fournir au juge des enfants, leur rapport de fin d'intervention. Qu'écrivent-ils ? Sur quelles références s'appuient-ils ? Comment prennent-ils en compte les références qu'ils invoquent lorsque celles-ci s'avèrent soumises à leurs interprétations ? Quelle place prend et quel rôle joue, leur subjectivité ?

Après une étude théorique des références invoquées (la Loi, la famille, l'enfant et la « subjectivité ») et un travail autour des phénomènes sources du processus d'écriture (la perception, l'observation et l'interprétation), notre méthodologie de recherche nous permet d'observer les tensions entre conviction subjective et références professionnelles au cours du processus d'écriture et de les hiérarchiser.

Ainsi nous parvenons à construire une typologie d'attitudes des travailleurs sociaux, au moment de la rédaction de leur rapport. Cette typologie ouvre des perspectives de formations initiales et/ou continues mais elle est aussi un argument pour repenser l'institution. En effet, l'engagement subjectif du travailleur social dans son écrit professionnel est à prendre en compte, à mettre au travail au sein d'une institution qui le valorise, le soutienne et le forme.

Mots clefs : Travail social, Educateur Spécialisé, Assistance éducative en milieu ouvert (AEMO), Processus d'écriture.

Dialogic bases of the educator occupation and the writing process : the mediation-end report in AEMO.

Since its beginnings, social work is organized and based on contradictory and inseparable foundations which cater various and antagonistic interests. In the specific context of educational assistance (AEMO), we are interested in the writing process, especially when educators have to provide their mediation end report to the juvenile judge. What do they write? What are the references they take into account? How do they manage the subjective references sprang from their own analysis? What is the role of their subjectivity and to what extent is it concerned ?

Once an academic study on the references cited (the Law, family, child and "subjectivity") and a work on the source phenomena of the writing process (perception, observation and interpretation) had been done, our research methodology allows us to observe and to classify the tensions between subjective belief and professional references while the report is written. Thus, we can define a typology of approaches regarding social workers when they're writing their report. This typology can contribute to the development of initial and / or ongoing education but it is also an argument to rethink the role of the institution.

Indeed, the subjective commitment of the social worker in his writing is essential and must not be forgotten. It is necessary for the social worker to be part of an institution which is able to give personal satisfaction, to support and to train.

Keywords: Social work, Educational assistance (AEMO), writing process.