UNIVERSITÉ DE NANTES

FACULTÉ Lettres et langage

———

ÉCOLE DOCTORALE : Cognition, Éducation, Interactions

Année 2013

N° attribué par la bibliothèque

Admettre ou pas ?

Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée

———————

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'éducation

Spécialité : Éducation spécialisée

Présentée

et soutenue publiquement par

Vincent CHAUDET

Le 4 avril 2013, devant le jury ci-dessous

Jury :

Rapporteur : M. Jean CLÉNET, HDR, Professeur à l'Université de Lille 1

Rapporteur : M. Richard WITTORSKI, HDR, Professeur au CNAM de Paris

Examinateur : M. Jean-Yves MARTIN-BALNOIS, Directeur retraité de l'Escabelle à Château du Loir

Directeur de thèse : M. Michel FABRE, Docteur d'État
Professeur à l'Université de Nantes

Co-directeur de thèse : M. Jean-Yves ROBIN, HDR
Professeur à l'UCO

REMERCIEMENTS

À Jean-Yves Robin, intransigeant, soutenant et qui, dès le départ, a su cadrer ma pensée débordante et prendre ce rôle difficile pour guider ma recherche.

À Michel Fabre pour ses précieux conseils et sa reconnaissance.

Aux enseignants de l'UCO et de Nantes, pour l'acuité et l'humanité de leurs enseignements en éducation.

Au Laboratoire du Grip avec qui j'ai fait mes premiers pas de praticien-chercheur, à Michel Soëtard, à Renaud Hétier et à mes collègues chercheurs et doctorants.

Aux professionnels de « la Maison de Clèves » : salariés, cadres et directeur qui m'ont aimablement ouvert la porte et consacré du temps pour cette recherche.

Merci à mon épouse, infiniment, engagée à mes côtés dans le même moment de vie dans la même aventure des études supérieures…

À mes enfants, beaux-enfants, petite-fille, pour leur patience et leur attention. Toute mon affection.

À mes parents.

Merci à Geneviève pour ses corrections avisées.

Je n'oublie pas mes collègues : éducateurs, spécialisés ou non, cadres, formateurs, rencontrés au travail et dans la réflexion ces dernières années.

Que ce travail puisse servir à accompagner toujours mieux les personnes vulnérables et parfois incomprises rencontrées jour après jour.

SOMMAIRE

AVANT PROPOS ……..…… III

Position et enracinement existentiel du chercheur dans la recherche ... III

INTRODUCTION ……...……... 1

Situation générale et particulière de notre objet de recherche …… 1
Question de départ et équipement pour la recherche ……... 2
Le trajet de notre thèse (en quatre parties) ……... 3
Constat de départ et rapport d'étonnement à la commission d'admission.. 4

PARTIE 1.

CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

I. UNE COMMISSION D'ADMISSION, QU'EST-CE QUE C'EST ? …… 8

Le processus d'admission …….. 8
Structure de la commission d'admission …….. 17
Finalités de la commission d'admission ……..……..…... 21
De la synthèse des traits caractéristiques de la commission d'admission à la construction de notre objet de la recherche ……..……. 24
- La « clinique de l'activité » pour penser la complexité du travail en éducation spécialisée ……..…..……. 27
- Clinique de l'activité et méthodologie de recueil de données sur l'activité ….…… 34

II. DES ENJEUX, UNE FACE CACHÉE L'ADMISSION .……...…….. 38

A) Étude d'un cas limite d'admission, la situation de Gilles ….…….. 45
B) Relevé d'enjeux à partir du dossier d'admission de Lucien……..… 57
Les enjeux, clefs des motifs invisibles de l'action visible des situations limites. 70

PARTIE 2.

CHAMP THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

III. DES ENJEUX À L'ORIGINE DU CONFLIT DES INTERPRÉTATIONS. 76

Conflit des interprétations et registre herméneutique ……..…… 82
Registres d'enjeux et décryptage interprétatif…….…….. 86

IV. PERSPECTIVES PSYCHOSOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CLINIQUE DE LA COMMISSION D'ADMISSION…….……... 96

A) La commission d'admission, un groupe ou une équipe ? ….…… 97
B) La théorie des instances, une approche socio-clinique des groupes. 133
Conclusion de la 2ème partie : vers la recherche sur le terrain ……156

PARTIE 3.

RECUEIL DE DONNÉES

V. LA MAISON D'ENFANTS DE CLÈVES ……..... 160

VI. À LA RENCONTRE DU TERRAIN …… 174

VII. LE DISPOSITIF DE COMMISSION D'ADMISSION À CLÈVES. 184

VIII. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES ET ANALYSE DE LA COMMISSION D'ADMISSION ……..…… 205

IX. PRÉSENTATION DES ENTRETIENS ET PRÉPARATION DE L'ANALYSE ..…… 229

PARTIE 4.

ANALYSE DES DONNÉES

X. REGISTRE ÉMOTIONNEL …..…….…..……. 271

XI. REGISTRE COMMUNICATIONNEL …..……..……. 291

XII. REGISTRE PSYCHOSOCIAL ……..… 298

XIII. REGISTRE HERMÉNEUTIQUE ..……... 317

XIV. REGISTRE ÉCONOMIQUE ……...……. 335

Synthèse et discussion des résultats obtenus …….……346

CONCLUSION GÉNÉRALE ……... 352

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ……..…….. 365

TABLE DES MATIÈRES …….. 375

AVANT PROPOS

Position et enracinement existentiel du chercheur dans la recherche

Au moment où nous commençons ce travail de recherche, nous avons une expérience d'une quinzaine d'années d'éducateur spécialisé, dans plusieurs établissements de l'éducation spéciale : lieu de vie alternatif à la psychiatrie, institut médico-éducatif, foyer et maisons d'accueil, placement familial spécialisé et milieu ouvert. Nous sommes intervenu auprès de différentes populations d'enfants, d'adolescents en grandes difficultés, avec des troubles du comportement ou déficients et des adultes malades psychiques.

Notre expérience est faite d'allers et retours réflexifs incessants : à l'intérieur d'établissements lors de groupes d'analyse des pratiques et de supervision et suivant un parcours universitaire débuté en 1989. L'ensemble de notre trajet nous a familiarisé aux « *positions enchevêtrées* » du praticien qui devient chercheur (Kohn, 2001, p. 15-38), pris dans une double inscription de professionnel en formation de chercheur, par la recherche, sur les pratiques. Notre implication s'est aussi caractérisée (années 2000) par de la recherche-action en *clinique éducative et pédagogie institutionnelle* dans le cadre d'une association mise sur pieds entre collègues.

Une brève généalogie de nos objets de recherche permet d'appréhender ce qui a pu servir de fil conducteur à notre parcours de formation universitaire. En Licence, l'affirmation « *je suis l'acteur de ma vie* » nous a conduit à nous approprier et analyser notre biographie personnelle et pré professionnelle en appui sur des auteurs et des théories du développement. En Maîtrise, nous avons revisité et approfondi notre histoire de vie pour la constituer comme fondement existentiel d'une recherche clinique concernant *l'identité personnelle des éducateurs*. En Master 2, nous avons ciblé *la dimension relationnelle de l'éducation spécialisée*, à travers les écrits des éducateurs spécialisés, notamment les cahiers de liaisons (Chaudet, 2006). Pour la thèse, notre questionnement concerne le dispositif de

travail pluri-professionnel de la commission d'admission où se confrontent des identités professionnelles.

Ainsi, tout au long de notre formation universitaire, un lien ténu relie nos objets de recherche ainsi que nos parcours personnel et professionnel. Cette continuité logique n'a cependant pas été linéaire. Elle s'est accompagnée de ruptures et de bifurcations au niveau professionnel et de nos objets de recherche. Pour donner une idée de l'ancrage existentiel de notre thèse, nous présentons ici quelques étapes qui ont conduit notre intérêt vers la commission d'admission.

En Master2 recherche nous avons étudié le discours des éducateurs spécialisés à travers leurs écrits professionnels parce que face à l'évanescence de leur discours oral, la trace écrite nous rassurait. Pour la thèse cependant, au-delà d'un *dispositif d'écriture* (Delcambre, 1997, p. 140) nous souhaitions observer un *dispositif de travail* par lequel les éducateurs collaborent avec d'autres professionnels. Nous voulions montrer comment la professionnalité des éducateurs spécialisés se mesure et réagit au contact d'autres identités professionnelles. La commission d'admission nous est alors apparue le dispositif de travail le plus à même *a priori* de concentrer et de refléter cette complexité professionnelle.

Notre question de départ est venue soulever une intrigue et un angle d'approche original issu du terrain et de la recherche, ce qui nous a conduit à investiguer plusieurs commissions d'admission lors d'une pré-enquête. Un vécu professionnel a été déterminant dans ce choix.

Le fait que nous ayons officié comme éducateur dans différentes commissions d'admission, tantôt prescripteur du placement d'un jeune vers l'établissement « Passage » et quelques années plus tard, une fois éducateur à Passage, comme récepteur d'une demande d'accueil de la part du premier établissement… nous a mis dans une position particulière qui nous a fait réfléchir. D'un seul coup, nous accédions à la perception d'une réalité double du travail d'admission avec, d'un côté une *scène officielle* et de l'autre des *coulisses*. Nous comprenions ainsi que

« l'entrée » dans une étude d'admission pouvait avoir plusieurs voies simultanées. Nous étions dorénavant mieux placé pour déchiffrer *hors texte* des dossiers d'admission et hors propos tenus, d'éventuelles motivations sous-jacentes des prescripteurs de placements.

Dans notre pré-enquête, les matériaux recueillis sur les commissions d'admission des deux établissements pré cités nous a convaincu de l'intérêt de ce dispositif de travail pour « faire parler » l'activité éducative spécialisée. Or, l'importance des commissions admission pour les placements est confirmée par un article de Roger Bello (2007, p. 40) : « *l'internat moderne* [est] *un lieu qui accueille à partir d'une démarche préparée* ». L'auteur parle de la pertinence de l'*indication spécifique* de placement, comme quoi « *c'est là que doivent se rejoindre les prescripteurs et les concepteurs de projets (…) la procédure d'admission doit donner du sens à l'indication de prise en charge* » (p. 45) [1].

L'intérêt d'une réflexion sur la commission d'admission est confirmé par Myriam David (1997 [1989]), pédopsychiatre en placement familial, qui distingue la *cause d'un placement* (p. 67) de sa *circonstance déclenchante* (p. 75). Pour les travailleurs sociaux, précise-t-elle, il y a « *nécessité de ne pas agir isolément et de recourir à une concertation pour poser l'indication de placement* » (p. 132-133). La « concertation » (inter professionnelle) entre prescripteurs et prestataires du placement produit une *discussion* qui a « *le pouvoir de faire surgir l'ensemble de la problématique (…), les divers éléments complémentaires et contradictoires, avec leur charge d'affects répartie entre les participants et représentée par l'un ou par l'autre d'entre eux (…). Ces confrontations sont inévitablement pénibles du fait de leur lenteur, des tergiversations auxquelles elles se prêtent et des émotions qu'elles suscitent.* » (p. 132-133).

Fort de ces confirmations, nous mettons en avant notre recherche à propos de la commission d'admission et faisons l'hypothèse qu'elle constitue un analyseur efficient de l'activité éducative spécialisée.

[1] Président du centre national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée, Bello reprend dans son article le rapport du Conseil supérieur du travail social remis au ministère de tutelle en 1995.

INTRODUCTION

Situation générale et particulière de notre objet de recherche

La commission d'admission correspond à une spécificité des prises en charge éducatives en travail social, en particulier en éducation spécialisée, et de manière plus confidentielle en psychiatrie de secteur privé (Échard & Gisbert, 2007). En éducation spécialisée, l'activité des commissions d'admission se déploie dans le « secteur » du handicap pour l'enfance, les adultes et les personnes âgées. Quand ces commissions existent encore dans ce secteur et si elles ne sont pas réduites à la portion congrue ou encore « remplacées » ces dernières années par des décisions unilatérales de placement de la part des autorités, leur rôle est de décider des « entrées » en établissements médico-éducatifs. Dans le « secteur » du handicap mental adulte, nous trouvons différentes variétés de commissions d'admission, en fonction de besoins diversifiés d'accueils (hébergement collectif, semi-autonome, autonome, personnes vieillissantes).

Dans le « secteur » socio-éducatif, nous trouvons pour l'essentiel des commissions d'admission pour l'accueil d'enfants et d'adolescents en maison d'enfants à caractère social (Bello, 2007, Bollut, 2010, Thouvenot, 1998) ainsi que des commissions d'admission ou de « *concertation* » (David, 1989) en placement familial dit « spécialisés », « renforcés » ou « diversifiés ». Notre recherche s'est construite en particulier à partir du secteur socio-éducatif et des publics qui lui correspondent.

Ces commissions pluri-professionnelles ne sont cependant pas circonscrites à l'éducation spécialisée et peuvent tout aussi bien, en première observation, concerner le secteur d'attribution des prestations sociales, celui de l'éducation nationale avec ses commissions d'évaluation et d'orientation des élèves, celui du soin à propos de commissions de consultation et de diagnostique. Chacune de ces commissions favorise la concertation, l'échange d'informations, produit du sens à propos d'une situation singulière, instruit un dossier et reconstruit le parcours

d'une personne en rapport avec son environnement familial, social, culturel. Ces commissions prennent finalement des décisions qui interprètent la vie passée d'un sujet, déterminent au présent ses conditions d'existence et modifient son devenir.

Question de départ et équipement pour la recherche

Notre recherche de thèse est traversée par la question de savoir *comment rendre lisible et intelligible une activité éducative spécialisée que d'aucuns, chercheurs et praticiens, qualifient de complexe et aux contours flous ?* Le projet qui découle pour nous de cette question principielle est de parvenir à rendre visible et palpable l'activité éducative spécialisée pour *in fine* l'analyser et la comprendre.

Les idées d'*enjeux* et d'*analyseur* une fois précisées et définies nous seront utiles pour assumer, à travers l'agencement de notre recherche, le rôle d'un *révélateur* des sens de l'activité éducative spécialisée. Comme il s'agit pour nous de faire percevoir les propriétés de l'activité d'éducation spécialisée, nous optons pour une méthodologie d'approche qualitative et clinique. Nous rejoignons ainsi, tout d'abord, une orientation développée aux origines de la recherche en travail social et en sociologie auprès de la source américaine de l'école de Chicago (Bertaux, 1971, Kohn & Nègre, 2003). Nous rejoignons ensuite la *clinique de l'activité* développée par Yves Clot (2001) dont notre conception de l'activité et notre méthodologie de recueil de données s'inspirent. D'autre part, la *théorie des instances* d'Enriquez (2003 [1992]) nous permet d'élargir notre approche clinique et analytique des données de l'activité réalisée en éducation spécialisée suivant une approche socio-clinique qui envisage la multiréférencialité et la transversalité des phénomènes humains dans les *organisations* et les entrelacs sinueux des actions quotidiennes. Cette référence favorisera l'attribution du sens en fonction des différents niveaux et contextes de l'activité sur lesquels notre analyse s'exerce.

Le trajet de notre thèse, en quatre étapes (parties)

Notre recherche de thèse propose un trajet qui s'amorce dans notre ***première partie*** par la compréhension de la singularité du travail en commission d'admission, sur la base d'une description approfondie (chapitre I). Ensuite, à partir de deux situations concrètes : le cas de Gilles et le dossier de Lucien (chapitre II), nous procédons à la mise en évidence d'enjeux caractéristiques de la commission d'admission conçue comme *dispositif* (Agamben, 2007). La mise à jour de ces enjeux de l'activité d'admission puis leur catégorisation aboutit à la construction d'une grille d'enjeux qui préfigure la grille d'analyse de notre corpus de données.
Sur le plan méthodologique, au cours de cette première partie nous construisons progressivement notre objet de recherche à la faveur d'une problématique induite, à caractère clinique et d'un travail exploratoire qui permet de dessiner les contours de notre objet. Nous précisons au fur et à mesure notre angle d'observation et d'analyse.

Notre ***deuxième partie***, théorique, aborde la question du sens apportée par le *conflit des interprétations* et le *décryptage interprétatif* au cœur du travail de la commission (chapitre III). Après avoir constaté que les commissions rassemblent des professionnels de diverses professions, formations et disciplines, positionnés à différentes places et fonctions dans les institutions, notre réflexion nous conduit à concevoir la commission d'admission en tant que *groupe* et *équipe* suivant une perspective psychosociologique (chapitre IV). Cette partie nous amènera d'une part à considérer l'approche socio-clinique de *la théorie des instances* pour penser les enjeux repérés dans le dispositif d'admission et d'autre part à discuter la validité méthodologique et épistémologique du concept d'*analyseur* pour notre recherche.

Notre ***troisième partie*** concerne notre recueil de données. Nous y présentons tout d'abord le contexte spécifique de la Maison d'enfants de Clèves (chapitre V) où nous avons procédé à notre recueil [2]. Nous précisons ensuite l'accès spécifique (et difficile) à ce terrain de recherche (chapitre VI). Sur la base des données

[2] Le nom de l'établissement de Clèves est un nom d'emprunt ainsi que ceux des professionnels qui y travaillent et des enfants qui y sont accueillis.

accessibles suivant plusieurs sources, nous décrivons (chapitre VII) le dispositif d'admission à Clèves puis explicitons (chapitre VIII) la méthodologie retenue pour l'analyse d'une commission d'admission observée et enregistrée *in vivo* à Clèves. Nous concluons cette partie (chapitre IX) par une présentation des entretiens d'auto-confrontation, de notre méthode de traitement pour exploiter les données recueillies ainsi que la construction de notre grille d'analyse pour penser le corpus.

Notre ***quatrième et dernière partie*** correspond à l'analyse thématique des données recueillies [3]. Notre analyse nous conduit à la conclusion de notre travail où nous faisons le point sur l'intérêt et la contribution de notre recherche à la lisibilité de l'activité éducative spécialisée. Nous y repérons également les limites de notre recherche ainsi conduite et proposons de l'ouvrir à de nouvelles perspectives. Nous verrons à ce point en effet ce qu'il convient de ressortir de notre trajet, le caractère original et inédit de nos résultats et nous efforcerons pour le moins d'enrichir le périmètre des connaissances en matière de décision d'admission en éducation spécialisée.

Constat de départ et rapport d'étonnement à la commission d'admission

À partir de notre expérience professionnelle en éducation spécialisée, un constat retient notre attention. Il concerne la prise de responsabilité de jeunes éducateurs dans des commissions d'admission, à travers le fait que le novice n'est pas souvent associé aux décisions d'admission d'enfants et d'adolescents. Les responsables ne leur confient pas le décodage des dossiers de demande d'admission. Pour cette tâche, ce sont des éducateurs plus expérimentés qui sont préférés. Quel sens cela peut-il avoir que de jeunes éducateurs soient ainsi comme mis à l'écart ou en attente ? Ne sont-ils pas suffisamment compétents au sortir de leur formation ? Notre question de départ consiste à chercher à savoir ce que ce vécu révèle.

[3] Une première analyse systématique de notre corpus correspond à un écrit de 330 pp. ce qui était évidemment trop long pour figurer dans le corps de la thèse, et présentait des inconvénients divers (redondances, délayage). Nous avons placé cette analyse en *annexe 20* pour que le lecteur puisse au besoin s'y reporter pour prendre la mesure de cette étape importante.

Au tout début des années quatre-vingt-dix, lors de nos premiers postes d'éducateur spécialisé, en internats socio-éducatif et médico-social, nous avons été surpris par la durée d'attente suivant laquelle le plus souvent les jeunes éducateurs étaient conviés à participer au travail de la commission d'admission. Ainsi dans l'un de ces postes, nous avons entendu le directeur d'établissement dire que la participation des éducateurs à cette commission était subordonnée à une ancienneté d'au moins un an. La désignation des éducateurs participant à la commission s'y faisait à raison d'un éducateur par équipe de six ou sept. Soit quatre éducateurs présents dans la commission d'admission. La désignation des éducateurs était réalisée par le directeur pour un mandat de six mois à un an. Cela dit, il est même arrivé que de jeunes éducateurs ne soient pas désignés pour participer à cette commission avant 2 ans d'ancienneté dans l'établissement.

Ce fait soulevait parfois des débats dans les équipes et générait des questionnements, car dans celles-ci des collègues cherchaient à savoir qui allait être désigné et selon quels critères. Fallait-il ou non faire part de son désir de participer à ce travail ? Qu'est-ce qui guidait le directeur dans cette façon de procéder qui était par ailleurs admise par les éducateurs plus anciens ? Ceux-ci apparaissaient partager en effet le même avis. Ils semblaient se rejoindre sur la base d'un sens commun et s'entendaient entre eux à demi-mot.

Quelle idée directrice présidait à cette manière de fonctionner ? S'agissait-il d'une initiation, d'un passage obligé où l'attente jouait un rôle, le temps d'affiner son désir d'implication au sein de l'établissement ? Était-ce la question d'avoir à se qualifier davantage en faisant l'apprentissage de la vie institutionnelle ou bien seulement une épreuve rituelle, un test de patience ?

Si les motifs de ces comportements ne nous apparaissaient pas clairement, l'intention ne nous semblait cependant pas malveillante, car la désignation pour participer à la commission faisait l'objet d'échanges individuels et en équipe. Ce n'était donc pas seulement une décision de la direction. Ces débats étaient partie prenante du travail. Il en ressortait qu'il était préférable que l'admission d'un

enfant dans l'internat éducatif soit confiée à des professionnels expérimentés et avertis.

Devant cet état de fait, nous nous sommes alors dit que la commission d'admission n'avait rien de neutre dans son fonctionnement, qu'il ne devait pas seulement s'agir d'un aspect fonctionnel, mais qu'il y avait sans doute matière à en extraire du sens en vue de notre recherche sur l'activité éducative spécialisée.

Dans cette optique, alors que nous cherchions à cerner cette question, nous nous sommes intéressé à une recherche menée sur l'éducation spécialisée par Camille Thouvenot (1998) Docteure en sciences de l'éducation, elle a d'abord été éducatrice spécialisée, puis directrice adjointe d'un institut régional de travail social. Dans sa recherche de thèse, elle décrit et compare des caractéristiques de huit établissements médico-éducatifs et médico-pédagogiques. Suivant un axe d'étude des « rites » professionnels dans ce secteur de l'action sociale, elle aborde succinctement « *les pratiques de pré admission* » (Thouvenot, 1998, p. 52-64) qui précédent la décision de l'accueil effectif d'un enfant ou d'un adolescent dans une structure. Dans un tableau (*op. cit.* p. 54) Thouvenot récapitule et compare les procédures d'admission mises en œuvre par les huit établissements rencontrés. Nous remarquons ainsi que l'un des établissements étudiés n'a pas de commission d'admission où participent « *les différents partenaires de l'équipe éducative* », ce qui écarte de fait éducateurs et psychologues du processus d'admission.

Cet état de fait génère dans cet établissement « *une contestation générale* » et amène l'un des professionnels interviewés à exprimer : « *on n'a pas de pouvoir de décision par rapport à l'admission, c'est au niveau de la direction que ça se passe, on n'a pas notre mot à dire.* » Pour deux autres établissements étudiés, Thouvenot (1998) constate dans les équipes « *la force et la passion régnant dans les débats présidant aux admissions définitives* ».

Nous avons aussi constaté dans cette recherche que sur huit établissements présentés, lorsqu'une commission d'admission existait, celle-ci n'intervenait que

très tardivement dans le processus décisionnel. Pour les huit cas répertoriés, les commissions d'admission n'étaient mobilisées que dans les dernières étapes du processus d'admission, ce qui est relativement tardif.

Il nous a semblé alors évident que si les pratiques d'admission sont différentes d'un établissement à un autre, en tout état de cause les praticiens n'y sont pas indifférents et que les pratiques d'admission participent étroitement à la conception de leur activité professionnelle. C'est pourquoi, en lien avec notre questionnement de départ nous décidons de rechercher le sens caché de ces pratiques, d'en étudier les enjeux pour connaître ce qu'ils peuvent nous apprendre de l'activité éducative spécialisée dans son ensemble.

PARTIE 1.

CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

I. UNE COMMISSION D'ADMISSION, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Dans cette deuxième étape, nous procédons successivement à la description du *processus d'admission*, de la *structure de la commission d'admission* et de *ses finalités*. Ainsi, de manière générale, sept étapes d'admission configurent le processus d'admission et organisent les dispositifs d'étude et de décision d'admission. Ensuite, nous mettons en avant la dernière phase de ce processus d'admission, dite *phase décisionnelle* qui consiste en une « réunion plénière » regroupant une équipe pluri-professionnelle. C'est cette phase décisionnelle du dispositif d'admission que nous retenons comme terrain de notre recherche.

Le processus d'admission

Il n'y a pas de commission d'admission standard à tous les établissements d'éducation spécialisée, mais il est néanmoins possible de repérer des phases typiques du déroulement d'une telle commission dans la mesure où l'objectif poursuivi est sensiblement le même partout. Dans ce domaine une pratique usuelle oriente les grandes phases de traitement d'une demande : formulation et réception d'une demande, lecture individuelle et/ou de groupe, concertation et discussion, entretiens, à nouveau concertation et émission d'un avis collégial, suivi d'une décision par un directeur.

Les sept phases que nous allons décrire ne se succèdent pas nécessairement dans cet ordre en tout lieu ni selon des durées semblables, de même que certaines phases peuvent se superposer selon les cas. Ces phases sont indicatives d'étapes dans un processus et se modulent en fonction des spécificités rencontrées sur

chaque terrain [4]. Elles ont l'avantage de baliser de manière réaliste des temps incontournables dans le déroulé de l'étude d'admission.

- *Phase a. formulation de la demande*

Les pouvoirs publics (DDASS, Aide sociale à l'enfance, magistrats) et plus rarement des parents sollicitent un établissement de l'éducation spécialisée pour un enfant. Soit l'enfant a déjà été placé, auquel cas c'est l'établissement d'accueil d'origine qui formule une demande d'orientation de placement, soit il s'agit d'une première orientation. Dans ce cas, ce sont les travailleurs sociaux, pour le compte des autorités (éducatrice de protection maternelle infantile – PMI, éducateur de la justice ou de prévention, assistante sociale de secteur, etc.) qui interviennent.

- *Phase b. réception de la demande*

Ces interlocuteurs extérieurs (donneurs d'ordres, partenaires) ont généralement de leur initiative un premier échange téléphonique avec le responsable de l'établissement pour vérifier la possibilité de l'étude d'une admission voire d'évaluer *a priori* la pertinence de s'adresser à cet établissement plutôt qu'à tel autre.

Des travailleurs sociaux qui connaissent bien le réseau local des établissements, cherchent un établissement dans un délai bref ou encore adressent la même demande à plusieurs établissements à la fois (pour multiplier leur chance d'obtenir une place d'accueil pour un jeune). Ils n'ont pas forcément de contact oral préalable avec la direction, ce n'est pas une étape obligée, mais un usage courant.

[4] Par exemple, dans l'établissement « Passage » qui accueille des adolescents très perturbés, l'investigation préalable y est particulièrement approfondie. L'admission comprend plusieurs phases de lectures de documents, en fonction de la réception de rapports complémentaires, lorsque les écrits initialement envoyés sont estimés insuffisants. La phase « entretiens » y est aussi singulièrement développée, qu'elle soit menée dans l'établissement ou à domicile (ce qui est un fait rare dans le milieu).

Avant toute autre démarche, des travailleurs sociaux préfèrent commencer par adresser un document écrit, généralement un « rapport de situation » avec avis d'orientation motivé et d'une lettre d'accompagnement.

- Phase c. lectures individuelle et/ou en groupe

Des dossiers d'admission sont d'abord constitués d'écrits à partir de notes prises lors des premiers contacts téléphoniques évoqués, notes manuscrites d'ores et déjà archivées. Dans des établissements, l'ouverture du « dossier d'admission » se réalise dès la réception des premiers courriers et rapports. C'est le directeur qui commande l'ouverture du dossier, soit en direct, soit en différé si un protocole est déjà défini, auquel cas le secrétariat effectue cette opération. Il est fréquent de constater que les dossiers des jeunes sont géographiquement situés dans une armoire de rangement au niveau du secrétariat ou proche de lui. Le dossier d'admission quant à lui, avant d'être archivé au secrétariat connaît une migration dans plusieurs destinations : du bureau du directeur à celui de la psychologue. Il passe entre les mains de l'éducateur de la commission d'admission, est lu par le psychiatre, éventuellement copié pour partie pour être lu simultanément par plusieurs intervenants et revient dans le secrétariat pour y être complété…

D'une trajectoire dynamique et de mobilité, le dossier d'admission est comparable à un « écrit nomade » (Fraenkel, 1993) [5], c'est-à-dire que l'écrit est déplacé d'un lieu à une autre, à la nuance près que ces différents lieux restent internes à l'établissement. Des copies partielles sont parfois réalisées pour permettre la consultation par plusieurs professionnels simultanément. Des ajouts sous forme d'annotations ou de feuillets manuscrits (feuilles volantes, post-it) sont visibles. Il ne s'agit cependant pas d'un écrit unique devant être « rempli », comme un cahier de liaison ou un cahier de bord, où chacun attend son « tour d'écriture », mais d'un dossier contenant plusieurs écrits de nature différente. De plus, le dossier d'admission ne circule pas tant pour être corrigé ou réécrit, mais pour être lu voire

[5] Cité par Patrick Basse (2003).

commenté. Il s'agirait davantage à ce titre d'une *chaîne de lecture* que d'une « chaîne d'écriture » (Fraenkel, 2001).

Partant de la lecture des écrits contenus dans le dossier de demande d'admission, des professionnels se forment une représentation du jeune, de sa situation, mais également de la commande passée à l'établissement.

- *Phase d. concertation et discussion*

Suite à la lecture des contenus du dossier d'admission, un compte rendu oral (succinct et la plupart du temps décousu) en est fait en réunion plénière par un ou plusieurs professionnels (éducateur, psychologue). Des débats ont alors lieu entre les différents professionnels qui recomposent verbalement des étapes de l'existence du jeune. Cette oralisation préfigure le portrait du jeune, le profil de sa situation. Il s'agit d'un savoir sur l'autre à partir d'écrits d'admission et d'échanges interprofessionnels. Ce type de savoir qui construit des représentations est susceptible de favoriser la relation à venir avec le sujet accueilli.

- *Phase e. entretiens*

La commission d'admission organise les modalités selon lesquelles elle va « entendre » les principales personnes concernées par la demande de placement.

La désignation des professionnels pour effectuer ces entretiens est, soit déjà codifiée de manière protocolaire, soit débattue en fonction des différentes personnes à rencontrer en entretien. Les personnes couramment rencontrées sont l'enfant ou l'adolescent, ses représentants légaux ou faisant fonction (père, mère, grands-parents, tuteur, tiers digne de confiance), mais encore le travailleur social auteur du « rapport de situation » porteur de la demande et tout professionnel ayant un rôle déterminant et éclairant dans la motivation du placement.

Généralement, les entretiens sont réalisés dans l'établissement, mais il arrive, plus rarement, que les professionnels se déplacent à domicile où dans l'établissement spécialisé précédent (foyer, école, centre de soin). Il s'agit de rencontres où « l'écoutant » recueille des données sur le jeune et son parcours en fonction des premières constatations déjà réalisées lors des lectures et discussions autour du dossier d'admission.

Le premier échange avec le jeune concerné par le placement est généralement considéré comme très important, car il donne la possibilité au sujet d'en dire quelque chose en première personne : « *je n'suis pas d'accord* » « *j'ai pas le choix* » « *j'y comprends rien* » « *ça va m'aider à grandir* », etc.

Cette phase d'entretiens constitue à la fois une démarche de collecte d'informations complémentaires, quelquefois inédites, car les occasions de dialogues sont nouvelles, ou bien parce que des paroles échangées oralement dans un entretien ne s'écrivent pas dans un rapport. Ces entretiens sont autant d'occasions de rencontres où des liens se nouent (pour cette raison d'implication, « Passage » considère qu'il n'entre dans cette phase que s'il a déjà pris la décision d'accueillir l'adolescent concerné). Les entretiens d'admission sont aussi des temps effectifs de collaboration active entre partenaires.

Cette phase est marquée par l'oralité des échanges et la verbalisation orale de faits de vie et de faits professionnels. Chaque professionnel qui conduit ces entretiens a la charge d'en porter et d'en retransmettre le contenu explicite ou implicite à la commission d'admission. Il s'aidera en cela de sa mémoire, de notes écrites pendant ou après le rendez-vous, mais aussi de la dimension émotionnelle plus ou moins consciente que la rencontre aura provoquée chez lui.

En effet, l'ensemble de ce qui constitue ces rencontres n'est pas entièrement sous le signe de la verbalisation. Un éducateur aura été attentif par exemple aux photos de famille qui ornaient le salon de la tante qui a hébergé quelques mois l'enfant placé. Le psychologue sera interpellé par la posture de fermeture d'une mère à

l'évocation de violences familiales. La part subjective est très présente dans cette phase de travail et peut être assumée comme telle.

Cette phase qui s'inscrit nécessairement dans une période plus ou moins étendue, le temps de contacter les gens, de s'entendre sur une date, constitue une durée qui résiste d'emblée à la pression de réaliser une admission dans l'urgence. Rencontrer les personnes en chair, en os et en parole n'implique pas la même temporalité que les prises d'information à travers les écrits d'admission.

- *Phase f. concertation avec émission d'un avis*

Lorsque les entretiens voulus ont été menés, dans un temps dont la durée est souvent source de tensions (attente, indécision, incertitude) la commission se réunit à la date initialement prévue (tous les lundis matin par exemple) ou programmée expressément. À ce moment-là, l'ensemble des protagonistes de l'admission fait le récit de leurs entretiens, de leurs contenus et impressions. S'ensuit une élaboration collégiale faite de remarques, d'interpellations, de questionnements et de débats sur ce qui a été éprouvé, la méthodologie de l'entretien, l'approfondissement de ce qui a été perçu, de ce qui n'a pas été dit ou omis, le retentissement de ces évocations sur les professionnels présents, etc.

Chaque professionnel positionne progressivement ou accidentellement son avis en vue de l'admission. Des contradictions émergent éventuellement, des avis évoluent alors, d'autres s'entrechoquent en s'opposant, chaque intervention participant à construire ou renforcer un aspect de l'avis qui est ensuite formulé au directeur. Des propos contradictoires ou opposés peuvent finalement se trouver mis en forme dans l'avis final, soit faisant partie du problème à traiter dans la situation étudiée, soit en tant que contradiction réductible au regard d'une autre ligne argumentaire.

- *Phase g. décision*

La phase précédente faite de débats met en jeu des phénomènes multiples et complexes au cœur de l'institution éducative. L'activité de débat serait la tâche primordiale des associations d'action sociale, leur modèle spécifique et original d'efficience selon Afchain (1997). Le débat dans l'exercice réel de l'admission constitue l'étape d'expertise de consultation et d'instruction sur la question d'admettre ou non, d'accueillir ou pas un enfant, un adolescent ou un adulte.

Sur la base d'un compte rendu écrit ou oral, ou encore en tant que participant à la phase précédente de débat, le directeur arrête une décision. C'est lui qui estime en dernier ressort s'il est de la compétence de l'établissement d'accueillir le jeune proposé à l'admission. Le cas échéant, il peut motiver sa décision ou l'adjoindre de réserves qui auraient émergé.

- *Variables*

Dans l'ensemble du processus que nous venons de présenter avec ses différentes phases, certaines sont interchangeables (concertation, entretiens) et d'autres s'additionnent entre elles (concertations). Des établissements médico-sociaux (instituts médico-éducatif) positionnent des journées d'« observation » de l'enfant dans l'établissement avant de prendre leur décision. Des commissions techniques de la maison départementale pour personnes présentant un handicap [6] comprennent des spécialistes en ophtalmologie, en surdité ou pour des troubles psychiques précis (autisme) pour des avis spécifiques. Étant donné la malléabilité des dispositifs d'admissions en fonction des populations visées, il importe à présent de situer quelques-unes des différentes modalités dynamiques de la commission d'admission.

Dans notre description du dispositif d'admission pour voir et comprendre ce qui s'y passe, il importe secondairement de différencier les établissements entre eux

[6] La MDPH remplace la CDES (commission départementale de l'éducation spéciale) depuis 2005.

en apportant des nuances au niveau des pratiques. Ces distinctions relativisent l'aspect général de la description, mais n'entament pas son unité.

Si chaque établissement éducatif possède un fonctionnement complexe, certains le sont plus que d'autres. Dans tel établissement s'y développent une expertise particulière et/ou un discours qui l'exprime. Dans tel autre, la théorie n'y est pas très présente, mais l'action y serait privilégiée. Chaque établissement se teinte d'une ambiance propre, d'un certain « esprit des lieux » [7] qui se particularise sous certains traits et se caractérise d'une manière ou d'une autre par des narrations et affirmations diverses : plaquette de communication, projet, discours, théorisations... Une singularité pour un établissement peut être parfois de ne pas chercher à en avoir et d'adopter un recul ou une désinvolture par rapport aux attitudes convenues. Mais cette tendance d'affirmation en marge, marquant la plupart du temps une opposition idéologique à un modèle dominant (structure administrative au service du contrôle social), a quasiment disparu. Le démarquage identitaire de ces établissements, uniques et très spécialisés, n'est plus dans l'air du temps. Même si de tels établissements : lieux de vie, lieux non traditionnels, lieux expérimentaux, le plus souvent de petite taille et minoritaires peuvent encore exister de nos jours, ils ont soit disparus, soit ont été intégrés ou fusionnés dans des associations plus grandes.

D'un lieu à un autre, le dispositif d'admission est plus ou moins investi. Dans des établissements rencontrés, les éducateurs n'y sont pas conviés et personne ne s'en étonne. L'attribution relève alors de la fonction du directeur ou de son chef de service et du psychiatre, éventuellement d'une assistante sociale. Ailleurs, l'éducateur y est présent, mais l'on ne sait pas bien quelles en sont les modalités.

Pour d'autres services éducatifs, la commission est une organisation participative où des éducateurs sont présents parmi d'autres professionnels, et ont des mandats fixés pour des périodes données. La fonction d'éducateur à la commission d'admission y est « tournante ». Une réserve est cependant à prendre en

[7] Expression reprise par l'essayiste Jean-Claude Guillebaud qui en a fait l'objet d'un essai.

considération : l'éducateur doit avoir travaillé au moins un an dans l'établissement pour être membre de la commission. Les éducateurs interviennent en « duos » avec des psychanalystes et produisent des « écrits d'accueil » à la suite d'entretiens d'admission.

À tel autre endroit, le processus d'admission est codifié et détaillé avec précision dans le projet institutionnel. À chaque « temps » institué constitutif du processus d'admission correspond une raison. L'ordre dans lequel le processus s'agence est lui aussi pensé avec une intention particulière afin de produire des effets recherchés. Mais lorsqu'un directeur à l'initiative de cette élaboration vient à partir, la pertinence de la trace écrite ne suffit pas toujours à garantir le bon fonctionnement ultérieur de la commission. Un nouveau directeur arrivant, quelle que soit son expérience, ne garantit pas pour autant la reprise des actions développées auparavant. Des écrits d'orientation de l'action, réalisés dans le passé au prix d'efforts importants, peuvent ainsi, par manque de continuité, rester lettre morte.

D'autres convergences entre les commissions d'admission sont possibles. Elles ne se rapportent pas seulement à une dimension processuelle, mais sont également d'ordre structurel et concernent aussi les finalités axiologiques. L'ordre structurel se rapporte aux professionnels de la commission d'admission, ses temps et ses rythmes ainsi que les lieux où elle se déroule.

Ces différents éléments vont permettre de tracer les principaux contours de la commission d'admission qui contiennent le processus d'admission. Notre description générale de ce dispositif en donne les caractéristiques opérationnelles principales. Elle est issue de l'observation d'une douzaine de commissions d'admission dans lesquelles nous sommes intervenu en tant qu'éducateur spécialisé, comme membre participant ou comme demandeur de placements.

Structure de la commission d'admission

- *Les professionnels de la commission*

Sauf rares exceptions, le processus d'admission mené dans la commission est toujours fonction d'une équipe pluridisciplinaire. Une constante repérable dans la constitution de ces commissions est la présence d'un « psy » : ici une psychologue, éventuellement clinicienne, là un médecin psychiatre, là-bas un psychanalyste ou un pédopsychiatre. Le psy peut être salarié permanent de l'institution (en CDI), intervenant par vacations ou bien professionnel libéral facturant ses heures d'interventions. Des commissions font intervenir plusieurs psys : un psychologue « institutionnel » permanent (à temps partiel de 80%) et un psychanalyste vacataire à raison de deux heures hebdomadaires.

Un membre de la direction : directeur, directeur adjoint ou chef de service est souvent présent à la commission, soit pour participer aux débats, soit au moment de prendre la décision d'admission. La commission peut fonctionner sans la présence de la direction, mais le travail d'instruction des dossiers est toujours destiné *in fine* à servir de support à la décision du directeur. Celui-ci est donc un acteur incontournable du dispositif quelle que soit la place qu'il occupe dans la commission.

Se trouve généralement dans la commission un ou plusieurs éducateurs, mais il existe des établissements où aucun éducateur n'est présent à la commission. C'était le cas d'un établissement rencontré au début des années quatre-vingt-dix où l'on trouvait en revanche l'assistante sociale du service, chargée aussi des relations avec les familles. La participation de l'éducateur à la commission, bien que cette activité ponctionne de son temps de présence « auprès des enfants », est généralement souhaitée, car l'éducateur sait de quoi est fait le quotidien avec les jeunes accueillis. Il réfère sa réflexion à la « composition » des groupes d'accueil. Il sait ce qu'il en est concrètement de la vie dans le collectif d'enfants ou d'adolescents. À certains endroits, c'est l'assistante sociale qui intervient en

commission d'admission, l'éducateur devant être préférentiellement « aux côtés des jeunes » au quotidien. L'assistante sociale sera alors à l'intersection du quotidien des groupes (rapporté par les éducateurs) et des autres acteurs de l'institution.

Quoique moins fréquent, des secrétaires participent aux commissions d'accueil, soit de manière directe, mais le plus souvent de manière indirecte. Elles y occupent la plupart du temps un rôle logistique avec la prise de notes, la rédaction de comptes rendus, de courriers. Elles assurent souvent le classement et le suivi des dossiers. Ce sont elles encore qui réceptionnent les appels téléphoniques et coordonnent des rendez-vous. Elles effectuent souvent l'interface des fonctions administratives et éducatives de l'établissement. Cette position particulière est toutefois rarement travaillée comme telle. Plus rarement, leur présence en commission est sollicitée pour qu'elles s'informent des situations en vue d'un accueil. À l'inverse, dans certains établissements il est souhaité que la secrétaire ne sache *a priori* rien de la situation singulière du jeune avant son arrivée « pour ne pas l'influencer ».

Quoiqu'on en dise, en tant que première interlocutrice des parents et des nouveaux venus, par téléphone ou à la réception du siège administratif (elle ouvre la porte aux visiteurs, les fait attendre pour des rendez-vous) la secrétaire est toujours concernée par l'admission.

- *Quand et à quel rythme ?*

Dans nombre d'établissements, la commission d'admission est repérée dans le planning général par un temps de réunion. Celui-ci peut être fixé pour un mois, un trimestre ou une année à l'avance. Une commission d'admission hebdomadaire peut se tenir sur une ou deux heures.

Pour des établissements qui effectuent des accueils toute l'année, le rythme de la réunion est régulier : hebdomadaire pour des établissements à grande capacité

d’accueil dont les effectifs se renouvellent régulièrement ; tous les 15 jours ou une fois chaque mois pour les autres. Si par exemple le taux des effectifs dans l’établissement est atteint ou s’il n’y a aucun dossier de demande « en réserve », un ajustement sera d’ajourner la réunion prévue au planning. L’absence d’étude de dossier ou de rendez-vous dans certaines périodes constituera en soi un indicateur à déchiffrer : pourquoi le nombre des « candidats » à l’admission est en baisse ? Est-ce lié à des tendances sociologiques, juridiques ? Ou à un établissement pris en grippe par un magistrat ?

Des établissements de type institut médico éducatif ou pédagogique (IME, IMP), institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP, ex IRP, institut de rééducation pédagogique) et service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) suivent un rythme calqué sur l’année scolaire. Leurs admissions s’effectuent donc en anticipation de la fin de l’année scolaire en prévision de la rentrée suivante. Des commissions d’admission se réunissent cependant en cours d’années pour les situations sensibles et les projets d’orientation spécifique (intégration dans l’école du village, enfant qui met en danger l’équilibre du collectif).

Si la plupart du temps l’intervention de la commission d’admission précède le début du placement, en amont de l’arrivée d’un sujet placé, il arrive que, dans le cas de placements directs ou d’urgence par exemple (décidés par des juges pour enfants, le procureur ou son substitut), certaines commissions effectuent leur travail exploratoire dans les premières semaines où l’enfant est arrivé.

Lorsque sur le terrain un éducateur se rend compte qu’il n’a pas « vu » un problème central à la situation du jeune qu’il finit par cerner, il en vient alors à saisir la commission d’admission pour faire le point. C’est l’occasion de se recentrer sur le sens du placement et ce recentrage sera pour son intervention un support appréciable. Cette pratique se présente toutefois assez rarement dans les établissements, car elle engage une volonté et des moyens d’action suivis.

- *Les lieux de la commission d'admission*

La commission d'admission au sein des établissements possède une activité qui est loin d'être marginale. Les lieux qui lui sont dévolus sont néanmoins rarement identifiés spécifiquement en tant que tel. Le plus marquant d'un établissement à un autre est l'intention, sinon la volonté de faire de cette activité une instance de travail, avec une unité de temps et de lieu.

Dans la mesure où il s'agit d'un temps de travail certes épisodique, mais régulier et dûment positionné dans les agendas, les « murs » de la commission d'admission comptent moins que la nécessité d'une organisation permettant à une équipe pluridisciplinaire de se retrouver. La réunion de ces professionnels prend d'abord en compte les temporalités liées à chaque profession ayant des horaires différents : psychiatre et psychanalyste en libéral, éducateurs en internat et de week-end ou à tout le moins en horaires « décalés », les cadres en semaine avec des amplitudes variables, etc.

Si des salles sont ponctuellement et à horaires fixes dédiées à la commission d'admission, ces pièces servent presque toujours à autre chose les autres jours : salle du personnel et salles de réunions (pour les réunions « plénières » avec tous ses participants) et bureaux de l'assistante sociale, de la psychologue ou encore salle d'attente (pour les entretiens d'admission).

L'éventuelle multiplication des lieux reste secondaire, de même un changement de salle de dernière minute. Ce qui importe c'est que des professionnels de différents métiers se retrouvent à un moment donné autour d'une table, dans une salle dédiée à cette tâche, avec la possibilité de consulter les dossiers d'admission où ils se trouvent. Le but poursuivi étant identique, c'est l'intérêt convergent de ces personnes vers la même finalité qui détermine l'essentiel de leur activité.

À ces différents titres, il ne s'agit pas tant de l'institution éducative au sens de son agencement architectural et organisationnel (organigramme, projet, lois) que

d’une institution repérée par son activité réelle consistant pour l’essentiel par la lecture d’écrits d’admission et une pratique parolière autour de ces écrits, avec et entre professionnels, et avec des « usagers ».

Finalités de la commission d’admission

Dans les établissements d’éducation spécialisée, la commission d’admission est un dispositif de travail parmi d’autres. Mais suivant la chronologie des accompagnements éducatifs elle est première puisqu’elle débute en amont de l’accueil effectif d’un enfant. Exception faite des (rares) établissements pratiquant l’accueil d’urgence où l'accueil et l'hébergement priment sur l’orientation. Le but principal de la commission est d’admettre une nouvelle personne : enfant, adolescent ou adulte parmi les « effectifs » déjà présents, dénommés « résidents », « usagers » ou sujets « accueillis ».

Les commissions d’admission des établissements poursuivent le même but d’étudier une admission à la seule fin de préparer, dans le cas d’une décision favorable, un accueil effectif de l’enfant, de l’adolescent ou de l’adulte. Ces personnes sont toutes fragilisées par la vie, en situation de vulnérabilité voire de grande souffrance : maltraitances, violences, persécutions, abandons, carences graves, etc.

Sous un angle administratif, l’action de la commission d’admission peut être comprise comme une formalité qui revient à étudier l’admission et la faisabilité d’un accueil (durée, lieu, motif, conditions) d’une personne susceptible d’être « placée » et pour qui est demandé un placement en établissement. Pour les praticiens des établissements d’accueil, au-delà de procédures mécaniques et utilitaires, l’admission est un processus de réflexion, d’étude et d’investigation, et de rencontres qui mobilise du monde, du temps, de l’intelligence et des compétences. Précisons-en quelques aspects majeurs.

- *Aspects économiques*

Fait non négligeable, la commission revêt un rôle économique pour l'établissement. Le directeur possédant pour partie une formation de gestionnaire est comptable des « effectifs » dans son établissement. Il veille continûment, de manière hebdomadaire dans certains cas, aux « tableaux de bord » qu'il élabore et qui expriment en pourcentage un « taux d'occupation » ou « taux de remplissage », selon une terminologie comptable peu élégante. Une trop grande variation de ces taux entraîne des écarts importants entre les prix de journées alloués et la capacité d'accueil déclarée qu'il lui faut alors signaler aux autorités. Ces variables sont tributaires d'un seuil minimum et maximum de 10 à 15 % selon les types d'accueil en fonction des profils de personnes prises en charge.

Parce que le secteur social « coûte cher », la pression par l'économique s'accentue depuis quelques années et instaure un nouveau rapport aux placements, et donc à l'admission. Cela influe par exemple sur le temps nécessaire à la réflexion autour des admissions. Une certaine précipitation dans la réalisation des admissions découlant d'une logique économique de « rentabilité » fait l'économie du temps d'élaboration nécessaire autour des orientations, multiplie les risques d'orientations trop rapides, occasionne des « déplacements » inutiles de jeunes et génère des tensions qui se soldent par des conflits sévères dans les établissements et des exclusions.

- *Lieu de réflexion*

Sous un angle clinique, la commission d'admission sert à s'interroger sur l'origine d'une demande de placement. C'est le lieu où sont adressés, enregistrés puis étudiés des documents écrits contenant des éléments de la vie d'une personne. Ces écrits professionnels consignent des informations confidentielles portant sur des aspects intimes et des parcours accidentés de vies personnelles et familiales. Le professionnel y découvre par leur lecture le parcours traumatique d'enfants, d'adolescents avant même de les avoir rencontrés. Il s'agit en quelque sorte d'une

rencontre, dans un premier temps, avec des êtres « de papier » [8]. Ce n'est qu'ensuite que les enfants, des membres de leur famille, des travailleurs sociaux qui les ont accompagnés seront reçus en entretien par des membres de la commission pour des échanges autour des motifs du placement.

L'admission relève d'une décision qui implique potentiellement un placement pouvant durer de quelques mois à quelques années. De ce fait, la commission d'admission est un événement lourd de sens dans la vie d'un enfant ou d'un adolescent et pour sa famille. Notamment lorsque la plupart d'entre eux ont déjà passé une bonne partie voire quelquefois la quasi-totalité de leur enfance dans une institution d'éducation spéciale : foyer, maison d'enfants ou famille d'accueil.

- *Lieu d'investigation*

À travers la lecture attentive de différents écrits adressés pour l'admission puis à partir d'entretiens et de débats qui ont cours dans la commission, les professionnels cherchent à comprendre ce qui constitue le « problème » du jeune. Sont recherchées alors les difficultés qui justifient le placement ainsi que l'origine de celles-ci. Les membres de la commission s'interrogent individuellement et collectivement sur le mal et la nature du mal qui a bien pu frapper, et frappe sans doute encore, le jeune. Par delà la personne de l'enfant, de l'adolescent et de la construction de leur personnalité, c'est leur filiation et leur environnement qui sont examinés et pris en compte. La commission est un creuset où sont mises à jour et discutées des positions professionnelles qui tiennent lieu de « critères » d'admission.

- *Lieu d'échanges et de rencontres*

C'est un lieu d'échange d'informations autour d'une situation particulière. Parfois, les informations surgissent par des biais inattendus. Par exemple, une éducatrice ayant une trentaine d'années d'expérience se remémore avoir connu

[8] Expression en écho aux recherches de Martine Lani Bayle sur les « identités de papier ».

vingt ans plus tôt la mère de l'adolescent présenté dans le dossier d'admission. Adolescente, cette mère était « de la DASS » placée dans un établissement de redressement tenu par des religieuses. Dans un autre exemple, c'est un éducateur qui a précédemment exercé dans le foyer de l'enfance où est « passé » le jeune avec ses frères et sœurs qui rapporte des éléments de comportements dont le dossier ne parle pas. C'est en l'occurrence de manière incidente, du fait du hasard ou d'une logique procédant de l'association libre que des éléments complémentaires jaillissent de la mémoire des professionnels.

Des critères d'admission, explicités ou non, sont à l'œuvre à travers une dynamique d'équipe traversée d'une multitude d'enjeux qui s'instaure autour de l'admission.

Sur le terrain, les différences observables entre les commissions d'admission se déclinent de manière indéfinie. Ces modulations influent sur la qualité et la quantité des échanges possibles. Déjà, dans un même établissement, le fonctionnement de la commission peut différer, soit de façon ponctuelle à cause de l'absence d'un collègue, soit en raison d'une situation étudiée extrêmement délicate ou encore parce que le dispositif d'admission a été modifié. Par exemple dans un établissement où les modalités d'entretiens ont été revues en 1996, il n'y a plus un psychiatre qui « reçoit » un jeune en entretien pour émettre un diagnostic, mais un « duo d'accueil » composé d'un psychanalyste et d'un éducateur spécialisé qui donneront leur avis respectif et consigneront celui-ci sur un bref écrit.

De la synthèse des traits caractéristiques de la commission d'admission à la construction de notre objet de la recherche

À partir de ce tour d'horizon de la commission d'admission, nous nous proposons d'en dégager les aspects saillants, d'en approfondir le sens afin de préciser les contours de notre objet de recherche.

Le but de la commission d'admission est d'admettre une nouvelle personne (enfant ou adulte) dans un établissement. Pour cela, la commission étudie préalablement la faisabilité du placement et instruit une décision en vue d'un accueil effectif.

En éducation spécialisée, la commission d'admission est constituée par une équipe de professionnels de différents métiers qui travaillent collégialement, selon des temps réguliers et planifiés. Du fait des prises en charge, l'activité économique et éducative de l'établissement dépend étroitement du travail réalisé à l'admission, en terme de qualité et de nombre d'accueils réalisés.

Il s'agit d'un dispositif professionnel finalisé qui mobilise de l'expertise et organise dans un même processus, selon des unités de lieu, de temps et de sens, une série d'outils et d'actions orientées vers une décision d'accueil.

Bien que cette commission ne possède pas de profil type quant à sa constitution, ni de fonctionnement standard, des phases incontournables sont repérables. Ces phases varient localement selon l'investissement des professionnels, des enjeux présents à l'admission, de la nature des accueils à réaliser en fonction du profil des personnes accueillies. Ces principales phases dont l'agencement varie d'un lieu à un autre sont *la réception et l'enregistrement d'une demande d'admission ; le déchiffrage et l'analyse des motifs de la demande orale et écrite ; le recueil de données par la conduite d'entretiens et la consultation de documents complémentaires ; l'émission d'un avis expert préparant une décision.*

La phase de travail qui nous intéresse tout particulièrement est la réunion plénière durant laquelle une équipe pluri-professionnelle « met sur la table » l'ensemble des données disponibles et recueillies sur la situation à l'étude. Les informations transmises alors sont de différentes sources écrites et orales, recueillies lors d'entretiens cliniques, d'échanges spontanés et de lectures interprétatives. À cette réunion, les professionnels autour de la table entendent les mêmes informations au même moment. Comprennent-ils pour autant les mêmes significations ? Selon des

modalités coutumières d'animation de réunion et selon une dynamique de groupe qui lui est propre, ce groupe pluri-professionnel entre en débat. Le but des échanges est de produire des arguments afin de fournir un avis. Ce dernier servira de support à la décision du directeur. Les participants peuvent être en accord comme en désaccord. Ils pourront s'accorder pour des raisons implicites ou s'opposer sur des malentendus. De nombreux cas de figure sont possibles du fait des enjeux d'interprétations et des conflits d'interprétation.

La commission d'admission demeure une instance fortement symbolique pour les professionnels qui la constituent et pour les enfants accueillis. Elle est un espace-temps qui offre des occasions d'énonciations écrites et orales sur une situation et permet une réflexivité sur l'action éducative et les finalités de l'établissement. Partant de lectures interprétatives, de conflits des interprétations et de travail avec des professionnels aux références multi-disciplinaires, la commission d'admission est aussi un lieu de problématisation et de construction de sens.

Du côté des professionnels, la commission met en jeu l'application de critères selon des expertises croisées. S'y déploient et s'y confrontent des savoirs et des positionnements cliniques diagnostics et pronostics. Des logiques d'investigation, d'observation et de recueil de données y ont cours. Il s'y joue des rapports de force et des conflits d'interprétation.

Pour les personnes accueillies, la commission d'admission est le lieu et le moment d'une première relation avec les professionnels d'un établissement. C'est également un temps d'évocation de questions intimes, personnelles, familiales et sociales en lien avec leur histoire (anamnèse). Il s'agit aussi du lieu décisif pour des enfants où s'engage le passage d'une vie à une autre (séparation d'avec leur milieu familial) à partir de l'ébauche d'un projet existentiel.

L'intérêt de choisir une séance de réunion plénière pour notre recherche est qu'elle donne la possibilité d'observer une mise au travail collective dans la réalité, à un moment du travail institutionnel où une masse importante

d'informations sensibles est mise en circulation et en inter connexion. Il est probable que la somme des enjeux mobilisés : *quantité* et *qualité* des informations, *motivations* et *formations* de différents professionnels, leurs dimensions idéologiques et émotionnelles, leurs préférences personnelles et la dynamique de groupe (pour ne citer que ces enjeux), livre une richesse de matériaux propice à la réflexion puis à l'analyse. D'une part, ce recueil *in vivo* peut permettre de mettre en valeur, de manière unique et originale, la vitalité qui traverse cette instance de travail et ses professionnels, de mettre en exergue et d'appréhender ce qui de l'extérieur n'est pas même imaginable, et d'autre part d'entrer dans les soubassements et les ressorts cachés d'une activité complexe, extrêmement fine, faite d'expertise, de certitudes et, pour différentes raisons à découvrir, de non-dits.

- *La « clinique de l'activité » pour penser la complexité du travail en éducation spécialisée*

Pour parvenir à théoriser la complexité des phénomènes relationnels qui se manifestent dans le cadre d'un groupe de travail en milieu professionnel d'éducation spécialisée (réunion plénière de commission d'admission) nous nous référons à la *clinique de l'activité* selon Yves Clot (2001, 2008) [9]. Cette référence théorique nous servira ensuite sur un plan méthodologique dès lors que nous mènerons nos observations et investigations sur le terrain, dans une commission plénière d'admission.

Dans le cadre théorique que Yves Clot (2001, p. 18) donne à la clinique de l'activité, il distingue trois statuts de l'activité : *activité réalisée*, *réel de l'activité* et *activité empêchée*. Cette distinction de l'activité dans les situations de travail nous permet de penser plus avant *ce qui se joue* dans les relations complexes en réunion plénière de commission d'admission.

[9] Yves Clot est professeur titulaire de la chaire de psychologie du travail au CNAM.

Voyons ce que l'exploration de ces concepts apporte à notre propos. À partir de l'ergonomie et de la psychologie du travail, Yves Clot (2001) signale que l'*activité* n'est pas la *tâche*. Ainsi « *la tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. À l'opposé, l'activité est ce qui se fait* » (Leplat & Hoc, 1983) [10]. Cette assertion fait entendre qu'un écart est possible, voire inévitable entre *prescription* (devoir de faire) et *ce qui se fait*. Ceci revient à dire que dans ce qui doit être fait, davantage et tout autre chose peut être fait de surcroît, un sens qui se rapproche du *zèle* selon Christophe Dejours (1998, p. 66-67).

. *Activité réalisée*

Ce qui se fait, c'est-à-dire l'*activité réalisée* nous dit Yves Clot « *n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour.* » À la suite de Vygotski (1994 [1925]) Yves Clot (2001, p. 18) estime que « *le développement de l'activité qui a vaincu est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts.* » Rapportée à notre terrain de recherche, l'activité réalisée correspond à la décision d'admission. Pour que cette décision soit prise, il est nécessaire que les conditions de possibilité d'un accueil ainsi que la pré-construction d'un projet d'accompagnement éducatif soient discutées pendant la commission d'admission. Mais la décision qui est rendue de prise en charge ou de refus de prise en charge ne dit rien en elle-même des débats qui la sous-tendent, ou bien seulement de manière marginale (par exemple si des motifs sont donnés pour étayer la décision).

Pour Yves Clot (2001, p. 24) l'activité réalisée est « *une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant* ». La question pour notre objet étant de savoir comment les autres potentialités mises de côté continueraient d'agir, quelles seraient leur consistance et leur influence sur les autres activités à venir (dans le cas d'un accueil effectif ou d'une orientation vers un autre établissement ou dispositif d'éducation).

[10] Cité par Clot.

. Réel de l'activité

La clinique de l'activité considère (après l'avoir démontré) que l'activité ne se limite pas à ses résultantes visibles, autrement dit à ce qui est réalisé. Si l'activité ne se borne pas à *ce qui se fait* de constatable alors le *réel de l'activité* doit entrer dans la conceptualisation de l'activité. Car ce réel comprend toutes les possibilités de l'activité, ainsi que Vygotski (1994) a pu le dire estimant que « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » [11].

Pour notre part, nous corroborons cette assertion avec la phénoménologie, par la voix de Médard Boss (1989) qui affirme que « *dans le domaine de l'existence humaine tout ce qui a été dure toujours comme n'ayant pas cessé d'être, et ne règne pas seulement dans nos faits et gestes du présent, mais contribue encore constamment à déterminer la conduite à venir.* » (Boss, 1989 [1975], p. 77) [12] Nous comprenons par là, à partir de ces auteurs, que la réalité présente sous nos yeux, livrée à notre perception, est une composition possible parmi de nombreuses autres qui n'ont pas totalement disparues. Pour Yves Clot (2001) « *le comportement n'est jamais que le système de réactions qui ont vaincu »* ». Les autres possibilités d'action et de réactions, « *refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense.* » C'est vrai en général affirme-t-il et en particulier en psychologie du travail.

Dès lors, « *le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment, avec les activités réalisées, une unité dysharmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement.* » (Clot, 2001). Le réel de l'activité fournit donc à l'activité pour qu'elle se réalise des conditions de possibilité, des potentialités. Ainsi l'activité réalisée résulte du réel de l'activité d'où elle émerge.

[11] Cité par Clot (2001, p. 38).
[12] Médard Boss est psychiatre et psychanalyste. Élève de Freud, il devient dasein analyste, proche de Heidegger. Il critique notamment l'interprétation des rêves chez Freud.

Dans la commission d'admission, la décision d'admission (activité réalisée) est prise au terme de délibérations et de verbalisations qui confrontent de nombreux points de vue, observations, données et informations foisonnantes (activité réelle). Ces débats constituent une partie de l'activité réelle de la commission d'admission que nous voulons faire ressortir dans cette recherche pour l'analyser. Nous pensons en effet que ces débats, parce qu'ils participent du réel de l'activité, sont porteurs (au-delà de leur contexte du travail d'admission) d'une intelligence de la *praxis* éducative spécialisée. C'est-à-dire que, d'après nous, ces débats livrent une pensée (à la fois construite, préconstruite et déconstruite, autrement dit *chaotique*) des pratiques éducatives et réciproquement témoignent d'une influence des pratiques (complexes) sur la pensée éducative. C'est en cela que l'équipe qui travaille en réunion plénière d'admission serait un *révélateur* et un *analyseur*.

Dans le creuset des échanges de la réunion plénière d'admission en effet, de multiples informations circulent, apparaissent, disparaissent, sont retenues ou *empêchées*, selon différentes circonstances : auto censure, stratégies, inhibitions, partis pris, surdéterminations… qu'il nous faudrait repérer. La clinique de l'activité pour ce qui concerne la caractérisation du réel de l'activité nous permettra de théoriser ce point.

Or, pour Yves Clot (2001) le réel de l'activité recouvre certes l'activité réalisée, mais également « *ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire* ». Faire et défaire… c'est toujours travailler ! dit l'adage, « *refaire ou défaire* » note Clot.

On peut donc déduire de cette réflexion que la réalité est donc multipolaire et plus *chaotique* que ce à quoi on la réduit habituellement dans une logique d'action qui se voudrait univoque, « pragmatique » et « efficace ». L'indétermination générée par l'action conjuguée de facteurs multiples dans un système complexe de la

réalité perturbe les certitudes sur lesquelles le sentiment de maîtrise s'érige habituellement.

Pour Yves Clot (2001) la prise de conscience qui découle de la rencontre d'avec ce qui résiste du réel implique de « *reconnaître le réel comme l'intégrale des bifurcations possibles de l'action.* » Les échecs qui sont « *ce que l'on cherche à faire sans y parvenir* » reviennent au sujet acteur comme ce qui résiste à sa prise sur le réel de l'activité. De même, ce que chaque acteur pense pouvoir faire ailleurs ou bien en d'autres temps (par ce que ce ne serait pas possible présentement selon les conditions disponibles) fait aussi partie du réel de l'activité pour Clot (2001, p. 18). Il y a aussi « *ce qui ne se fait pas* » et « *ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire* », ajoute-t-il. L'on peut y voir une thématique du montré/caché qui se retrouve ailleurs dans la parole écrite ou orale. Et il en va de manière semblable dans les registres de l'action.

Les choses se compliquent cependant dès lors que l'activité est redoublée par la parole, notamment lorsque celle-ci est l'instrument de travail principal des professionnels (rapports, réunions, entretiens), comme c'est le cas pour les éducateurs spécialisés, les psychologues et des travailleurs sociaux en général. La multiplicité des possibilités de l'activité constitue son « volume », sa densité. Les oppositions et les paradoxes qui composent l'espace réel de l'activité composent aussi sa vitalité, ses potentialités (dans le sens de *force* et de *possibilité*). Une vitalité qui s'exprime par des « conflits vitaux », expression de l'existence des sujets. Il ne s'agit certes pas d'une culture guerrière du conflit, mais de la reconnaissance du phénomène de la conflictualité comme une partie de l'existence même des sujets et des groupes (nous reviendrons sur ces deux dimensions), une condition de la vitalité des relations humaines.

Réduire l'analyse de l'activité uniquement à ce qui en est réalisé revient à l'aseptiser, à dévitaliser l'activité en quelque sorte. La psychopathologie permet de « *déneutraliser l'action psychologique* » estime Yves Clot (2001, p. 39) se souvenant de Michel Foucault (1994) qui affirme « *l'impératif de regarder en*

face les dilemmes de l'activité » [13]. La conflictualité dans les interactions revient à porter les relations au travail entre les professionnels à 37°, à température humaine, avec le risque il est vrai de perdre son « sang froid » sous le coup de la passion pour ce que l'on fait.

L'intérêt d'appréhender l'activité à partir du réel dans notre recherche se justifie à plusieurs titres. Tout d'abord du fait de la richesse des combinatoires et des assemblages que le réel permet de fabriquer et du fait des alternatives maintenues possibles (quoiqu'en deçà de ce qui est déjà réalisé). Rien ne garantit après tout qu'une (bonne) décision d'admission prise à un instant précis, dans une configuration donnée de ressources disponibles (encadrement spécifique, spécialisation autour d'un handicap par exemple) demeure une bonne décision à un autre moment et en présence d'autres professionnels, ou encore en fonction d'observations ultérieures (amélioration ou détérioration du comportement de l'enfant) ou de reconfigurations internes (spécialistes quittant l'établissement, nouveaux aménagements des lieux).

C'est à ce point qu'il faut distinguer ce qui, dans le réel de l'activité n'est pas parvenu (ou pas encore) à la réalisation, et donc probablement moins sujet à tractations, et ce qui est déjà parvenu à réalisation (au moins partielle), mais qui ne s'est pas maintenu en l'état, ce pour diverses raisons (échec, abandon). Il s'agit de « *ces possibilités écartées qui ne sont pas accessibles directement, ni pour le sujet ni pour son interlocuteur* [mais qui] *n'en continuent pas moins d'agir.* » (Clot, 2008, p. 170). Nous voulons parler de l'activité empêchée.

. *Activité empêchée*

L'*activité empêchée* (Clot, 2001, p. 18, 2008, p. 181) occupe une place particulière quant à sont statut entre l'activité réalisée et le réel de l'activité. L'activité étant considérée comme « *une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres tout en se mesurant au réel* ». Ce qui se rapporte à la dimension

[13] « *La psychologie a oublié la négativité de l'homme. Elle "ne se sauvera que par un retour aux Enfers"* » Michel Foucault (1994), cité par Clot (2001).

existentielle de l'épreuve et de *l'éprouvé* mérite d'être retenue pour l'analyse pour ce qu'il confronte à trois types de rapports : à soi, au groupe et au réel. Or, ce qui résiste au sujet, à *soi-même,* dans sa rencontre avec le travail, l'objet du travail, « travaille » le sujet et le modifie en retour. L'activité que constitue le travail est en ce sens un travail *sur soi*.

La résistance au travail de transformation de soi que présentent certaines situations oblige d'une certaine manière le sujet et les groupes à se dépasser, à inventer de nouvelles pistes, à développer de nouvelles habiletés. La rencontre avec cette résistance de (et dans) l'activité est de l'ordre de l'épreuve. Celle-ci conditionne à son tour l'activité à des reflux, des replis, des retours, des abandons. L'activité réalisée n'étant qu'une des issues possibles. Parmi ces types d'activités « vaincues », Yves Clot (2001) énumère « *Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités* [qui] *doivent être admises dans l'analyse* » de l'activité. Yves Clot distingue également « *L'activité retirée, occultée ou repliée* », expressions de l'activité empêchée qui « *pèse de tout son poids dans l'activité présente.* »

Dans le même article du numéro spécial de la revue Éducation permanente sur la clinique de l'activité (Clot, 2001, p. 14) il est question également d'*activité rentrée* présentée comme une *activité impossible* qui « *peut devenir la source de la subtilité et de l'adresse professionnelles*. » En un mot, la résistance que présente le réel face à l'effort subjectif et collectif dans un certain nombre de situations, amène les professionnels à renoncer, à abandonner la partie, les obligeant à la créativité en réaménageant leur angle d'approche, à y revenir par d'autres voies. La réalité rencontrée dans le travail amène tout autant les sujets à se transformer qu'à transformer l'objet de leur travail (un autre sujet pour ce qui est le cas dans la relation d'aide).

Pour Yves Clot (2004), la destination de la créativité dans l'activité est de « *se remanier en se prenant elle-même comme objet d'élaboration.* » Échapper à cette dynamique conduit à la souffrance. « *Un autre destin est donc possible pour*

l'activité contrariée, poursuit Clot, *l'activité « rentrée », devenue objet d'élaboration collective, ouvre* (…) *des horizons insoupçonnés de tous.* » Cette réflexion conduit notamment les cliniciens de l'activité à modéliser leurs dispositifs de recherche à des fins formatives en milieu professionnel.

Cette conception de la clinique de l'activité ne nous éclaire pas seulement pour situer et penser le rôle d'analyseur que représente la séquence de réunion plénière dans l'admission. Elle devient également une aide méthodologique pour préciser notre propre dispositif d'observation et de recueil de données lors de notre recherche sur le terrain.

- *Clinique de l'activité et méthodologie de recueil de données sur l'activité*

Nous reprenons donc la conceptualisation issue de la clinique de l'activité pour l'adapter à notre méthodologie de recherche. Le triptyque *activité réalisée, réel de l'activité* et *activité empêchée* va nous outiller pour étudier et analyser la commission d'admission, objet de notre recherche. Nous considérons ainsi la réunion plénière d'admission, d'après l'affirmation que « *le réel n'est accessible qu'au travers du réalisé* » (Clot, 2008, p. 182), comme une ressource d'informations sur le réel de l'activité (la délibération pluri-professionnelle), à partir de l'activité réalisée (la décision). Nous concevons la commission plénière d'admission comme un indicateur du réel de l'activité d'admission.

Les éléments d'information que nous pourrons obtenir à partir d'une réunion plénière d'admission permettront de dégager des tendances générales et typiques de la pratique éducative en éducation spécialisée. Dans cette perspective, nous considérons la commission d'admission comme un analyseur des pratiques en éducation spécialisée. À condition cependant d'admettre que les potentialités éducatives qui y sont débattues (et non débattues) puissent refléter ou témoigner de telles pratiques. À condition également de considérer que ce que les professionnels disent de leurs pratiques fait partie du sens plus général à attribuer aux actions observées.

La clinique de l'activité va servir notre méthodologie de recherche au niveau du recueil de données sur le terrain. Yves Clot (2008, p. 180) cite Vygostki qui considère que si « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » pour autant celles-ci « *ne sont pas accessibles directement* », en particulier les *activités écartées, non vécues* et par ailleurs « *si importantes pour comprendre celles qui ont vaincu et vécu* » (Clot, 2008, p. 180). Ces propos nous incitent à élaborer un recueil de données qui permet d'accéder aux données *indirectes* de l'activité afin d'appréhender, une fois en situation d'observation, le jeu des interrelations entre professionnels : en fonction de leurs places et appartenances disciplinaires, de leur équipe de référence et de leur rattachement hiérarchique. Notre intention est de parvenir à saisir ce qui se trame derrière la multiplicité des rapports visibles. Il s'agit finalement d'identifier et de comprendre, à travers une séquence de travail pluri-professionnelle, les enjeux sous-jacents qui déterminent les prises de paroles et les positions de chacun dans ce groupe de travail.

La saisie des échanges d'une réunion plénière et leur retranscription intégrale ne peut nous livrer toutefois que ce qui est dit expressément par les participants. Et ce qui est dit par les professionnels à cette occasion ne reflète pas l'ensemble de ce qui est pensé. Qui plus est, ce qui y est dit et entendu peut s'interpréter sur plusieurs registres. Pour accéder à ces différents niveaux, en tant qu'observateur, il nous faudra donc être attentif à l'ambiance qui se dégage de cette commission. Il faudra par exemple relever la disposition des uns et des autres autour de la table, entendre les intonations de voix, en comprendre certaines modulations, et repérer la structure des échanges (ordre du jour, qui parle à quel moment).

Ces différents aspects de l'observation pour importants qu'ils sont demeurent insuffisants si nous voulons faire apparaître ce que les sujets choisissent de ne pas dire, délibérément ou non. Nous souhaitons savoir par exemple si des participants à la commission ont eu ou non des consignes de leurs équipes respectives. Les enjeux en circulation dans ce groupe de travail sont assez subtils pour nécessiter

un dispositif de recueil et d'interprétation qui prend en compte cette dimension invisible. C'est pourquoi, pour recueillir des données en rapport avec le réel de l'activité, une approche inspirée de la méthode des entretiens d'*auto-confrontation croisée* selon Yves Clot (2001, p. 21 nous intéresse [14].

L'auto-confrontation dit Clot (2008, p. 181), permet d'« *étudier les activités qui agissent à l'insu de l'expérimentateur et du sujet* » et pour ce faire, « *la méthodologie ne peut être qu'indirecte, c'est-à-dire "redoublée"* ». À phénomènes indirects, méthode indirecte. Cette méthode consiste à redoubler une activité observée (enregistrée, filmée) d'une activité narrative portant sur la première. Le fait que l'activité pluri-professionnelle en éducation spécialisée s'effectue selon des conditions qui ne se reproduisent jamais à l'identique, explique notre choix d'accorder de l'importance aux récits produits sur l'activité réalisée. La dimension subjective liée à l'implication des travailleurs sociaux dans les problèmes qu'ils rencontrent justifie également que l'on considère à juste titre ce qu'ils disent de ce qu'ils font.

Dans notre méthodologie, nous recourrons à un type de récit oral de pratique de la part des professionnels, sur la base d'un texte de retranscription de l'activité réalisée dans une réunion plénière d'admission (et non à travers la vidéo de cette séquence de travail). Le redoublement de l'activité consiste dans le cas présent à mettre l'auteur d'une action, en relation collégiale avec d'autres professionnels, en position de commenter son action. Il s'agit de lui permettre de produire individuellement (cette fois) ses propres commentaires et interprétations.

Plus précisément, le redoublement opéré ici procède par déplacement de l'activité réalisée en commission plénière d'admission (prises de parole, positions de travail) vers une seconde activité de *mise en mots* et en réflexion à partir de la

[14] En clinique de l'activité, la méthode d'*auto-confrontation croisée* est utilisée de la manière suivante. La première étape consiste à filmer par exemple un ouvrier pendant son activité sur une chaîne de montage, tandis qu'il actionne le levier d'une machine pour contrôler une opération. La seconde étape dite d'*auto-confrontation* consiste pour ce même ouvrier à regarder la séquence vidéo où il apparaît et à partir de laquelle il est invité par un formateur à commenter et expliquer ce qu'il a fait. Cette seconde séquence d'explicitation peut aussi se dérouler en présence d'un novice ou d'un apprenti, c'est pourquoi l'on parle d'auto-confrontation croisée.

première activité. L'analyse qui s'ensuit de la part du chercheur porte, et s'exerce, sur ces deux activités successives. Cette double analyse d'un énoncé et d'un énoncé sur un énoncé rejoint ce que Yves Clot dénomme être une « *méthodologie historique* », le déplacement considéré s'effectuant toujours dans le temps.

Il s'agira donc pour nous de cette manière de confronter chacun des participants à la commission au texte des propos échangés lors de la réunion plénière et de leur proposer de dire quelque chose de leurs propres paroles et des propos des autres.

II. DES ENJEUX, UNE FACE CACHÉE DE L'ADMISSION

Compte tenu de notre questionnement liminaire et du développement de notre problématique, nous pouvons penser que l'admission représente un enjeu. Un enjeu qu'il nous appartient de découvrir. Il s'agit de savoir et de connaître au fond ce qui peut bien être en jeu derrière des us et pratiques d'un établissement, à travers des contenus qui ne sont pas nécessairement verbalisés, mais implicites. Qu'est-ce que de tels enjeux, à identifier, peuvent sous-tendre, selon quelles significations ? Ces enjeux « disent-ils » quelque chose de la culture d'un établissement ?

La présence d'enjeux dans les commissions d'admission aiguise notre attention, car les enjeux permettent généralement d'éclairer des forces en présence et leurs rapports dans un dispositif. En élucidant ces rapports de forces (sont-elles en opposition, en convergence, en alliance, en concurrence ?) et en en comprenant leur valeur, nous pensons parvenir à comprendre comment des alliances se nouent, se dénouent, comment des décisions se prennent et quels en sont les ressorts apparents ou cachés. L'analyse des enjeux doit permettre d'appréhender la complexité de l'activité éducative au cœur du dispositif d'admission, et notamment ses aspects souterrains. Mais tout d'abord, il importe de définir ce que nous entendons précisément par *enjeu* et par *dispositif* que nous rapportons à notre étude de la commission d'admission.

- *Enjeu, définition*

L'enjeu est « *la somme d'argent que l'on met en jeu au début d'une partie et qui sera prise par le gagnant* » [15]. Dans l'expression *miser un enjeu*, l'enjeu c'est *la mise*. L'enjeu en tant que mise peut être *retiré* ou *doublé*. Ainsi, *retirer son enjeu* c'est « *reprendre son argent en abandonnant la partie* ». Par extension, l'enjeu est l'élément significatif permettant d'expliquer certains faits : « *La sauvegarde de Paris fut l'enjeu de la bataille de la Marne en 1914 et 1918* » (*op. cit.*). La

[15] *Dictionnaire de la langue française.* Paris : Bordas, 1987, TI, p. 982.

métaphore du jeu (de cartes, les paris, etc.) permet alors de désigner une situation réunissant plusieurs protagonistes, dans un même lieu (autour d'une table ou d'un champ de bataille), qu'une valeur commune va animer puis mettre en concurrence en tant que rivaux en vue de la possession (la mainmise) de l'enjeu.

L'enjeu possède une valeur reconnue par une, deux ou plusieurs parties. Valeur commune, l'enjeu est cependant promis (dans le cas du jeu) à n'appartenir qu'à un seul, au terme d'une lutte, d'épreuves de force et de tactique. À la nuance près que tous les jeux « de société » ne sont pas fondés sur l'opposition gagnant/perdant. L'enjeu reste néanmoins objet de convoitise. Au *jeu du désir*, du point de vue psychanalytique, l'enjeu est objet d'*investissement* libidinal. En ce sens, il est investi par le sujet désirant.

Une valeur commune, humaine et juridique, qui rassemble les différents professionnels d'une commission d'admission est « l'intérêt de l'enfant », c'est-à-dire sa protection et son éducation. L'on peut se demander s'il est souhaitable que ce « bien commun » à savoir l'intérêt de l'enfant « au centre du dispositif » soit objet de convoitise, de contradictions voire de discordes de quelque ordre que ce soit ? Répondre à cette question présuppose *a minima* d'identifier les enjeux inhérents à la commission d'admission, ne serait-ce que pour penser le problème soulevé par la question.

- *Dispositif, définition*

Précisons ce que l'on entend par *dispositif*, que nous utilisons pour désigner la commission d'admission, et dont l'intérêt de l'enfant est central [16]. Le terme dispositif vient du latin *dispositum, disponere* (1615) "qui prépare" (1314) "qui est arrêté, réglé". Il désigne en langage militaire, l'agencement de moyens selon un plan (dispositif de défense, 1797). Il désigne couramment une manière de disposer et d'agencer les parties d'un ensemble. Dispositif évoque quelque chose de construit, d'élaboré, relié à l'observation et à la mesure. Un dispositif est un

[16] Nous reprenons pour partie des éléments de définition issus de notre article « Dispositif » in Chaudet (2009, p. 122-124).

moyen sophistiqué d'approche et de description de la complexité grâce à un ensemble d'opérations logiques construites ou naturelles. Rapporté au champ social, l'on peut parler de « *dispositif institutionnel en tant que système d'organisation ou de stratégie d'actions. Dispositif revêt* (…) *un sens pratique, technique et évoque une organisation dotée d'une histoire, caractérisée par des interactions avec d'autres champs, d'autres dispositifs : judiciaire, réglementaire, mais également idéologique et conceptuel. Dispositif convoque de la technique, de l'outil, de l'objet, de l'espace et de la temporalité. Il s'agit d'organisation située, pensée à divers degrés. En posant le problème de la délimitation, cette notion compose l'espace d'un champ opératoire* » (Chaudet, 2009, p. 122).

La définition apportée par Bernard Stiegler (2008, p. 286), citant successivement Michel Foucault (1977, p. 299) et Giorgio Agamben (2007, p. 16) nous intéresse également : « *Le dispositif est inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours aussi lié à une ou à des bornes de savoirs, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. Le dispositif est une stratégie de rapports de force apportant des types de savoirs, et supportés par eux* ».

Nous notons ici qu'un dispositif relève de rapports de pouvoir et de savoirs. Ce qui signale que des enjeux pourraient très bien être à l'origine de ces « mouvements » humains. Dans ce sens, la commission d'admission n'est pas davantage un agencement neutre ou un agrégat hasardeux, mais procède plutôt d'un ensemble élaboré, structuré et organisé de positionnements dynamiques, de champs de forces et de rationalités. Le dispositif d'admission, comme structure et processus, caractérise par lui-même des savoirs, de l'intentionnalité et tout à la fois se fait l'expression d'un pouvoir (social, éducatif) et de son exercice.

- Insaisissables pratiques : le problème de ce-qui-échappe peut-il échapper au problème ?

Des pratiques habituelles et coutumières dans un établissement peuvent être sous-tendues disons-nous par des enjeux. Néanmoins, ces habitudes et enjeux

échappent au regard de l'observateur non averti. La culture interne d'un établissement produit en effet des pratiques génériques dont les fonctions et les visées vont au-delà des fonctionnements apparents.

Pour autant, nous n'affirmerons pas, tel que Thouvenot (1998) le fait que les pratiques éducatives s'apparentent à un fonctionnement *magique*. L'éducateur n'est pas un magicien et ne peut davantage y être comparé. Si les pratiques éducatives et leurs conséquences, parfois heureuses, étonnent, elles ne relèvent pas pour cela de la mystification ni du tour de passe-passe. Il vrai que l'éducateur est fréquemment tenu d'opérer des *transitions* en faveur d'enfants et d'adolescents en mauvaise « passe ». Mais accompagner le « passage adolescent » (Rassial, 1996) [17] ne relève pas d'une pratique magique au motif que l'on ne comprendrait pas bien ce qui s'y joue. Il est tentant au demeurant de chercher à expliquer l'efficacité de l'activité éducative spécialisée et ses effets par comparaison à d'autres activités humaines et de se livrer (avec prudence et profit) à filer la métaphore. Ainsi l'éducateur peut être respectivement un « *bouclier* », un « *stratège et tacticien* » un « *conducteur d'humanité* » ou un « *ami mentor* », etc. (Brichaux, 2004). Le recours aux images stimule l'identification de pratiques réelles qui ne se laissent pas facilement saisir ni formuler. Il s'agit de pratiques à chaque fois singulières et dans des situations qui dépassent l'entendement commun. Le praticien est en quelque sorte contraint à devoir inventer un langage pour tenter de traduire ce qu'il fait, mais qui lui échappe pour partie.

Dans notre propos, il importe de décrire le dispositif visible de la commission d'admission et d'en montrer des aspects non visibles, à partir de ce que les acteurs concernés disent du dispositif, en font et disent de ce qu'ils en font. Nous cherchons à mettre en lumière la « scène » et les « coulisses » du dispositif d'admission, pour reprendre la métaphore théâtrale d'Erving Goffman (1973 [1956]) [18] selon qui les lieux sociaux sont divisés en deux régions. Il y a tout d'abord les « régions antérieures », c'est-à-dire la « scène » où se déroulent les

[17] Nous avons collaboré deux ans avec l'auteur lors de supervisions professionnelles. Il est psychanalyste et professeur de psychopathologie clinique à l'Université de Provence.
[18] Cité par Picard (1998) *in* Cabin (1998, p. 177).

actions visibles, les « représentations » où les « acteurs » jouent leur rôle prévu pour la « pièce » (le projet d'établissement, pour les éducateurs). Il y a d'autre part les « régions postérieures », les « coulisses », fermées au public. Dans ces lieux hors projecteurs, les acteurs relâchent leur contrôle et préparent leurs futures prestations. En coulisse, les masques ou « façades personnelles » tombent. Les acteurs apparaissent alors tels qu'ils sont, sans chercher à créer chez autrui une « impression de réalité ».

De manière analogue en éducation spécialisée, les discours tenus dans les rencontres professionnelles et lors des échanges officiels (projets, rencontres avec les autorités, partenariats) ne résonnent pas de la même manière selon que l'on est ou pas « du milieu », suivant que l'on dispose d'un accès aux « coulisses », que l'on soit situé à l'intérieur, à l'extérieur ou à la périphérie de l'établissement.

L'observation de l'activité en commission d'admission pose donc *de facto* le problème d'une compréhension qui puisse être « de l'intérieur » du dispositif. Or, l'accès à ses rouages intimes est escarpé, car l'information y est à différents titres étroitement contrôlée. Ce dévoilement concerne autant *ce qui se dit* que *ce qui ne se dit pas* ou *ce qui se dit ailleurs*, dans l'espace et dans le temps : « pas ici » « pas maintenant » « pas devant telle personne ». Il s'agit de trouver des contextes de parole qui correspondent au « bon moment », en rapport avec le *kairos* c'est-à-dire des *moments opportuns* à identifier lesquels demeurent la plupart du temps hors de portée au professionnel « extérieur ».

Par certaines de ses constituantes, un établissement de l'éducation spécialisée est comparable à un organisme qui se protège vis-à-vis de l'extérieur à cause du risque d'intrusions. Le passage de la « scène » vers les « coulisses » de la commission d'admission nécessite des précautions qui tiennent compte de défenses et de protections établies. Nous avons pu par exemple vérifier cet aspect « frontalier » défensif lorsque nous avons mené une recherche sur les « écrits au travail » des éducateurs spécialisés (Chaudet, 2006). Étant issu du même milieu professionnel socio-éducatif, en tant que chercheur l'accès à des « cahiers de

liaison » d'une équipe éducative d'internat a néanmoins fait l'objet de concertations en interne. Une série de débats entre professionnels a débouché sur la mise en place d'une procédure spécifique, à savoir le déplacement des cahiers d'une structure d'accueil au siège administratif, des documents à consulter sur place, un entretien avec le coordinateur de la structure et le directeur adjoint. Autant de précautions prises pour des écrits professionnels quotidiens dont il n'est jamais fait mention dans les projets d'établissement, ce qui peut sembler contradictoire à première vue.

Quelque chose « de l'intérieur » donc, ne se partage pas et n'est transmissible qu'entre les professionnels entre eux. Des codes implicites, subtils, langagiers et comportementaux ainsi que des connivences entre professionnels façonnent le collectif comme un seul être. Des éléments d'explication de l'activité restent pour cela encore invisibles et/ou intraduisibles à l'extérieur. D'autres contenus du travail sont quant à eux simplement inavouables, car ils sont exposés au risque de malentendus dès lors qu'ils franchissent la frontière du milieu intérieur vers le milieu extérieur.

Dans un mouvement inverse, une activité d'interprétation se développe en interne dans la commission d'admission dès lors qu'il s'agit de rapporter, de retraduire et de se faire une compréhension de ce qui a été dit à l'extérieur pour une situation donnée. Ce qui se rapporte au propre d'un établissement est couramment désigné comme relevant de sa « cuisine interne ». Pour distinguer le niveau opérationnel d'une équipe de celui propre à l'établissement, certains parlent d'« intimité de travail ». Mais dans une équipe, tout ne se dit pas non plus. Une sélection est aussi à l'œuvre qui relève de choix et d'options plus ou moins conscients.

Si l'on considère finalement les enjeux comme ce qui peut apporter un surcroît de signification à notre analyse de l'activité éducative spécialisée, nous devons avoir accès à de tels contenus d'observation selon des procédés qui le permettent. C'est pourquoi pour poser un contexte d'observation adéquat d'une commission d'admission, nous devons préalablement faire la distinction entre *ce qui est en jeu*

c'est-à-dire la *partie qui se joue* (le dessus et le dessous des cartes, la stratégie et les modalités interactionnelles des joueurs) et *la mise* qui est *l'enjeu du jeu* et correspond à la valeur accordée à l'action menée. Il s'agit de faire la différence, subtile, entre *enjeu* et *en jeu*.

Afin que le problème qui nous préoccupe, à savoir l'observation et l'analyse du réel de l'activité, *face cachée de l'admission*, n'échappe pas à notre investigation, il importe que nous puissions recenser *a priori* les enjeux susceptibles d'être rencontrés dans une commission d'admission. Pour qu'une correspondance puisse être maintenue dans ce relevé entre les pratiques et notre recherche, ces enjeux doivent être typiques des milieux de l'éducation spécialisée, connus des praticiens eux-mêmes ou produits par eux. C'est pourquoi comme point de départ, nous allons utiliser deux procédés de recueil de matériau issus du terrain. Il s'agit pour le premier de l'étude clinique d'un cas d'admission qui s'est mal terminé concernant un adolescent, que nous appellerons Gilles. Le second procédé retenu consiste dans l'étude du dossier d'admission de Lucien, un adolescent accueilli dans un placement familial spécialisé. Ces deux apports nous permettront d'en arriver à constituer un *répertoire* d'enjeux que nous pourrons alors classer et catégoriser.

A) Étude d'un cas limite d'admission, la situation de Gilles

Le cas de l'admission de Gilles est l'exposé clinique d'une situation éducative que nous avons rencontrée professionnellement. Ce cas montre à partir d'un récit d'expérience comment des enjeux au cœur de l'activité professionnelle spécialisée influent sur des décisions prises, modifient des conditions concrètes d'exercice et orientent des pratiques professionnelles (individuelles et collectives). Autant de phénomènes qui ont des conséquences sur le devenir d'un jeune placé. Cette étude de situation permet notamment d'approcher un enjeu important en lien avec les rapports professionnels suivant les positions hiérarchiques.

Cet exemple permet d'autre part d'entrevoir la complexité des situations rencontrées en éducation spécialisée, d'en saisir des subtilités singulières ainsi que d'appréhender la multiplicité des réseaux communicationnels et interactionnels en présence. Ce cas présente finalement l'intrication étroite qu'il y a entre la décision d'une admission, ses conditions plus ou moins transparentes et les conséquences qui en découlent en terme d'effets sur le terrain pour une équipe éducative.

La présentation de ce cas limite d'admission met en scène la situation d'un jeune adolescent, Gilles, et celle d'équipes éducatives responsables de son accueil et de son suivi éducatif. Nous y voyons prendre place tour à tour un directeur adjoint, différents partenaires institutionnels extérieurs et le groupe pluri-professionnel de commission d'admission. Le contexte institutionnel est celui d'un établissement composé de quatre maisons, accueillant chacune une douzaine d'enfants et d'adolescents, garçons et filles, encadrés par des équipes d'éducateurs (5-6) et d'une maîtresse de maison. L'établissement est pourvu d'un siège administratif qui regroupe une équipe de direction, un secrétariat et une équipe technique composée d'un psychologue, d'une assistante sociale et d'un éducateur chargé de l'orientation professionnelle.

Gilles était un adolescent de 14 ans pour qui l'admission s'est faite assez rapidement. Dans son cas, l'étude en commission d'admission n'avait pas soulevé de tempêtes de désaccords, mais une approbation calme. C'est ce que l'on pouvait retenir du compte rendu qu'une éducatrice déléguée en commission d'admission avait fait à son équipe, en tant que participante à la dernière commission. On aurait pu penser que dans le cas de Gilles tout irait pour le mieux, du moins avec les fluctuations accidentelles que l'on connaît couramment dans le milieu, avec des hauts et des bas. Cependant, même dans la démesure des situations habituellement rencontrées en milieu spécialisé, il y a des ordres de grandeur, avec des paliers dans la difficulté.

Une fois Gilles accueilli sur une maison, au cours de l'accompagnement éducatif quotidien, des problèmes importants de comportement ont tôt fait de surgir. Notamment dans les relations au niveau du groupe de jeunes. Gilles suscitait beaucoup d'agacement autour de lui. Il s'est révélé être l'instigateur en sous main de nombreux conflits. Lorsque son attitude a été repérée, Gilles a redirigé son affrontement directement contre les adultes. Il s'opposait à toute exigence, quand il l'avait décidé. Il prenait un malin plaisir à déjouer toute forme d'autorité et tournait chaque échange en un rapport de force fatiguant, quand ce n'était pas énervant. La montée en pression en est arrivée jusqu'aux menaces physiques de sa part. Par exemple la menace imminente de lancer un pot de fleurs au visage d'une éducatrice. Rien ne permettait de mesurer s'il passerait à l'acte, ni s'il l'avait ou non déjà fait. Gilles « jouait » ainsi sur la peur des adultes ainsi relégués à l'épreuve de l'angoisse qu'il suscitait. Des éducateurs destitués de leur force réelle et symbolique de protection, puisque eux-mêmes insécurisés. Une provocation parmi de nombreuses autres fut de brûler, en ricanant et en présence d'adultes, tout en s'assurant le regard d'autres jeunes présents, des morceaux de tapisserie à même le mur.

La parole n'avait pas de prise sur Gilles. Et au-delà d'elle, pas même les menaces ni les sanctions effectives. Seul semblait lui importer de renverser les rapports pour les diriger à sa manière et ainsi contrôler les situations. Faisant

des adultes un instrument de sa jouissance. La colère pas plus que les reprises d'autorité à deux éducateurs dans le bureau, ou encore lors de rendez-vous avec le directeur ne parvenaient à enrayer ce processus qui allait croissant d'une semaine à l'autre. Lors des rendez-vous il reconnaissait certes sa mauvaise conduite. Mais comme un enfant qui aurait fait une bêtise, il regardait ses chaussures. Les collègues présents ne décelaient pas l'ombre d'une culpabilité. Pas plus qu'une amorce de distinction chez lui, de différenciation des niveaux de gravité concernant ses différents actes posés. Pour lui, ses actes se valaient tous. Tout lui semblait égal. Son intention n'était pas même malveillante. C'était un jeu, sans arrière-pensées. Un jeu pathologique où il s'agissait de faire souffrir autrui. Comment avait-il pu en arriver là sans que nous puissions prévoir et anticiper a minima ces difficultés ?

Au bout de quelques semaines, l'équipe survoltée a réitéré les situations d'alertes. En interne tout d'abord, avec des appels à la direction, en différé puis en urgence. Les appels se sont ensuite reportés vers l'extérieur : médecin d'urgence, consultations « psy », jusqu'aux gendarmes intervenus sur le lieu d'hébergement pour prêter main-forte à un éducateur qui ceinturait Gilles physiquement… Lors d'une réunion, il a été question d'exclure Gilles. Du fait du danger qu'il représentait pour autrui et l'autorité des adultes. À cause des répercussions sur l'équilibre du groupe de jeunes (une douzaine environ). Du fait aussi de l'insécurité constante qu'il générait et de l'inquiétude des adultes pour la dimension pathologique de sa santé psychique. C'est au milieu d'un échange houleux que l'un des cadres éducatifs (directeur adjoint) a apporté une information jusque-là inédite. Des éléments nouveaux pourtant connus des travailleurs sociaux à l'origine du placement n'avaient pas été transmis au moment de l'admission.

Des éléments biographiques rendaient compte de scènes familiales de violences extrêmes. L'on comprenait à leur récit que pendant son enfance, sur une période relativement longue, Gilles avait été « sadisé ». Il s'était trouvé de nombreuses fois en péril de la part d'ascendants (parents et frère aîné). Il avait

ensuite à son tour reporté « naturellement » des comportements à l'encontre de son jeune frère. Les heurts de violence physique se mêlaient avec un climat moral (psychique) particulièrement malsain et dégradé, émaillé de déviances sexuelles. En quelques rapides éléments dépeints par le cadre éducatif, se dessinait dans la tête des éducateurs les plus expérimentés, un tableau clinique évoquant à la fois la psychopathie et la psychose.

Dans cet échange traversé d'une compréhension brutale a succédé le temps des questions. Comment se faisait-il, demandaient les éducateurs réunis, que des éléments déterminants tels ceux qui venaient d'être entendus n'eussent pas été portés à la connaissance de la commission d'admission ? Pourquoi avait-on admis Gilles de la sorte, sans en savoir davantage sur des aspects aussi spécifiques dans une prise en charge ? Comment se faisait-il que Gilles ait été tout simplement accueilli sans aucune autre précaution ? Comment avait-on pu négliger à ce point des éléments aussi graves dans la conduite d'un adolescent ? L'équipe est restée sans réponses et dans la stupeur un certain temps encore. La réorientation de Gilles a finalement été décidée après moult tractations et autres difficultés rencontrées.

Un élément pertinent pour réponse à ce dysfonctionnement est parvenu à l'équipe plus tard encore. Gilles avait été alors réorienté dans un autre établissement, après quelques courtes semaines passées sur une autre maison d'accueil du même établissement. Suite également à des poursuites pénales engagées par des éducateurs à cause d'agressions physiques de Gilles. Il se trouve que le cadre de direction avait reçu la demande d'admission de Gilles d'un responsable, attaché à la direction départementale des affaires sociales. Dans le cadre d'un échange oral préliminaire, ce cadre s'était alors vite engagé sur le principe d'un accueil de Gilles. Pourtant, à ce moment il s'agissait seulement pour les autorités de savoir si l'établissement avait des « places disponibles ». Ayant engagé sa parole sur le principe d'un accueil de Gilles, et mis au risque de reprendre sa parole, ce cadre avait éludé des éléments d'information auprès de ses collègues.

Autre anomalie, les éléments cruciaux du dossier de Gilles ne circulaient qu'oralement, hors des rapports écrits, un fait qui n'est pas unique. Ainsi, les participants à la commission d'admission avaient été privés de l'accès à cette source d'information et n'avaient pas eu plus d'inquiétude dans la remise de leur avis. Là où certains éducateurs avertis seraient allés néanmoins gratter le vernis d'une situation un peu trop lisse. Car Gilles de prime abord puéril, était en réalité en souffrance psychique et faisait beaucoup souffrir son entourage. Comme il avait lui-même souffert. Des cliniciens expérimentés auraient pu déloger cette dimension critique de son silence alors même que des informations venaient à manquer.

D'autres situations semblables pourraient être données en exemple dont certaines ont encore plus mal tourné. Nous songeons à un préadolescent victime de maltraitances sexuelles et dont les étapes importantes du parcours avaient été (trop) peu mises en lumière au moment de la commission d'admission. Le jeune n'a pas attendu longtemps avant de tromper la vigilance de l'équipe et de passer à l'acte à l'encontre d'un enfant de six ans qu'il avait séquestré. Nous pensons aussi à un jeune adolescent de douze ans lequel se retrouvant enfermé dans le bureau avec une éducatrice l'a dramatiquement agressée, au point de devoir être hospitalisée plusieurs semaines. Or dans ce cas, la mère de l'enfant avait elle-même été placée, vingt ans auparavant, dans le même établissement (le nom ayant changé entre temps). Il s'agit du même établissement où cette collègue avait fait ses débuts d'éducatrice… Elle y avait d'ailleurs rencontré cette dame encore adolescente. Cette mère nous a fait comprendre qu'elle ne portait pas l'institution « dans son cœur ». Dans une telle situation, des éléments approfondis lors de l'admission auraient dû permettre de tirer ce fil particulier, pour comprendre le transfert négatif qu'un enfant et sa mère établissent vis-à-vis de l'établissement. Il aurait été possible aussi d'appréhender collectivement, pour mieux le dépiéger, le contre-transfert que cette collègue mettait en place dans son travail avec cette famille, afin de la prémunir d'un passage à l'acte irréparable.

La présentation du cas d'admission de Gilles vient en évoquer d'autres, il pointe une problématique difficile où l'activité de la commission d'admission est mise en jeu avec ses répercussions concrètes et sérieuses, en terme de prise en charge. L'exemple de Gilles montre globalement qu'une absence de relief dans les débats de la commission n'est pas forcément le signe que tout va pour le mieux, loin s'en faut. Dans ce cas, l'admission s'est trouvée être sous le coup d'une censure au niveau de la transmission d'éléments biographiques déterminants.

Il importe maintenant à partir de cette situation donnée en exemple de réfléchir aux différents problèmes rencontrés et d'en faire ressortit les enjeux.

De quoi l'admission de Gilles est-elle l'enjeu ?

- *Une expérience du danger dans le travail éducatif*

Plusieurs enjeux dans le cas présenté nourrissent une conflictualité. Le bon déroulement de la commission d'admission apparemment sans conflit n'est pas le signe de son bon fonctionnement. L'on voit en revanche assez rapidement et cela au long de la prise en charge de Gilles, l'apparition de conflits difficiles entre Gilles et les éducateurs, entre l'équipe et la direction, entre Gilles et l'établissement. Gilles a quant à lui cependant peu de conflits avec les autres jeunes dans la mesure où il cherche leur approbation.

Le cas de Gilles a été choisi notamment pour la charge existentielle qu'il comporte. Il est emblématique de ces cas rencontrés par les éducateurs qui marquent les esprits et laisse une empreinte durable. Ce genre de situation révèle, comme Freud (1984 [1933]) [19] le disait de la psychanalyse avec la métaphore du cristal brisé, la structure sous-jacente de phénomènes, de comportements et de processus autrement invisibles. S'il devait néanmoins y avoir plus de dix pour cent de cas de ce type avec ce niveau d'intensité dans les établissements

[19] Cette métaphore est utilisée par Freud pour montrer l'existence de lignes de fractures structurant l'inconscient de personnes en souffrance. Ces lignes sont invisibles du fait de la transparence du cristal, mais elles apparaissent lorsque celui-ci est cassé.

concernés, les professionnels n'auraient plus qu'à mettre « la clef sous la porte » ou bien engager une mutation sans précédent pour faire face à un surcroît de situations limites.

Toute quantification dans ce domaine, selon des critères à préciser, ne garantit pas non plus une prise en charge qualitative adaptée. Les professionnels et les équipes se comportent différemment. Les difficultés rencontrées par les équipes ne sont pas forcément liées au nombre de ces enfants pris en charge, mais à la manière de neutraliser certaines abréactions. Il n'est donc pas nécessaire qu'il y ait de nombreuses situations comparables à celle de Gilles pour qu'une maison d'accueil se retrouve très certainement sens dessus dessous, pour que les pensionnaires et les salariés qui les encadrent se sentent rapidement menacés et qu'une équipe ainsi fortement éprouvée se retrouve en crise. Ces situations plongent régulièrement les établissements dans des problèmes accaparants, génèrent de douloureuses remises en cause et provoquent des dépressions chez les travailleurs sociaux. Qu'ils soient conscients ou pas de cela, les professionnels sont aussi comptables de leurs propres limites.

Le premier enjeu que nous pouvons discerner ici à partir de cette discussion concerne l'exposition des professionnels à un danger potentiel ou patent qu'un jeune peut leur faire vivre, du fait de ses problèmes, de sa pathologie éventuelle et de ses comportements. L'enjeu concerne des aspects vitaux où la sécurité des professionnels et des autres usagers est menacée, d'une part à travers le sentiment d'insécurité. Cette sécurité de base (Maslow, 1954) [20] est d'autre part engagée du fait d'atteintes physiques et psychologiques directes et indirectes, par la dégradation de matériel, des atteintes au cadre de vie, des agressions physiques ou des menaces.

[20] Cité par Louart (2003).

- Du conflit de loyauté à l'expérience de la distorsion communicationnelle

Le collègue cadre, intervenant très tôt dans la décision d'admission de Gilles, partage avec le directeur les prérogatives d'être le premier interlocuteur auprès des autorités de placement : juge des enfants, conseil général, procureur, DDASS (direction départementale des affaires sanitaires et sociales). Dans ce cas, nous avons compris que le cadre s'est trouvé être piégé dans un *conflit de loyauté*, pris dans un engagement à la fois tacite avec un partenaire extérieur (représentant l'aide sociale à l'enfance) et engagé institutionnellement vis-à-vis de ses subalternes, en interne.

La notion de conflit de loyauté est habituellement employée dans les milieux de l'accueil spécialisé (internats, familles d'accueil) pour désigner un type de conflit intra personnel auquel l'enfant ou le jeune placé est confronté. Dans ces contextes, pour survivre affectivement et psychiquement, il doit composer avec une double appartenance foyer éducatif / foyer parental, famille d'accueil / famille d'origine. Sa double appartenance est d'autant plus difficile à vivre que les deux lieux de vie dont il dépend entrent en contradiction, en concurrence voire en opposition. Le péril psychologique qui domine alors sa personnalité est le clivage avec l'éventualité de se vivre existentiellement comme un sujet partagé.

La notion de *conflit de loyauté* renvoie au *double lien* voire au *double bind* (double contrainte) dans les situations les plus extrêmes. Le conflit de loyauté cristallise généralement le conflit interne consécutif au double lien d'attachement entre un sujet et deux autres personnes [21]. Par extension l'idée de conflit de loyauté concerne toute forme de loyauté qu'un sujet voue au moins à deux objets d'investissement. Le problème survient lorsque ces objets sont en valence. La plupart des conflits de loyauté sont des expériences éprouvantes qui font éprouver de la souffrance au sujet .

[21] Le modèle qui sert de base à ce schéma est la relation d'amour qui unit l'enfant à ses parents, laquelle se retrouve mise à mal dès lors que les parents s'opposent. L'enfant peut avoir l'impression de devoir choisir un attachement à l'exclusion d'un autre.

Dans la situation de Gilles, le conflit de loyauté concerne le directeur adjoint à propos de la distribution des places et des rôles dans l'exercice des responsabilités institutionnelles. L'enjeu du conflit de loyauté y est comparable au modèle psychologique que l'on vient d'évoquer, bien que les objets d'investissements et les intérêts en jeu pour le directeur adjoint soient d'un autre ordre. La variété des intérêts auxquels ce cadre de direction est confronté dans ses attributions concerne les enfants accueillis, les salariés employés et l'organisation à faire fonctionner.

Parmi ses responsabilités, le défi pour le directeur adjoint est de parvenir à articuler ensemble des intérêts divergents. Pour travailler ensemble, la collaboration avec des partenaires extérieurs nécessite de la part du directeur adjoint de construire un dénominateur commun qui va devoir intégrer des exigences propres au travail de ses collègues en interne. Dans le cas de Gilles, il s'agissait pour la commission de disposer d'éléments d'informations suffisants sur la situation éducative pour pouvoir délibérer de façon autonome. La position du directeur adjoint a consisté à passer sous silence des informations déterminantes pour la compréhension de la situation en question. Cette occultation a eu pour effet d'orienter l'avis d'admission de la commission à son insu, dans le but de la part du directeur adjoint de répondre favorablement à la demande de placement qui lui a été faite *personnellement*.

À travers cet exemple de confusion des places (personnel / professionnel, interne / niveau externe à l'institution) et du mélange des fonctions (instrumentalisation de la commission d'admission) qui découlent d'un enjeu de loyauté pour le directeur adjoint, nous abordons le problème sensible de la communication et de ses utilisations négatives.

De par leur positionnement stratégique dans l'organigramme, un directeur a une influence majeure sur la capacité de la commission d'admission à discerner et à diagnostiquer les situations qui lui sont adressées. Les effets ne seront pas les mêmes sur l'activité spécialisée selon qu'un responsable pratique ou non de la *distorsion communicationnelle* (Habermas, 1987 [1981]). Cette dernière

n'implique pas que ceux qui en vivent les effets en soient les stratèges (dirigeants) ni même les acteurs (cadres intermédiaires, opérateurs). Christophe Dejours (1998) articule la notion de distorsion communicationnelle à la souffrance au travail. La distorsion communicationnelle est issue de la théorie de *l'agir communicationnel* de Jürgen Habermas, philosophe Allemand de l'école de Francfort, qui parle également de « *pathologie de la communication* » (Dejours, 1998, p. 73).

Chez Habermas la pathologie de la communication fait irruption notamment au cœur de la *disjonction entre système et monde vécu*. C'est-à-dire que « *le mécanisme de l'intercompréhension par le langage qu'on sollicite* (…) *est remplacé par des moyens de communication d'où le langage a été évacué.* » D'autre part, la *rationalisation du monde vécu* a accru une complexité telle dans le système « *que les impératifs sans freins du système font éclater la compréhension du monde vécu : celle-ci est instrumentalisée par eux.* » La complexité des échanges et des relations, la technicisation des contextes de travail fragmentent les compréhensions de l'action. Par conséquent, le contrôle systématique de l'information donnée, à moins de relever d'une approche intentionnelle et stratégique d'une minorité dirigeante n'est plus possible par un collectif de travail. Ceci d'autant que les actions « *chez les parties prenantes de l'interaction, sont gouvernées par des calculs égocentriques d'utilité et coordonnées par des constellations d'intérêts* » (Habermas, 1987, TI p. 110). Pour Habermas les distorsions de la communication peuvent être « *renvoyées à une atteinte portée aux conditions de la normalité* » (1987, TI, p. 155). Les effets obtenus dans la réalité ont toute la probabilité de ressembler à de la souffrance et au sentiment d'un danger.

Dans ce processus mortifère, Dejours (1998) avance la thèse de la participation subjective de chacun (active, passive) à travers le consentement et la soumission plus ou moins zélée à une aliénation. Le principal « désordre » communicationnel selon Dejours parmi d'autres formes de trouble est le mensonge « *cependant que d'autres composantes involontaires, inintentionnelle ou inconscientes, apportent*

aussi leur lot de déformations à la discussion ». Le mensonge entretient des rapports notamment avec le « *déni du* réel *du travail* », le « *déni de la* souffrance *dans le rapport au travail* » l'« *effacement des traces* » et une certaine « *rationalisation du travail* » (Dejours, 1998, p. 71-87).

Est-ce à dire que le cadre de direction, dans l'exemple de Gilles, aurait menti délibérément ? Ou que son mensonge soit la traduction d'une volonté de tromper son équipe ? Nous émettons l'hypothèse au regard de l'enjeu du conflit de loyauté qu'il met plutôt en place une défense qui lui permet premièrement de trouver de l'assurance dans sa fonction vis-à-vis de partenaires extérieurs puis deuxièmement de garder la face (pendant une certaine durée) vis-à-vis de ses équipes éducatives et ainsi de maintenir les apparences.

Le problème que nous soulevons d'une information tronquée rencontre chez Habermas un écho particulier, à propos de son schéma sur les manifestations de la *communication systématiquement déformée* (1987, TI, p. 341). Habermas y établit une distinction entre différents « types » de fonctionnements communicationnels. Les pathologies de la communication peuvent être conçues comme « *le résultat d'une confusion entre les actions orientées vers le succès et les actions orientées vers l'intercompréhension.* » Chaque action est donc orientée soit vers le succès soit vers l'intercompréhension. D'abord, les *actions sociales* s'orientent vers un *agir communicationnel* ou un *agir stratégique*. L'agir communicationnel *prend soin d'autrui* pourrions-nous dire et de la réciprocité à travers une éthique de la relation. L'agir stratégique quant à lui s'oriente soit vers un *agir stratégique ouvert* (éthique) soit vers un *agir stratégique dissimulé*. Ce dernier agir produit une alternative entre une *illusion inconsciemment produite* (ou *communication systématiquement déformée*) et une *illusion consciemment engendrée*, autrement dit une *manipulation.*

La dimension intentionnelle (conscience ou inconscience) détermine chez Habermas deux ordres différents pour un même effet d'illusion dans la réalité. Une illusion est préférable à une autre d'un point de vue éthique, car la valeur

morale et la signification du sens de l'illusion diffèrent, mais les effets douloureux demeurent égaux dans le vécu de la réalité.

Dans la situation de Gilles, lorsque la rétention d'information a été avouée les éducateurs ont adressé des reproches à leur direction pour avoir été dirigés dans une perspective biaisée. Ils ont eu le sentiment d'avoir été trompés. Au-delà de règlements de comptes, les professionnels ont interrogé la teneur de l'erreur commise, sa nature, sa mesure. De la signification de cette erreur dépend la portée de la distorsion dans l'organisation de travail et entre les professionnels.

Pour le cadre de direction concerné, la dimension *politique* de sa loyauté envers un collaborateur du conseil général a supplanté la loyauté *technique* qu'il aurait pu préférer avoir envers ses équipes. Peut-être une dimension plus personnelle de connivence, de séduction ou de subordination imaginaire (le cadre était jeune dans sa fonction) a-t-elle pu prévaloir dans son attitude ? Sur le plan stratégique, pour tenir compte du nécessaire équilibre entre *loyauté interne* et *loyauté externe*, ce cadre aurait pu tout aussi bien différer sa décision d'accueil et en référer à l'instance de la commission d'admission afin d'engager une décision fondée sur la collégialité.

La loyauté dans ce contexte ainsi que le conflit qui en découle, apparaît comme un enjeu important. Il met en présence des forces d'investissement de la part de dirigeants, de par leurs intérêts pour l'enfant, les professionnels et l'organisation. La loyauté constitue une valeur importante d'ordre symbolique qui a trait aux reconnaissances personnelle, statutaire et socioprofessionnelle. Mais dès que deux loyautés ou davantage entrent en ligne ou que des intérêts se contredisent, des tensions se développent au niveau de l'exercice de la fonction hiérarchique. Le sujet éducateur sensible aux dimensions psychologiques et existentielles du même conflit de loyauté transfère ses propres tensions dans le dispositif de travail.

Le dispositif de travail visible à travers la commission d'admission peut ainsi être envisagé comme le révélateur d'une dimension plus personnelle du travail à travers des *affects*, que ce soient des investissements ou des vécus psychoaffectifs.

B) Relevé d'enjeux à partir du dossier d'admission de Lucien

Alors que nous nous demandions comment, par delà de notre expérience, parvenir à collecter des enjeux sur l'activité d'admission (sachant qu'une particularité des enjeux est de rester insaisissables), le propos d'une directrice d'un lieu d'accueil d'adolescentes a retenu notre attention concernant un dossier d'admission.

Il s'agit du propos confié à Camille Thouvenot (1998) [22] dans le cadre de sa recherche doctorale sur les pratiques éducatives. Ce propos nous a semblé intéressant au regard de notre recueil d'enjeux : « *"dans le cas des dossiers litigieux, on en rediscute avec l'équipe qui doit l'accueillir ; les dossiers litigieux, ce sont les dossiers inquiétants : est-ce que la jeune peut correspondre au travail qu'on fait ici quand on sent si la jeune glisse vers un côté plus psychiatrique"* ». Nous y avons d'abord constaté que sa formulation superpose deux niveaux distincts de réalité. Le premier concerne un niveau *intellectuel* (« *dossier litigieux* ») et *réflexif* (dossier pour lequel « *on en rediscute* ») tandis que le second (du fait d'un « *dossier inquiétant* ») est d'ordre *émotionnel*.

Nous constatons qu'une *rationalisation* du propos [23] apparaît en rapport à la psychiatrie (« *un côté plus psychiatrique* ») avec un recours au médical spécialisé, usuel en milieu éducatif spécialisé. Ceci connote et souligne le plus souvent un degré de difficulté supplémentaire dans une prise en charge éducative. La directrice parle également d'un dossier d'admission (lequel comporte toujours une série d'écrits pour informer de la situation d'enfants). Les points de vue, les jugements et les ressentis qui émergent de la lecture de ces « écrits d'admission »

[22] Le propos rapporté est celui de la directrice de l'établissement « Monica ».
[23] *Rationalisation* au sens d'une défense, qui s'érige suite à une angoisse face à ce qui échappe à la maîtrise courante.

tels que désignés sur le terrain, fournissent aux professionnels matière à débattre sur l'opportunité ou non d'accueillir et de prendre en charge un enfant.

Suite à cette réflexion, nous nous sommes dit que l'étude commentée d'un dossier d'admission pouvait présenter deux avantages pour notre recherche. Le premier qui est de donner un aperçu concret de ce type de dossier permet de mieux appréhender la nature des écrits constitutifs des demandes d'admission. Le second concerne la possibilité d'extraire d'un tel dossier, pièce matérielle de première main, une série d'enjeux inhérents à l'activité et susceptibles d'être généralisables.

C'est pourquoi, pour recenser et illustrer à la fois ces enjeux plutôt que de les énumérer abstraitement, nous les avons présentés à partir de la description détaillée d'un dossier d'admission réel concernant le jeune Lucien (*annexe 1*) [24]. Il s'agit d'un dossier d'admission tel qu'il se donne à lire dans son milieu d'origine, dans un établissement d'éducation spécialisée et dont nous précisons le contexte. Nous apportons ici la synthèse des éléments saillants obtenus après examen et analyse de ce dossier d'admission.

À la différence du cas de Gilles, nous n'avons pas rencontré Lucien dans notre exercice professionnel, mais nous avons rencontré l'éducateur qui l'a accompagné entre 1999 et 2001 pour un interview [25]. Nous avons également pu lire à cette occasion quatre rapports d'évolution de Lucien à Passage, pour la période de 1993 à 1999. Le but de ce portrait est de rendre la présentation de cette situation plus vivante. Aujourd'hui, Lucien a trente ans et n'a plus repris contact avec Passage.

[24] La description et l'analyse de ce dossier d'admission sont reproduites dans cette annexe. Lucien est un prénom d'emprunt.
[25] Cet interview a eu lieu fin décembre 2011.

Portrait de Lucien

Lucien a douze ans en 1993 lors de son placement à Passage. Son dossier d'admission nous apprend qu'il a déjà été placé quatre fois durant son enfance : quelques mois chez un « *tiers de confiance* », trois ans en pouponnière, deux ans en famille d'accueil (aide sociale) et six ans en Maison d'enfants. À son admission à Passage, Lucien a déjà un parcours d'enfant placé de onze années. Il restera placé à Passage pendant huit ans dans la même famille d'accueil, jusqu'à ses vingt ans.

Peu avant la naissance de Lucien, il est question de « *difficultés d'inscription sociale, professionnelle et de mésentente au sein du jeune couple* » rappelle un rapport de Passage. Le couple parental se sépare définitivement alors que Lucien n'a qu'un an. La psychologue note un « *manque d'investissement psychique manifeste* » de la mère vis-à-vis de Lucien. Celle-ci se trouve de plus dans une « *précarité matérielle* ».

À la pouponnière où Lucien est placé (avec sa sœur jumelle), sa mère a besoin d'être soutenue pour s'en occuper. Quant à son père, il alterne entre des séjours en prison et des « *interventions intempestives* » au domicile de Madame. Il fera quelques visites à Lucien à la pouponnière, mais ces contacts vont disparaître. Lucien qui n'a que cinq ans demande alors « *où est son papa* » (pièce 6, dossier d'admission de Lucien, *annexe 1*) ce à quoi sa mère et son arrière grand-mère répondent qu'il est « *parti en voyage* »… Pour recevoir Lucien en visite, sa mère est « *peu active voire résistante* » et son père est lui « *déchu de ses droits* ».

À Passage, Lucien est perçu comme « *un garçon isolé, replié sur lui-même (…) ayant une santé fragile* ». Les relations à sa mère sont très instables et Lucien vit « *des moments douloureux d'incertitude* ». Au quotidien, « *les rares paroles qu'il prononce sont incompréhensibles. Il doit toujours faire des efforts d'articulation et il n'est pas simple de comprendre ce qu'il veut dire* ». Son intégration en

famille d'accueil est progressive. Lucien y est très silencieux et « *avare de détails pour raconter sa journée d'école, le menu du restaurant scolaire* ».

Au fur et à mesure, Lucien parvient à exprimer « *le souhait de retourner vivre définitivement chez sa mère* ». Au collège, en SEGPA, il « *se maintient à un niveau moyen* [mais] *n'a pas réussi à se faire d'amis au cours de l'année.* » Il y connaît, nous dit Fabien, son éducateur, des « *moments de crise où il a pu exprimer des choses. Il a eu des moments sur les lieux scolaires où il ne se contenait plus, avec des choses violentes, inquiétantes concernant la santé mentale et la souffrance psychique de Lucien. Il y avait des éléments pour parler d'une inhibition et d'une déficience, mais plutôt comprises comme un symptôme et non quelque chose de mécanique, d'inné. Une déficience qui manifeste une grande inhibition.* »

Au terme de la première année de placement à Passage, le rapport constate que Lucien « *semble se défendre d'un investissement affectif trop important sur la famille d'accueil afin de laisser une place très grande à sa mère et croire ainsi à un retour définitif auprès d'elle* ». Si des contacts se remettent en place avec sa mère, le service éducatif reste vigilant « *pour éviter au garçon une désillusion* ». Les éducateurs redoutent une attitude de rejet de la mère pour son fils.

Un éducateur de Lucien signale dans un rapport de 1997 que l'adolescent de seize ans a la taille d'un jeune homme tandis qu'il avait auparavant « *l'apparence d'un garçon chétif et vulnérable* ». Au quotidien, Lucien « *a appris à se débrouiller en toutes circonstances* ». La famille d'accueil l'appelle « *le grand Lucien* ». Il n'est cependant pas à l'aise pour dire où il préfère passer ses congés de Noël. Par moments, il prend ses distances et « *se protège à sa manière de l'investissement massif de la famille d'accueil* ». Ses problèmes de diction font l'objet d'un suivi régulier en orthophonie et dans un CMPP (centre médico-psychopédagogique).

Fabien est le troisième éducateur de Lucien à Passage. Il a assuré son suivi au moment de sa majorité, de 1999 à 2001. Lucien lui donnait l'impression qu'il

allait rester en famille d'accueil toute sa vie. Il percevait Lucien comme un petit garçon, « *quelqu'un qu'il fallait toujours aider, soutenir, emmener accompagner, y compris dans certains gestes du quotidien* (prendre ses affaires, de l'argent pour l'essence de sa mobylette). *Sa famille d'accueil lui disait toujours ce qu'il fallait qu'il fasse, " n'oublie pas ci, pas ça " et ça l'agaçait*. »

Lucien était « *très clairement du côté de la déficience, parlant très peu, avec une inhibition massive : ayant peur de tout, peur des autres, peur de l'extérieur qu'il percevait comme dangereux* », mais avec l'âge les choses ont évolué. Fabien se souvient en 1999 d'un jeune homme « *aussi grand que moi (1,85 m), costaud, avec des paluches… un gars de la terre. Il était au CFA (centre de formation des apprentis) et chez un patron. Il travaillait comme maraîcher. Il a raté son CAP de peu, il a eu 9,5 ou 9,6 sur 20, ce qui était extraordinaire pour Lucien qui partait de loin. Son éducateur d'avant s'est battu pour qu'il aille en SEGPA et pas en IME, pour qu'il soit dans un milieu le plus ordinaire possible.* » Mais, continue Fabien « *personne n'y croyait dans la famille d'accueil, ils disaient " mais il n'aura jamais le niveau " ».*

D'autre part, « *Lucien s'était acheté un 103 avec son argent d'apprentissage qu'il avait gagné et la famille d'accueil était terrorisée à cette idée-là : " comment ça, il ne va pas pouvoir aller en mobylette ? " On a beaucoup travaillé là-dessus, sur le fait que la famille d'accueil le laisse partir, lui permette de grandir*. »

L'accompagnement de Lucien a été resserré dans cette période notamment auprès de son patron qui a pu l'exploiter « *il fallait faire attention parce que le patron avait bien compris les failles et les faiblesses de Lucien qui faisait tout ce qu'on lui demandait, même s'il râlait* ».

Fabien confirme la persistance à cette période de difficultés d'élocutions : « *Lucien ne parlait pas, mais il ronchonnait beaucoup ! Des fois il fallait décrypter ce qu'il disait pour obtenir trois mots de ce qu'il souhaitait, quelque chose de l'ordre d'un désir pour lui. C'était très compliqué.* »

À sa majorité, Lucien est retourné voir sa mère. Il a obtenu de l'aide jusqu'à ses vingt ans, en tant que mineur protégé (curatelle simple). Il a appris à se passer de l'autorisation de sa famille d'accueil pour voir sa mère et oser sortir avec des copains. C'était « *un grand jeune attachant, mais on avait l'impression qu'il allait se faire avoir, à dire " oui " à tout alors que ses yeux indiquaient le contraire.* » Il a donc fallu l'aider à s'affirmer et à devenir indépendant de sa famille d'accueil et trouver une meilleure distance, car « *pour lui c'était important que sa famille d'accueil l'autorise aussi.* »

Pendant un temps, Fabien a été le porte-parole de Lucien, la « voix » qu'il ne pouvait pas encore avoir lui-même pour exprimer ses envies et son désir d'indépendance. En l'occurrence « *dire à sa place, car il ne disait rien. Lucien était d'un tel mutisme sur des questions simples qu'il ne répondait pas. J'étais obligé de formuler des hypothèses et lui me disait s'il était d'accord ou pas avec ça. Après seulement, il a pu dire davantage les choses, exprimer un souhait, un désir, quitter la famille d'accueil, prendre un appartement.* »

Lucien aurait pu rester en famille d'accueil longtemps après son placement et « *faire partie de la famille comme la famille d'accueil se l'était imaginé. Ils ont été surpris qu'il s'autorise à partir, même s'il y avait été bien* ». Il a donc fallu l'aider « *à se sortir de ça. Mais le fallait-il ?* » se sont demandé les éducateurs « *on s'est posé la question de savoir s'il fallait psychiquement qu'il sorte de son fonctionnement. La famille d'accueil était certes rigide, avec des rites, mais il avait aussi besoin de ce cadre. On a pensé qu'il devait s'émanciper sans en être certain* ».

Lucien a donc repris des contacts réguliers avec sa mère et a renoué un dialogue avec elle sans que les éducateurs sachent exactement « *ce qu'il avait à dire. Il décidait quand il y allait, il avait besoin d'y être, de construire une relation* », de repérer un lieu d'adresse dans sa filiation, probablement de se construire un lien stable que les conditions de son enfance ne lui ont pas permis de

mettre en place. C'est sur la base d'une telle relation que les contenus les plus délicats à échanger peuvent éventuellement être abordés (par exemple la question du père).

Fabien se souvient pour finir de quelques images fixées dans sa mémoire à propos de Lucien : « *son visage à la fois d'homme et de poupon, les joues rouges et creusées, et là son sourire communicatif et gêné en même temps, content et très enfantin pour un adulte. Habituellement peu expressif, là il était content, ayant l'air de dire " ça y est j'ai eu ce que je voulais "* ». C'était à l'occasion d'une fête où Lucien avait rassemblé des personnes importantes pour lui. Fabien a vu dans ce sourire de Lucien « *quelque chose d'une expression de vie qu'il n'avait pas souvent, car d'habitude il subissait les choses. Quelque chose de vivant où l'on se dit que l' " on ne s'est pas trompé ". Lucien exprimait peu de choses. Ça venait comme ça, de manière furtive, il se mettait en colère, ça le surprenait lui-même, après il baissait la tête, même si on lui disait que c'était bien qu'il s'exprime malgré tout.* »

Synthèse et catégorisation des enjeux issus du dossier d'admission de Lucien

L'accès ainsi que la reproduction du dossier d'admission de Lucien (*annexe 1*) nous ont été dûment autorisés par le directeur en poste à l'époque (en 2007) et par celui qui lui a succédé (Fabien) en poste actuellement (2012). Ce dossier a été choisi au hasard dans un corpus de 175 dossiers qui constituaient alors l'ensemble des dossiers d'admissions traités dans cet établissement d'accueil. Nous avons choisi cet établissement en fonction de la variété des différentes pièces qui constituent chaque dossier d'admission, du fait notamment de ses procédures pointues d'admission.

Le dossier d'admission de Lucien que nous avons étudié comporte 23 pièces pour 39 pages au total. Ajoutons que les enjeux liés à l'activité d'écriture puis de lecture de tels documents d'admission participent très largement à la délibération

puis à la décision d'admission lors de la « réunion plénière », phase déterminante de l'admission retenue pour notre étude.

Notre approche descriptive du dossier d'admission de Lucien et son analyse approfondie (*annexe 1*) nous a permis ainsi de mettre en valeur près d'une douzaine d'enjeux qui sont :

- *l'angoisse des situations*
- *la pluridisciplinarité*
- *les informations implicites à décoder*
- *les passages de l'oral à l'écrit*
- *la complexité des situations et les zones d'ombres*
- *la vérité, le non-dit et la culpabilité*
- *les conflits de l'accueil*
- *la lecture de dossiers, la prise de notes et la retraduction orale*
- *les écrits qui renseignent sur les établissements*
- *l'urgence*
- *les dossiers inégalement complétés*

Ces onze enjeux sont présents dans les commissions d'admission à différents titres. Ils pèsent sur les délibérations des professionnels et dans les relations entre professionnels. Énoncés en langage courant selon une « sémantique de l'action » (Barbier, 2000) les onze enjeux repérés peuvent être regroupés en plusieurs catégories suivant une « représentation pré-scientifique » (Migne, 1969) [26].

Tel que nous l'avons défini, un *enjeu* ne se réduit pas uniquement aux caractéristiques de ce qui est *en jeu* (il s'agit-là d'un sens restreint), mais s'étend aux valeurs et aux significations conférées à l'enjeu par plusieurs personnes en

[26] L'auteur qui reprend les travaux de Bachelard sur l'épistémologie de la connaissance définit les représentations pré-scientifiques comme « *l'organisation personnelle du savoir d'un individu, tendant à l'élaboration d'un système explicatif et opératoire en mettant en jeu des catégories et des relations particulières pour structurer son expérience* ». Les représentations pré-scientifiques « *s'élaborent à partir des observations, des actions ou des connaissances du sujet* » qui se distinguent en *représentations descriptives, opératoires* et *conceptuelles.*

présence. Ces valeurs motivent l'attention et l'intérêt des protagonistes et mobilisent finalement leur activité autour de l'enjeu (tensions, construction de compromis, concurrence, ruse). C'est pour cela que nos catégories, en regroupant et en liant des caractéristiques de ces enjeux, déterminent un ordre de sens.

Par exemple, si nous prenons les caractéristiques de l'expérience éducative spécialisée telles que *l'angoisse des situations*, *l'urgence* et *la culpabilité*, nous pouvons les rapporter à une même dimension *émotionnelle* de l'action. Regroupées dans cette catégorie, des relations particulières peuvent être établies entre ces trois termes (angoisse, urgence, culpabilité) et les réalités auxquelles ils renvoient dans le travail.

De la même manière, à partir des onze enjeux repérés dans notre lecture commentée du dossier de Lucien, nous obtenons quatre registres d'enjeux : *émotionnel*, *communicationnel*, *psychosocial* et *herméneutique*. Quatre registres pour quatre catégories qui organisent et resserrent la réflexion autour des enjeux, détermine leur valeur suivant quatre ordres d'idées. Voyons alors comment nous pouvons classer les enjeux repérés dans chacun de ces registres et suivant quelle argumentation nous en faisons des catégories d'intelligibilité de l'action.

Le **registre émotionnel** concerne l'*angoisse*, l'*urgence* et la *culpabilité* issues du contact humain et sensible avec les situations.

Le **registre communicationnel** implique ce que nous avons désigné par les *passages de l'oral à l'écrit* et les *dossiers inégalement complétés.* Ils font référence à des aspects instrumentaux de la communication, en tant que modalités de transmission d'informations (langage, parole, écriture). Sans doute pourra-t-on étendre ce registre aux défauts de communication, aux *informations falsifiées* constitutives de la *distorsion communicationnelle* (Dejours, 1998) et de la *pathologie communicationnelle* (Habermas, 1987).

Au **registre psychosocial** nous créditons *la pluridisciplinarité* et *les conflits de l'accueil* (dans la mesure où la dimension conflictuelle renvoie à des caractéristiques de la vie des groupes en contexte professionnel).

Le **registre herméneutique** regroupe *les informations implicites à décoder, la complexité des situations et les zones d'ombres* ; *la vérité, le non-dit* ; *la lecture de dossiers, la prise de notes et retraduction orale,* ainsi que *des écrits qui renseignent sur les établissements*. Certes ce registre recouvre (quoique partiellement) des questions communicationnelles, mais il s'en démarque avec la traduction des messages et la recherche des significations véhiculées par la communication inter-humaine.

Le *registre communicationnel* pourrait être en partie inclus dans celui du *registre psychosocial,* mais nous avons voulu néanmoins les séparer pour distinguer le fait qu'une communication n'est pas semblable selon que l'on appartient à un groupe de professionnels de professions différentes. Chaque profession fonctionne avec des codes langagiers, des références à des formations initiales, mais aussi des pratiques et des cadres de pensées historiquement différents. Par exemple, des éducatrices de jeunes enfants se sentent plus proches culturellement parlant de puéricultrices, d'infirmières et d'assistantes sociales que d'éducateurs spécialisés. Autre exemple, des éducateurs utilisent un (méta) langage psychanalytique les apparentant davantage à la psychologie.

Le *registre communicationnel* comme nous le proposons fournit l'occasion de réfléchir sur l'outillage de la communication, sans trop s'attacher (ou alors secondairement) à l'identité particulière de celui qui écrit, parle ni à celle de celui qui reçoit, lit ou entend un message. Tandis que le *registre psychosocial* privilégiera ici les différences de places, de statuts, la distinction de niveaux de discours dans le groupe avec des conséquences en terme de tensions.

Les expériences humaines qui donnent à éprouver sensiblement et de manière incarnée les situations dont on parle seront portées au *registre émotionnel*. Ce

registre concerne également les affects, car ils touchent aux sentiments, aux sensations, suscitent des tensions internes et induisent des états d'âme. Le *registre émotionnel* convertit des signaux extérieurs, des stimuli, en états émotionnels, et ce de façon plus ou moins consciente ou raisonnée. Le besoin de sécurité d'un individu, en l'occurrence d'un professionnel, sera éventuellement mobilisé et mis à mal dans le cas de situations par exemple où l'intégrité d'un enfant n'aura pas été respectée.

Les situations d'insécurité qu'un enfant a vécues, où son intégrité physiologique et psychique a été gravement atteinte à la suite à d'agressions, de carences graves, sont rapportées par le dossier d'admission qui en garde la mémoire. Ces situations sont anxiogènes. La description de comportements déviants ou encore de passage à l'acte agressif de la part d'un enfant ou d'un adolescent (bien qu'ils soient pour beaucoup la conséquence de violences subies) véhicule également une charge émotionnelle que les professionnels peuvent percevoir sous la forme de peurs. Travailler avec la souffrance des autres c'est en quelque sorte savoir résister à cette anxiété mobilisée dans des situations où le danger a existé ou existe encore.

Dans ces conditions, le *registre émotionnel* insiste sur la capacité (ou non) de parvenir pour le professionnel à maintenir une stabilité émotionnelle dans des situations habituellement déstabilisantes. D'autre part, il faut aussi considérer qu'il existe assez fréquemment dans les milieux d'éducation spécialisée des situations émotionnellement éprouvantes (crises, décharges émotionnelles et cathartiques, expressions de souffrances) qui ne remettent pas forcément en cause (objectivement parlant) la sécurité des professionnels, mais atteignent plutôt leur *sentiment de sécurité*. Dans le feu de l'action, il n'est de toute façon jamais évident pour le professionnel de départir absolument ce qu'il en est d'*une situation objective de danger* de ce que le professionnel projette lui-même de *ses propres inquiétudes* sur la situation.

Disons qu'avec *de l'expérience*, le professionnel apprend à ressentir au niveau de sa subjectivité ce qu'il en est d'une perception construite et objectivée du danger.

Il faut aussi considérer à ce propos que le professionnel est et se sent intimement impliqué dans la plupart des situations et phénomènes qu'il rencontre, avec lesquels il interagit d'une manière ou d'une autre. Ainsi son propre état émotionnel qui est *partie prenante* avec son rôle induit pour partie les situations éducatives voire influence des états émotionnels chez des personnalités fragiles ou encore, par la *qualité* de sa présence (agitée, indifférente ou calme en l'occurrence), peut modifier un climat fébrile en l'améliorant ou à l'inverse en l'aggravant.

La peur de l'agression, potentielle dans les situations éducatives, peut aussi se constituer en une défense contre un équilibre potentiellement menacé (réellement) ou projeté comme pouvant l'être (imaginairement). La peur, l'angoisse ou l'inquiétude sont présentes dans le *registre émotionnel* au titre d'un instinct de conservation visant à préserver son unité suivant le principe d'homéostasie. Par la perception émotionnelle, la valeur de l'enjeu consiste ici à demeurer attentif à sa santé (physique et morale) et à celle d'autrui. Des tensions conflictuelles internes au sujet peuvent survenir lorsque la raison s'affronte à la peur qui mobilise l'ordre des réflexes. Si nous songeons à notre étude du cas d'admission de Gilles, nous nous rappelons des éléments qui montrent le problème de tensions conflictuelles (internes, externes) et qui peuvent être mises en lien avec le *registre émotionnel*.

Il nous vient alors l'idée de mettre à l'épreuve la catégorisation obtenue dans une relecture de la situation de Gilles. À partir de cette démarche, nous allons extraire de nouveaux enjeux ainsi qu'un nouveau registre d'enjeu, le registre économique, qui vont venir enrichir notre catégorisation.

Synthèse des enjeux relevés dans l'étude de l'admission de Gilles

Nous redonnons ici les enjeux avec leur registre d'appartenance que nous avons dégagés de cette seconde étude, dont le détail et la discussion sont présentés en annexe 2 :

Pour le registre émotionnel

- *le danger physique et de l'agression*
- *le transfert et le contre-transfert*

pour le registre communicationnel

- *la maîtrise de l'information*
- *la connaissance et la reconnaissance des établissements*

pour le registre psychosocial

- *le rapport de forces dans et entre les équipes*
- *l'enjeu de pouvoir institutionnel*
- *le collectif et la collégialité*
- *le pluri-professionnel*

pour le registre herméneutique

- *la discrimination d'inclure ou d'exclure*

Suite à cette réflexion, une nouvelle catégorie apparaît que nous désignons par le *registre économique.* La discussion autour du dossier de Lucien n'a pas permis de l'aborder directement, mais nous l'ajoutons cependant à notre modèle du fait de l'évidence qu'elle représente. Nous avons déjà mentionné la prégnance de la dimension économique pour l'activité éducative dans notre partie « *finalité de la commission d'admission – aspects économiques* » au début de cette recherche. Le registre *économique* représente donc une catégorie importante d'enjeux.

Le **registre économique** comprend l'ensemble de l'activité économique des établissements, à savoir la dimension des financements (prix de journée, dotation globale, subventions) des dépenses (masse salariale, investissements) et de la gestion budgétaire.

Bien que la situation de Gilles n'y fasse pas explicitement référence, notre étude (*annexe 2*) fait apparaître la question économique à travers un usage quotidien de la part des équipes éducatives. Il s'agit de la gestion du nombre d'enfants par groupe. On pourrait penser en effet qu'il y a un clivage dans l'exercice, ou dans la conscience de l'exercice, d'une activité économique qui répartirait les dirigeants d'une côté et les éducateurs de l'autre. Les uns tenant les comptes et les autres s'occupant d'éducation et d'accompagnement. Mais sur le terrain la différence est plus nuancée même si l'attribution des rôles est généralement celle-ci. Au-delà d'une gestion des effectifs sur chaque maison, les éducateurs gèrent aussi des budgets (de la structure, les comptes des jeunes, l'argent de poche) et participent à des débats sur le fonctionnement financier de l'établissement.

Selon les établissements, les éducateurs ont conscience de participer activement à une activité économique dans la mesure où ils auto-évaluent leur capacité d'accueil et d'action en fonction des jeunes qu'ils accueillent au cours d'une année civile. Ils mesurent ainsi leur taux de renouvellement des places, le *turn-over* dans le groupe d'enfants, les cas difficiles suivis, etc. Il s'agit donc de cette manière d'une économie domestique, en rapport direct avec les effectifs et les profils d'enfants pris en charge sur les groupes d'accueil (dans l'exemple d'une MECS). Nous désignons cet enjeu comme étant *l'enjeu du nombre d'enfants par groupe.*

Les enjeux, clefs des motifs invisibles de l'action visible des situations limites

Le but dans cette partie a été de montrer la diversité et la multiplicité d'enjeux qui irriguent et alimentent de manière sous-jacente les débats constitutifs des procédures d'admission, en particulier en réunion plénière. Pour obtenir ces enjeux, nous avons d'abord étudié le cas clinique d'une admission limite (Gilles) afin de nous familiariser avec certaines réalités de terrain et donner ainsi à notre recherche un fondement existentiel. Nous avons ensuite décrit et étudié un dossier d'admission (Lucien) dont nous avons extrait une douzaine d'enjeux à partir desquels nous avons constitué une première catégorisation. Celle-ci nous a servi

de grille de relecture de notre étude de cas d'admission (Gilles) dont nous avons dégagé une dizaine de nouveaux enjeux et enrichi notre catégorisation. Ce procédé élaboré sur mesure, en même temps qu'il nous a permis de faire apparaître des enjeux sur la commission d'admission, a permis également de les illustrer par des faits concrets.

Les cinq registres que nous avons finalement obtenu sont autant de catégories permettant de lire et d'ordonner l'intelligibilité des enjeux rencontrés. Leur prétention, pour l'étape où nous en sommes rendus, est pédagogique. Leur valeur est notamment d'apporter du sens. Faut-il préciser davantage ces enjeux et les fonder au niveau théorique pour leur conférer un caractère plus scientifique ? Tels qu'ils sont proposés et catégorisés, ces enjeux permettent déjà de rendre compte de manière pointue de l'étendue des registres couverts par l'activité réelle de la commission d'admission. Telle que le ferait une cartographie, cette classification annonce et localise des enjeux que chaque observateur peut s'attendre à découvrir à la rencontre de la réalité du terrain.

Les exemples issus de la recherche de Thouvenot (1998) sont un complément, qui montre un repérage effectué sur le terrain par les acteurs eux-mêmes impliqués dans le travail éducatif [27]. L'expérience de terrain n'est pas négligeable pour accéder à ce type de compréhension, notamment lorsque l'expérience professionnelle nous positionne en face de situations identifiées comme des « situations limites » (Jaspers, 1919, 1986 [1932]) [28].

Selon Yves Lenoir (2007), professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, Jaspers définit le concept de *situation limite* comme « *une situation d'origine opaque à laquelle l'être humain est confronté, comme la mort, la souffrance, la lutte ou la culpabilité, et face à laquelle il demeure dépourvu, car il ne peut ni l'expliquer scientifiquement, ni en connaître la raison d'être. Et il est impossible d'y échapper, ni de la changer.* » Devant ce genre de situation, la

[27] Ce qui a été notre cas pour près d'une vingtaine d'années.
[28] Dans *Psychologie des conceptions du monde* (1919), Jaspers expose sa doctrine des « situations limites », et dans *Philosophie* (1986 [1932]) il en expose la signification fondamentale.

personne humaine peut adopter deux attitudes, « *Ou bien l'être humain ferme les yeux devant elle pour tenter de l'ignorer, de la nier, ou bien il garde les yeux ouverts et y fait face en affirmant son existence humaine* » (Lenoir, 2007, p. 22).

Les situations limites ou *expériences limites* (Ricœur, 1975, p. 34) [29] confinent aux limites du temps (naissance, mort) et sont à rapprocher en particulier des *situations extrêmes* décrites par Gustave-Nicolas Fischer (1994). Les *situations extrêmes* concernent des situations dramatiques rencontrées en période de guerre et vécues par les rescapés d'attentats. Elles concernent également, plus proches de nous les personnes condamnées par un cancer, les individus qui perdent leurs biens du jour au lendemain (incendie, catastrophe), la perte d'un être cher, le retour de coma, la maladie psychique. Toute situation qui porte une atteinte grave à la personnalité et fait basculer massivement les repères au fondement de l'existence sociale et individuelle d'un sujet (perte durable d'un emploi, agression violente) et le précipite dans un remaniement identitaire sans précédent.

Une caractéristique du métier d'éducateur spécialisé (et par extension des travailleurs sociaux) est d'intervenir au cœur de situations limites : personnes en grande souffrance (physiques, familiales, sociales, psychiques), victimes de violences, d'agressions ou d'abandons, en situation d'exclusion, etc. Dans un même temps, l'immersion directe dans ces situations à travers le partage de la vie quotidienne (repas, loisirs, scolarité), des échanges autour des scènes traumatiques, l'accès aux dossiers (éducatifs, médicaux, juridiques, psychologiques), offre un point de vue unique et vivant (articulé au sens d'une relation d'aide et d'une relation d'éducation) pour appréhender plus intimement des enjeux issus du terrain. En effet, du fait du niveau de gravité et de complexité de ces situations, il est particulièrement difficile dans d'autres conditions d'investigation d'obtenir des informations sur « ce qui se passe » sur le terrain (si ce n'est à partir d'écrits ou de témoignages des intervenants eux-mêmes).

[29] Cité par Luc Boltanski, (2011 [1990]), p. 229 et p. 527.

Or, le travail de l'admission ne manque pas de faire apparaître des cas de ce type, caractéristiques du travail éducatif. Les professionnels se posent individuellement et collectivement le problème d'appréhender ces cas limites et d'en évaluer, même maladroitement, la portée pathologique, avant même de savoir s'ils s'engageront ou non dans une prise en charge. Il est probable que les professionnels tiennent particulièrement à se construire la problématique d'une situation présentée à l'admission parce qu'ils se projettent concrètement, intellectuellement, affectivement et matériellement dans un accompagnement éducatif ou thérapeutique possible. Ils doivent donc ainsi s'efforcer de penser l'impensable des limites humaines, d'élaborer l'influence des interdits fondamentaux lorsqu'ils ont été franchis et transgressés. Dans cette hypothèse, l'étude d'admission fonctionnerait comme l'anticipation d'une prise en charge voire comme une simulation conçue *in situ* par un collectif de professionnels concernant un sujet aux prises avec une situation limite.

Dans la construction collégiale d'un travail éducatif à venir, en commission d'admission, se mêlent à la fois la saisie de données objectivées par l'étude du dossier d'admission et la projection d'un travail éducatif potentiel. Ce faisant, l'admission étudiée par les professionnels voit aussi surgir des représentations sur *ce dont est fait le travail* ou sur *ce dont il devrait être fait*, c'est-à-dire à partir d'une idéalisation de l'action éducative. Le travail d'admission devient parallèlement le lieu de projections d'inquiétudes, qui témoignent d'angoisses existentielles éprouvées face à des situations humaines difficiles et intenables (certains cas d'abus, de barbarie, d'injustice). Il s'agit d'une activité éducative d'anticipation qui mêle à la raison, des affects et des contenus psychiques. Ce processus relève et participe du contre-transfert (Devereux, 1980).

La plupart des données apportées par le travail d'admission en établissement spécialisé drainent avec elles des vécus et des expressions d'éducateurs et de directeurs en rapport avec une dimension conflictuelle. Le conflit renvoie autant à une dimension intra psychique (angoisse) qu'à une dimension relationnelle dans les débats collectifs. Des allers et retours entre le singulier et le pluriel surgissent

une multitude de désaccords. Ils portent tantôt sur les problèmes attribués au jeune, tantôt sur le diagnostic de sa situation, sur l'estimation des moyens appropriés pour l'aider ou encore sur les potentialités ou limites de l'établissement en terme d'accueil et de prise en charge.

Il devient dès lors possible d'imaginer qu'une concurrence de diagnostics ou une divergence de vues sur les solutions à trouver pour un cas difficile, sera susceptible d'entraîner de la perturbation chez un jeune éducateur. Un novice se retrouverait ainsi plongé au cœur d'un espace conflictuel, animé, remuant la dimension personnelle et professionnelle du travail. Un espace de conflits potentiellement déstructurant, face auquel un jeune professionnel ne posséderait que peu de clefs lui permettant d'en saisir les tenants et les aboutissants et peut-être moins encore les moyens d'en exprimer et d'en réguler ce qu'il en est de ses propres tensions. Et pourtant, de prime abord, le dispositif d'admission ne rend compte de rien de moins que du cœur de son métier, autrement dit de la justification en débats, parfois contradictoires, de la mission des éducateurs.

Nous avons vu la valeur économique, mais également symbolique que représente la phase d'étude d'admission dans le travail éducatif. Toutes deux posent le problème de la finalité de l'action. Car il s'agit au fond d'aider une personne et sa famille en grandes difficultés et de sauver, aux sens propre et figuré, des personnes vulnérables, en les aidant à survivre, à se maintenir en vie, à reconstruire des pans dévastés de leur existence. Dans cette perspective, la fonction d'aide et d'assistance est, sur un plan humain, valorisante pour l'éducateur et les travailleurs sociaux. Or, dès lors qu'il s'agit de protéger une vie, laquelle par définition n'a pas de prix, l'enjeu symbolique de l'admission devient paradoxalement inestimable.

Cet enjeu symbolique de la commission d'admission mobilise deux motivations chez le professionnel : celle de prouver que l'on sait faire, ou que l'on saurait *y* faire pour aider autrui, et celle consistant à valoriser une conception du travail plutôt qu'une autre, et à travers elle le pouvoir de conférer un sens particulier pour

orienter les missions éducatives. À partir du moment où des sens concurrents se déclarent, l'enjeu symbolique suscite des jeux de pouvoir (symbolique) en lien avec le savoir, d'où chacun défend sa compréhension et son interprétation du réel, selon des formulations langagières propres auxquelles il est attaché. À un niveau hiérarchique, pour les cadres par exemple, il peut s'agir à travers une certaine conception du travail éducatif de préférer maintenir sa réputation et celle de son établissement vis-à-vis de partenaires extérieurs. Il en découle dans les relations professionnelles entre les institutions des postures diplomatiques ou convenues.

La commission d'admission met en scène ce type d'enjeux dans la mesure où elle sert d'interface entre le milieu interne d'un établissement et la commande sociale relayée par les partenaires, le plus souvent prescripteurs d'activité (contrôleurs, payeurs). Dans cette logique, de par leur statut et leur position hiérarchique (qui n'échappe pas à la recherche de valorisation, de reconnaissance et de légitimité), les dirigeants sont exposés au déficit possible de leur image et de leur fonction. Sur le plan psychologique, la valeur des enjeux qui les touche concerne le domaine des besoins, génétiquement ordonnancés (Maslow, 1954), qui caractérise des motivations importantes pour nombre de professionnels de l'éducation (Louart, 2003).

PARTIE 2.

CHAMP THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

III. DES ENJEUX À L'ORIGINE DU CONFLIT DES INTERPRÉTATIONS

Il nous semble important de préciser la nature des conflits à laquelle nous pouvons avoir à faire dans le contexte professionnel que nous avons décrit, où se mêle une multitude d'enjeux. Selon nous, des enjeux seraient à l'origine de *conflits des interprétations* constatés dans la pratique au sein des établissements entre professionnels, dans les équipes et en particulier au moment de la réunion plénière d'admission. Des exemples cliniques issus du terrain sont venus illustrer en première partie les différents types d'enjeux à l'œuvre.

Le cas de Gilles notamment, qui a été admis dans un établissement sans que des éléments déterminants de sa situation n'aient été divulgués en commission d'admission. Les professionnels découvrent sur le tard que cette omission est liée à l'engagement pris par un cadre éducatif, en amont de la commission, vis-à-vis du représentant d'une autorité locale qui sollicitait ardemment l'accueil rapide de Gilles. Commençons à présent par recenser dans les exemples déjà abordés, ceux où les professionnels de la commission d'admission apparaissent concernés par le conflit des interprétations.

Nous avons vu en l'occurrence qu'une activité d'interprétation se développe dans une commission d'admission dès lors qu'il s'agit pour les professionnels qui y travaillent de rapporter, de retraduire et de se faire une compréhension de ce qui a été dit par les partenaires extérieurs. Nous avons constaté également que pour différentes raisons (temps, complexité, dissimulation) tout ne se disait pas entre pairs en interne. En conséquence de quoi, une partie des messages reste implicite, donc à deviner ou à induire. Des sélections sont habituellement opérées dans la communication interpersonnelle, tant du côté de l'émetteur que du récepteur, qui ne relèvent pas du seul hasard, mais qui sont la conséquence de choix intersubjectifs, suivant des codes convenus ou simplement admis.

Des sélections informationnelles s'opèrent aussi en fonction du repérage des appartenances (même équipe, même unité de vie, même établissement). Un repérage qui définit des frontières tout en livrant les contours d'une identité commune et qui ouvre à des lieux communs de communication. Lieux de paroles, d'échanges et d'interaction au travail, ces « territoires » de parole établissent une distinction entre intérieur et extérieur, entre un certain degré d'intimité et un niveau où les relations deviennent institutionnelles puis publiques. Comme la peau constitue une surface intermédiaire sur le plan organique entre milieu interne et milieu externe, des codes communicationnels plus ou moins explicites tissent une membrane invisible symbolique qui délimite différents espaces avec leurs contours et leurs frontières.

Un autre exemple de conflit ou de concurrence des interprétations a été évoqué autour de la lecture interprétative des dossiers d'admission. Or, ce problème est déjà repéré ailleurs, dans le « monde » juridique, à partir des interprétations possibles d'un même texte de loi et du fait du recours à des références jurisprudentielles. Pour aborder un récit ou un écrit d'admission, nous pouvons citer plusieurs types de *grilles de lecture* servant de base aux professionnels de l'éducation spécialisée pour l'interprétation des textes étudiés et des situations. Nous pouvons citer par exemple une grille psychologique ou psycho-familiale, une grille sociologique, socio-familiale, ou encore une grille médicale, psychopathologique, etc.

D'autres approches interprétatives sont hybrides. Elles croisent plusieurs points de vue et références, comme la grille d'approche psycho-éducative, celle intergénérationnelle (génosociogramme) ou encore les approches d'inspiration systémiques et socio-économiques que pratiquent des assistantes sociales ou des intervenantes en économie sociale et familiale.

Dans un ouvrage récent où il analyse les stratégies langagières des interlocuteurs d'une mesure d'aide éducative en milieu ouvert (AEMO), François Gouraud (2011) met en avant quatre *figures* d'« *interprétation des discours en éducation*

spécialisée » propres à l'intervention socio-éducative : « *l'interprétation comme allant de soi* », « *l'interprétation prescrite et interdite* », celle « *influencée par la norme d'internalité* » et une quatrième « *déterminée par une représentation contradictoire* » (Gouraud, 2011, p. 36-44) [30]. Penchons-nous brièvement sur les deux premières figures.

Dans la première, l'interprétation est un « *allant de soi* ». Elle est une activité pratiquée par tout le monde « *sans pour autant se questionner sur la façon dont chacun des interlocuteurs produit un sens en fonction de la place qu'il occupe* » (Gouraud, 2011, p. 37). Cette figure « *est expliquée par le sens commun et ne pose pas la question de l'adéquation entre le discours émis et le discours énoncé par l'interprète. La façon de construire un sens ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Elle va se soi.* » (p. 44).

La seconde figure d'interprétation « *prescrite et interdite* » provient de la posture du psychanalyste dans le cadre de la cure analytique [31], où l'interprétation permet de « *rendre intelligible le sens latent du discours ou de la conduite* » du patient (Gouraud, 2011, p. 38, d'après Jean-Pierre Chartier, 1991). Pour le travailleur social, cette interprétation comporte l'interdit de livrer à la personne accompagnée le sens caché entrevu et conçu à propos de ses conduites (dynamique inconsciente, phantasme). Cette interprétation sert en fait au travailleur social, à l'éducateur spécialisé en l'occurrence, d'outil de connaissance pour décrypter les comportements des personnes dont il a la charge afin d'en favoriser le suivi. Le dispositif d'éducation spécialisée « *dissocie les espaces où se gère le conscient et la réalité des espaces où se gèrent l'inconscient et l'imaginaire.* » (Gouraud, 2011, p. 40). L'activité du psychanalyste est d'interpréter tandis que le travailleur social éduque, socialise, il utilise éventuellement pour y parvenir l'interprétation comme instrument cognitif.

[30] Dans la recherche menée pour sa thèse, l'auteur a accompagné quatre interlocuteurs : un adolescent, sa mère, une éducatrice et un juge des enfants, dans différentes phases du travail éducatif, notamment lors d'une audience au Tribunal pour enfants, afin de recueillir leurs discours et repérer leurs pratiques langagières.

[31] Depuis plusieurs décennies, nombre d'éducateurs spécialisés ont pris le parti de faire « un travail » d'analyse avec un psychanalyste (ou avec un « psy » d'orientation analytique), pour gérer leur rapport à leur métier et/ou comme formation complémentaire et continue.

Concernant l'activité d'écriture, chaque professionnel qui intervient dans une équipe pluridisciplinaire se trouve avoir été préalablement initié à la pratique d'écriture et de lecture d'écrits, chacun dans son domaine respectif, selon le profil de sa formation et d'influences disciplinaires correspondantes. Les pairs et notamment des « aînés » rencontrés dans le travail jouent un rôle non négligeable dans la transmission des approches interprétatives des écrits. Leur force d'inculcation est d'autant plus forte qu'elle est concrète, en rapport avec l'action immédiate et s'inscrit dans une « tradition » locale. Cette transmission possède l'avantage de rendre service, de « dépanner » et permet aux plus jeunes professionnels de s'insérer et de se socialiser professionnellement. L'approche interprétative en contexte de travail vient marquer l'appartenance à une équipe et plus largement à un établissement. Au-delà de son utilité de transmission d'informations, elle fonctionne aussi comme une marque de reconnaissance interne et externe à l'équipe : « c'est comme ça qu'on travaille ici ». La manière d'interpréter agit comme inter connaissance, une inter validation professionnelle.

L'approche psychanalytique occupe une place spécifique parmi les lectures interprétatives disponibles en milieux spécialisés. Elle a notamment été inaugurée relativement tôt dans l'histoire de l'éducation spécialisée par Aichhorn (2000 [1925]) [32], instituteur et éducateur, directeur d'une institution spécialisée à Vienne dans les années vingt. La psychanalyse s'envisage elle-même comme une herméneutique, définissant ses propres critères d'interprétation. Elle est fréquemment reprise par différents professionnels selon des degrés variés et quelquefois aléatoires. Hors de la cure, l'interprétation d'inspiration psychanalytique est vouée en effet à des applications plus ou moins heureuses.

Dans un ouvrage sur les pratiques d'écritures des éducateurs spécialisés, Pierre Delcambre (1997, p. 53-55) donne un exemple emblématique de transposition malheureuse et psychologisante en éducation spécialisée, d'une approche interprétative aux accents psychanalytiques. Il s'agit d'un rapport écrit de 1982

[32] Préface de Freud à la 1ère éd.

adressé à un inspecteur de service d'aide sociale, à l'occasion d'un bilan de mesure, en vue d'un renouvellement de prise en charge.

L'auteur du rapport décrit de façon lyrique la première rencontre avec une femme prise en charge dans un centre médico-psycho-social : « *Madame R. malgré son nom qui évoque le printemps, était vêtue de gris, le regard sombre, probablement très intimidée, l'allure trop déterminée pour être réellement assurée, elle se cramponnait à cette forme de rigidité. Alors, avec elle s'amorçait un printemps, un printemps sans été, un printemps rallongé, fantasmé par elle jusqu'à l'éternité.* »

Sous couvert d'un style imagé aux frontières de l'expression poétique, les observations portées sont plutôt jugeantes. Le ton enjoué ferait presque oublier qu'il s'agit d'un écrit officiel, réalisé dans un cadre professionnel (et non dans un atelier d'écriture) à propos d'une personne réelle et en grande difficulté. L'on est alors saisi d'une certaine gêne…

L'auteur poursuit en relatant l'échange avec cette femme : « *elle nous entretient avec une confusion bien originale de son présent, de son passé, de son présent au passé ou de son passé au présent, mélangeant confusément les temps, le temps et l'espace, en l'espace d'un entretien. À ne pas vraiment nous y retrouver, mais nous n'y étions pas dans cette histoire qu'elle raconte avec une actualité, quelques flashs, quelques images reviennent marteler le discours, bière… besoin… mère… mari.* »

Si l'univers des personnes suivies et accompagnées en travail social est parfois surprenant, la réalité dépassant la fiction, le procédé utilisé par ce professionnel pour le relater est surréaliste. Le rapport comporte malgré tout des éléments de description qui favorisent une compréhension plus objective de la situation ainsi que quelques mots sur le malaise de la personne concernée. Dans cet écrit qui donne l'impression d'avoir été écrit selon un procédé d'association libre, l'auteur du rapport a finalement attribué plus d'importance à la forme esthétique de son écrit plutôt qu'à l'information à transmettre.

La grille juridique d'interprétation occupe aussi une place particulière en éducation spécialisée. Elle fait partie des références courantes, le droit étant enseigné dans toutes les professions gravitant autour de l'éducation spécialisée, sachant que ces professions se réfèrent au droit à un moment ou à un autre. Il est possible néanmoins de distinguer assez rapidement des différences dans le raisonnement interprétatif, entre un juriste et un travailleur social doté seulement de quelques notions de droit. La pensée et l'analyse ne se déploient pas de manière similaire ni selon les mêmes méthodes suivant que l'on appartient à la première ou à la seconde catégorie socio-professionnelle.

Par exemple, la question éthique très présente chez un travailleur social l'incite selon un précepte issu de sa conscience professionnelle (ou déontologie), à aménager des espaces de marge avec le droit dans la mesure où l'application rigide du droit contredirait concrètement des principes de développement et d'éducation de la personne secourue, sans pour autant se placer hors la loi. Un juriste quant à lui possède l'habitude d'étudier des cas du droit où tous les arguments sont envisagés, jusqu'à leur saturation, y compris par l'adoption du point de vue de « l'avocat du diable » (dans la défense d'un criminel par exemple). Le juriste ne cherche pas nécessairement de valences entre les différentes valeurs du point de vue de la morale tandis que les principes d'action de protection d'une victime rendent intolérable le jeu rhétorique visant à mettre en scène, à un certain degré, les arguments contradictoires en faveur d'auteurs de maltraitance, du fait notamment de leur nuisance psychique.

Lorsque nous avons abordé la partie *des dossiers inégalement complétés* (*annexe 1*, p. 32-34), nous disions que la multiplicité des pièces d'un rapport en vue d'une admission, leur provenance, leur longueur, leurs différents degrés de précision, leurs manques comme leurs excès, montraient la complexité face à laquelle se trouvent les professionnels en tant que lecteurs de dossiers. Ces professionnels sont obligés, par la force des choses, de se faire les interprètes ou encore les traducteurs et commentateurs des dossiers d'admission.

Nous pouvons considérer que les registres de l'écrit font prendre (ou perdre) pied à ces professionnels, au milieu de significations multiples qui mêlent l'*explicite* et l'*implicite* des discours, des informations *accessibles* et *inaccessibles* ou des informations *amplifiées* face à d'autres *atténuées* ou *voilées*. Il s'agit également pour ces professionnels de prendre en considération les non-dits éventuellement identifiables et les secrets inavoués auxquels personne n'a accès factuellement, mais qui peuvent être pressentis.

Cette complexité particulière liée aux différents registres de lecture de la réalité et à la traduction en mots pour exprimer la réalité engendre des conflits d'interprétation. La difficulté à interpréter des faits de manière univoque incite à rechercher la résolution de ces conflits d'interprétation en vue de prendre des décisions. La résolution des tensions engendrées par ce type de conflit s'apparente à un polissage réciproque des avis émis. La solution consiste au final à retenir une interprétation plutôt qu'une autre parmi celles qui auront été échangées ou bien de construire collectivement une nouvelle interprétation nourrie des interprétations précédentes.

Conflit des interprétations et registre herméneutique

Le *registre herméneutique* que nous avons identifié comme une catégorie d'enjeux a ceci de particulier qu'il renvoie à la dimension d'une discrimination à opérer. Il entretient un rapport étroit avec notre réflexion présente sur le conflit des interprétations. La discrimination dont nous débattons a le sens d'un jugement de valeur ou d'un jugement critique à propos de ce qu'un professionnel considère comme devant être produit puis retenu des débats en commission d'admission. C'est-à-dire qu'un discernement individuel et de groupe est à l'œuvre dans l'activité de la commission afin de faire le tri entre de nombreuses informations et possibilités d'interprétation de ces informations. Mais le terme de discernement est impropre ici. Il serait justifié s'il s'agissait seulement de choisir, de se faire une idée pour décider à partir de termes connus d'une équation bien posée. En éducation, un tel discernement nécessite de procéder par hypothèses, de supputer,

de laisser place au doute et au questionnement, de ménager la possibilité pour ce qui n'est pas encore connu, et que l'on ne connaîtra peut-être jamais, mais qui peut cependant advenir.

En éducation spécialisée et plus largement dans le travail social, les « équations » se posent avec plusieurs inconnues. Les pièces du puzzle qui viennent à manquer pour expliquer des situations éducatives peuvent être nombreuses. L'éducateur, l'assistante sociale, doivent ménager de la place à *ce-qui-arrive-incidemment* et à l'insu de leurs prévisions. La disposition clinique issue de la psychanalyse est à ce titre instructive et apporte une aide pour théoriser le problème de *ce-qui-manque* ainsi que pour envisager la question de *l'absence* et le vide dans la réflexion provoquée par *ce-qui-échappe*.

Considérer de cette manière que *tout* d'une situation n'est pas connaissable, ni objet du seul savoir, met en échec une certaine volonté de maîtrise. Une attitude éducative consiste à considérer que des tensions conflictuelles présentes dans une situation ne doivent pas tant être résolues sur le champ, sous prétexte de soulager (au risque alors de faire disparaître des coordonnées importantes, mais subtiles du problème), que d'être accueillies pour ce qu'elles sont : des tensions, qui doivent aussi être analysées et interprétées correctement. La place libre laissée dans les esprits pour formuler la problématique d'une situation éducative permet alors de délimiter un espace dont la personne concernée par le problème a également besoin pour prendre place dans la réalité qui la concerne et l'afflige la plupart du temps. C'est à cette même « place » pour un sujet que la commission d'admission, précisément, prépare les conditions de possibilité, en la parlant à l'avance, en lui projetant un avenir. Le projet éducatif d'un sujet « placé » en établissement n'est alors pas seulement envisagé comme une série de manques à combler (certaines carences peuvent être atténuées ou en partie compensées, mais pas réparées) ou des besoins à satisfaire (c'est important, mais insuffisant), mais comme une problématique personnelle et socio-familiale à s'approprier afin de vivre plus consciemment avec toute la vie. Il s'agit bien en éducation spécialisée de transmettre une interprétation du mal vécu et d'une conception de l'existence en

fonction de l'épreuve de ce mal. L'éducation spécialisée ne peut que prendre place dans une affirmation de ces différents sens.

De la conflictualité inter et intra personnelle de l'interprétation, à laquelle on doit l'apparition d'une inquiétude intérieure et partagée, émerge un nouveau rapport subtil à *ce qui échappe*. Il s'agit de *ce* sur quoi le pouvoir de savoir n'a pas toujours de prise, ni de garanties de contrôle. Ce qui d'une situation demeure dans l'ombre échappe, malgré l'injonction contemporaine et répandue à la maîtrise, au calcul et à la *transparence* des sujets (Melman, 2005), des institutions et des relations. Cette transparence est censée en effet permettre de tout savoir *sur* les personnes, jusqu'à la prédiction de leurs comportements à partir de leur enfance.

Or, ce qui demeure caché de la biographie participe en particulier à la fondation du sujet. Ce qui demeure voilé c'est aussi et notamment l'intimité, le lieu de présence à soi. Le sujet possède sa part d'« ombre » (Jung, 1983 [1951], § 13-19) [33] vis-à-vis de laquelle il est à la fois malaisé de se dérober et aussi, paradoxalement, de faire face. Le dévoilement brutal de cette part d'ombre comporterait des risques. La psychologie analytique jungienne détermine l'ombre comme un équivalent de l'*inconscient personnel freudien* qui assumerait les émotions et l'irrationalité refoulées, « *cette personnalité voilée, refoulée, la plupart du temps inférieure et chargée de culpabilité* » explique Jung (1983 [1951], § 422, p. 28).

Pour Dehing (2007, p. 3) psychanalyste jungien et lecteur critique de Jung, l'ombre consiste dans des « *aspects de soi-même que l'on ne veut pas voir, étroitement liée au corps* » d'un « *ami plutôt douteux, du fait qu'il produit des choses que nous n'apprécions pas* ». Selon lui, entre 1939 et 1958, Jung « *assimile l'ombre à l'inconscient personnel de Freud, qu'il définit comme la somme de tous les éléments refoulés* » [34].

[33] Cité par Jef Dehing (2007).

[34] Toutefois, après avoir étudié soixante-neuf textes de Jung où le concept d'*ombre* apparaît, Dehing (2007) indique que la signification du terme est « *loin d'être univoque* » pour Jung. Il estime que Jung en est conscient quand il écrit (*in* « Contribution à l'étude de la psychologie du fripon », Genève, 1993 [1954/1955] p. 177-199) que « *les concepts de la psychologie complexe ne*

L'alternance du *montré* et du *caché*, la thématique de l'ombre et de la lumière, de la connaissance de la vérité, du mensonge ou de la dissimulation, appartient dans notre classement au *registre herméneutique*. Il concerne aussi indirectement les conditions de conscience qui rendent possible l'*apparition* du sujet à travers les contenus paroliers (écrits, oraux), de même que ce registre souligne le risque de sa *disparition* en tant que sujet. À travers ce registre de l'activité éducative, les professionnels doivent finalement repérer ce qui, tout en leur échappant partiellement, fait aussi fonction de frontière invisible dans une situation. Ce registre marque là où il est interdit d'y aller voir de trop près sans risquer pour l'intégrité du sujet que l'on est censé aider à faire grandir. Là où il s'agit de son intimité irréductible. En position d'en voir et d'en savoir beaucoup à propos du sujet pour lequel il lui est demandé une admission, le professionnel accepte à travers son sens de la discrimination, de composer avec ce qui précisément lui échappe et ne lui appartient pas.

Parvenu à ce point, chaque professionnel possède sa propre conception du bien envisagé en faveur de l'enfant, à propos de ce qui serait favorable ou non à sa croissance. La vision hautement positive du bien pour la personne accueillie est en général fortement investie et valorisée professionnellement et socialement. Le risque est fort pour ces professionnels d'y être surdéterminé, au point de perdre leur recul critique. Le désir du *bien d'autrui* risque alors, sous couvert d'attention généreuse, de se muer en *pouvoir d'aliéner autrui à soi*. D'où un basculement possible du *sujet autonome* en *sujet assujetti* (De Gaulejac, 2009, p. 116-118). C'est-à-dire, pour l'éducateur le pouvoir d'attacher le sujet aidé à des convictions qui l'asservissent. Ce qui produit finalement un renversement du lien : plutôt que de relier pour faire grandir, le lien est inhibiteur.

---

sont pas des formalisations intellectuelles, mais désignent certaines aires d'expérience ; l'ombre est un exemple de cela ».

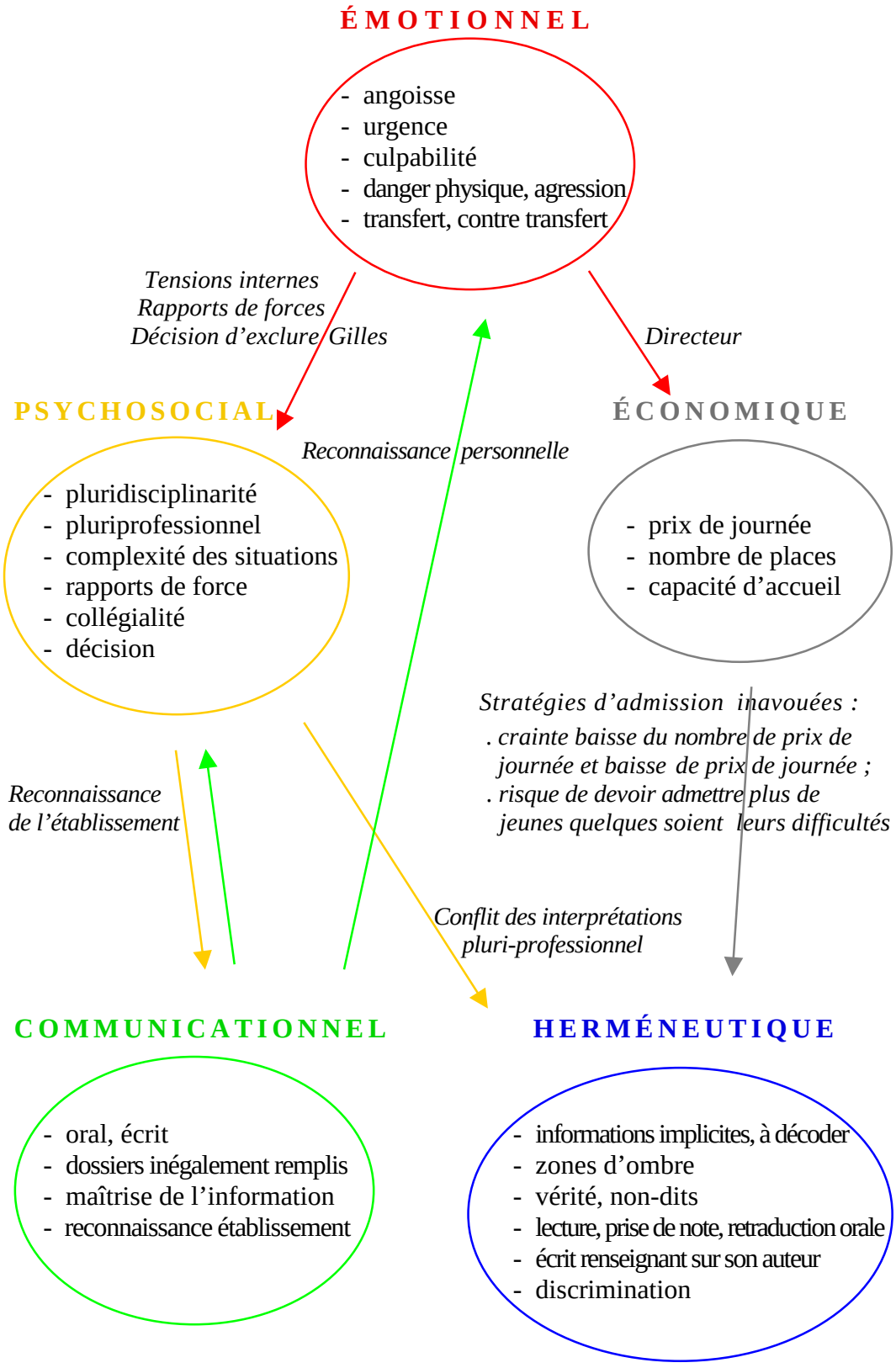
Registres d'enjeux et décryptage interprétatif

Les cinq registres que nous avons construits, suite à notre analyse de différents exemples issus de la pratique (cas de Gilles, dossier de Lucien, extraits d'interviews), nous ont permis de relever un ensemble d'enjeux concernant la commission d'admission. Ces registres fonctionnent comme un organisateur des enjeux repérés qui permettent de mieux les situer et d'en mesurer les influences dans l'activité. Au cœur d'une situation professionnelle, ces enjeux activent un réseau d'interactions complexes, que nous pourrions aussi qualifier de *chaotiques*, en référence à un ordre dissimulé, déployé à des niveaux sous-jacents de la réalité, en deçà des apparences (Gleick, 1987) [35].

Cette métaphore issue de la physique quantique nous permet d'affirmer que l'apparence chaotique de l'activité en éducation spécialisée n'est pas synonyme d'une activité désordonnée (ce qui arrive dans tous les domaines de l'activité humaine), mais relève en particulier de sa complexité propre et d'une certaine indétermination nécessaire (visant à protéger les sujets aidés). Cet ordre chaotique pour ne pas être totalement opaque suppose cependant que l'on puisse s'y repérer. À cette fin, nous produisons ci-dessous (**schéma n° 1**) notre schéma des c*inq registres d'enjeux et leurs interactions*.

[35] Gleick est journaliste scientifique, il étaye ses propos sur les découvertes des physiciens et des interviews menées auprès d'eux. Selon lui, l'ordre chaotique autrement dénommé *désordre* s'est révélé être gouverné par un ordre dynamique qui a permis d'expliquer bien des phénomènes naturels jusqu'ici totalement incompréhensibles, notamment « *la découverte d'indices d'une structure dans un comportement aléatoire* » (p. 67).

Schéma n° 1 *Cinq registres d'enjeux et leurs interactions*



Ce schéma est ouvert. Il appelle quelques commentaires, et quelques questions. Chaque enjeu a la particularité de ne se laisser caractériser avec précision qu'à partir du microcosme auquel il se rapporte et qui comporte ses propres codes. Notamment sur le terrain, à partir de la possibilité d'éprouver ces enjeux et de les reconnaître par comparaison à des positionnements concurrents. Pour les cerner, l'on doit se poser la question de savoir selon la place occupée par le professionnel quel est l'enjeu qui le concerne ?

La question est aussi de comprendre comment un cadre, positionné sur des bases et des considérations économiques, peut se sentir compris par des éducateurs qui seraient, dans l'échange, arc-boutés sur un versant uniquement « éducatif », dans un « aux côtés de l'enfant » exclusif ? Comment les professionnels se comprennent-ils et comment le cas échéant n'y parviennent-ils pas ? Qu'est-ce que signifie finalement dans le contexte de cette situation particulière *se comprendre* ? N'est-ce pas composer, ajuster, combiner ? Les professionnels n'organisent-ils pas des passerelles, des temporisations, des terrains d'entente, de trêve ou de négociation ? Dans le groupe pluri-professionnel de la commission d'admission, comment chaque acteur se place et se dispose-t-il pour travailler avec ses collègues ? Comment chacun consent-il à abandonner, quitte à ressortir plus tard, des convictions auxquelles il n'entend pas renoncer ?

Nous avons vu également que la valeur économique de l'enjeu ne s'entend pas seulement sur le plan d'une science économique, mais aussi au regard d'une *économie symbolique*. L'étude d'admission représente une activité humaine qui dégage une *plus value* symbolique puisque, selon l'orientation socio-psychanalytique (Mendel, Vogt, 1972) elle produira du sens sur l'institution elle-même et sur ses acteurs. La recherche des enjeux constitue en ce sens un travail réflexif sur la richesse même du travail et inversement sur ses carences. Un autre type d'économie a été évoqué en rapport à l'*économie libidinale* freudienne (Freud, 1962 [1905], 1969 [1914]) et à l'*économie psychique* (Melman, 2005, p. 13) [36]

[36] Jean-Pierre Lebrun qui interviewe Charles Melman dans cet ouvrage précise que c'est à l'occasion d'une contribution de Melman au débat du « malaise dans la civilisation » aux 4èmes

concernant l'investissement des professionnels, leur engagement et leur implication dans leur travail. L'activité professionnelle mobilise la dimension personnelle et psychologique de l'acteur, à travers son parti pris intellectuel, ses connaissances, mais aussi ses dimensions affectives, émotionnelles, physiques (par référence à la possible exposition du corps à l'agression), psychiques, nerveuses, morales et éthiques (les valeurs) lesquelles posent finalement le problème des finalités axiologiques de l'action.

D'une certaine manière, la capacité du professionnel à savoir rendre compte de la dimension symbolique de son activité justifie aussi son salaire, l'enjeu financier de l'affaire. La dimension symbolique rejoint ici l'économie dans son acception prosaïque. D'où l'utilité sur ce plan de pouvoir livrer une compréhension du réel qui puisse être reconnue comme satisfaisante. À travers ces différents aspects symboliques, le professionnel se fait l'interprète du sens donné à ses missions et le gardien de la conception de son travail qu'il cherche à protéger comme l'essence de son action. L'intérêt de l'enfant est raccordé et pris dans ce réseau d'intérêts de premier plan. À un niveau institutionnel, l'importance de cet enjeu se trouve transposée au souci de maintenir la réputation de son établissement d'appartenance. L'on retrouve par cette entrée le contrat de loyauté qui lie les salariés à la raison sociale d'un établissement et par voie de conséquence à l'employeur.

Dans ses études sur l'univers asilaire psychiatrique (Goffman, 1968 [1961], p. 358-361) l'auteur aborde la question du conflit des interprétations. Selon que l'on se positionne du point de vue de l'institution ou du patient, les cadres de référence servant à la compréhension des attitudes ne sont pas les mêmes. Ils diffèrent jusqu'à s'opposer aux dépens des plus vulnérables. Ainsi des comportements de personnes hospitalisées sont analysés par les uns selon la référence à une symptomatologie médicale psychopathologique. Tandis que pour Goffman (1968, 1961) suivant une approche ethnologique des micro-phénomènes sociaux, rapporte un point de vue *de l'intérieur*, c'est-à-dire compréhensif des patients, selon lequel les mêmes comportements concernés sont plutôt

Rencontres de psychiatrie, à Paris, en 2001, qu'il a annoncé l'émergence de « la nouvelle économie psychique ». *L'homme sans gravité* (Melman, 2005) a pour projet d'exposer ce point de vue.

l'expression d'une souffrance liée directement à la situation violente d'internement. D'un côté, les patients développent une opposition (active, passive ou clandestine) laquelle, avec de faibles moyens à disposition, par des « comportements mineurs » adresse des messages à un système aliénant qui les dépouille de leur singularité, au sens propre comme au sens figuré. De l'autre côté, les acteurs de l'institution psychiatrique interprètent ces manifestations en terme de psychose, auto justifiant les pratiques d'internement avec pour effet de renforcer les pratiques de contentions (chimiques, physique, morale).

Lorsque nous nous reportons au cadre de l'activité professionnelle institutionnelle de la commission d'admission, les conflits d'interprétation que nous observons sont de moindre portée dramatique que ceux évoqués par Goffman (1968, 1961). L'on constate, selon que l'on se réfère au point de vue de l'équipe éducative (éducateurs), à celui de l'encadrement (directeur, cadre) ou aux professionnels du soin (psychiatre, psychologue), que les interprétations ne seront pas nécessairement convergentes. Ce constat établit au demeurant une différence notable avec l'expérience de Goffman (1968, 1961) où l'institution psychiatrique devient totalitaire dans la mesure où, dans un processus d'auto justification, elle ne se réfère qu'au seul schéma psychiatrique, technique et médical dominant. Perçus ainsi les désaccords manifestent un processus de travail démocratique qui garantit une pluralité des approches qui résiste au risque du sectarisme.

Ce point de vue nous rapproche de la quatrième figure d'interprétation de l'éducation spécialisée théorisée par François Gouraud (2011, p. 42-44) comme « *interprétation déterminée par une représentation contradictoire* ». L'auteur s'appuie sur une enquête de Claude Chabrol réalisée en 1979 dans un centre de rééducation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et portant sur l'analyse du discours des acteurs sociaux. Il y repère « *une représentation contradictoire par les acteurs du projet paradoxal de l'institution* [qui est] *d'aider en contraignant et de contraindre en aidant* » (Gouraud, 2011, p. 43). Les acteurs concernés sont des éducateurs spécialisés et des professeurs de technologie. Chacun dans son univers langagier développe sa version du paradoxe (l'*aide*

contrainte), perçu comme *dilemme* plutôt que comme les deux pôles d'un système complexe. Ces professionnels en arrivent à développer « *des stratégies langagières qui affirment une des missions de l'établissement tout en déniant la deuxième* » affirme Gouraud (2011, p. 43) voire à cliver ou opposer le rôle des différents intervenants. Ces acteurs peinent à « *se représenter l'aide et la contrainte comme des termes complémentaires* » ce qui montre, poursuit Gouraud (2011, p. 44) « *leur difficulté à gérer le paradoxe du système éducatif dans lequel ils sont inclus* ». Cette analyse montre finalement la difficulté pour ces acteurs « *à s'ouvrir à une représentation qui accepte la présence simultanée de contradictoires* » (p. 44).

L'enjeu, pourrait-on dire, de ce type de désaccords est de parvenir à hisser la représentation partielle (et partiale) de chaque catégorie de professionnels chargée pour partie des jeunes, vers une représentation plus large de l'ensemble des interventions. Une représentation en quelque sorte *plus élevée*, laquelle, tout en rapportant chaque intervention à un métier donné, articule les différentes fonctions dans une dynamique complexe et cohérente. Dans cette représentation, les conflictualités ne sont pas mortifères, mais participent du maintien des paradoxes, irréductibles, liés à l'activité elle-même (discipliner le jeune et travailler à son autonomie, l'aider et le contraindre, répondre à ses besoins et le sanctionner).

Les désaccords en commission d'admission surviennent en dépit d'un accord implicite évident, fondateur du travail en commun pour « l'intérêt de l'enfant ». Ainsi nous avons vu que différentes conceptions de l'intérêt de l'enfant ainsi que les pratiques qui en découlent conduisent ponctuellement différents acteurs à s'opposer et à confronter leurs idées entre eux. Pour autant, les commissions d'admission ne sont pas le théâtre de conflits perpétuels ni de divergences houleuses durables. Dans le cas contraire, relativement rare, il faut y voir l'expression d'une crise plus profonde dans l'institution (ou d'un cas de conflit de personnes) qu'il est nécessaire d'analyser pour y remédier. Sans un climat d'équilibre dans la tenue des débats le travail ne se ferait que très difficilement et

dans des conditions déplorables, les problèmes ne passeraient pas longtemps inaperçus.

Dans la majorité des cas, reprécisons-le, le travail de mise en commun des compétences se déroule de manière tempérée et sans incident notable. Disons que les situations les plus difficiles, les *cas limites*, enseignent davantage et plus précisément dans la mesure où ils exacerbent des processus déjà présents en temps normal concernant les désaccords, les divergences, mais aussi les manœuvres, les arrangements, les négociations et autres adaptations secondaires propres à la vie des groupes pluridisciplinaires. Les *signaux faibles* du quotidien sont ainsi amplifiés pour mieux parvenir à les observer.

Notre inventaire des enjeux permet d'aborder la complexité de ces interactions comme une carte pour s'y repérer. Au final, que doit-on comprendre des prises de paroles rivales des professionnels et de leurs prises de positions respectives dans les débats ? Que peut-on savoir de l'interprétation que les professionnels font eux-mêmes de leurs attitudes et de leurs messages concurrents autour d'une décision à prendre ?

De cette manière, dans le contexte des commissions d'admission, admettre l'existence de conflits des interprétations correspond au fait de reconnaître la richesse des pensées, leurs variations et leurs expressions multiples, en rapport avec des cadres de référence distincts. En milieu professionnel, la pensée de l'action et ses expressions peuvent ne s'opposer qu'en apparence, c'est-à-dire se distinguer sur un plan langagier ou selon leur forme, mais pas nécessairement se disjoindre sur le plan des significations. Inversement, l'usage de formules langagières semblables dans un jargon commun peut recouvrir des malentendus et des divergences latentes plus fondamentales (Boutet, 1993, p. 109-117) [37]. Tout ceci conduit à l'importance de mener un travail, au travail, sur le langage lui-même, sur l'usage de la parole (outil de travail) et la compréhension de ce que le langage entend signifier pour l'action.

[37] Dans l'article, l'auteur présente son travail de linguiste où elle inventorie des « *caractéristiques antagonistes de l'activité de langage* ».

Le conflit des interprétations témoigne qu'une activité réelle ne s'appréhende pas à partir d'une vérité univoque, mais qu'elle se construit plutôt à partir d'acteurs incarnés, qui agissent et qui parlent avec contrastes, différences et parfois équivoques. Chaque professionnel en éducation spécialisée se réfère à des cadres de pensée et des modalités d'actions issues de leurs formations, écoles de pensée et de pratiques respectives. Tout ceci donne autant de possibilités d'empreintes sociales et de ritualisations façonnant les discours et également une grande variabilité dans les possibilités de vivre et d'interpréter ce qui est éprouvé, vécu, au niveau des mouvements intérieurs (émotions, croyances, représentations, convictions).

Dans cette perspective interprétative du réel telle une mosaïque, les différences et inférences inhérentes aux interactions professionnelles sont à envisager en lien à un métier, une discipline, une philosophie de l'action, un milieu et finalement une conception de la vie. La plupart de ces appartenances faisant plus ou moins écho à l'éducation familiale et aux primes identifications de l'enfance. C'est-à-dire que l'identité professionnelle, irriguée par l'identité personnelle, s'entend aussi dans une dépendance quelquefois étroite à des « conditions initiales » découlant d'un point originaire pour chacun.

La question du *contre-transfert* héritée de la psychanalyse instruit les professionnels du champ social d'une confluence entre une dimension personnelle, façonnée par l'existence passée, voire ancienne, et les jeux du désir inconscient qui se manifestent tout au long de l'expérience professionnelle.

Le registre économique est de nos jours assuré par les cadres dirigeants, en particulier par les directeurs. La tendance actuelle est de faire porter la responsabilité financière sur le directeur tandis que la responsabilité « pédagogique » est déléguée aux cadres (chefs de service) ou au directeur adjoint sous le contrôle du directeur. Les deux tâches ne sont que rarement assumées pleinement par un seul responsable étant donnée l'importance croissante accordée

à la gestion économique ces quinze dernières années (normes comptables, resserrements des comptes, diminution des crédits).

Dans un tel contexte, une « stratégie d'admission inavouée » peut se développer chez un responsable à seule fin de réguler sa crainte de ne pas « équilibrer » l'exercice comptable annuel. Cette crainte se développe généralement vers septembre lorsque les statistiques internes sur « l'activité » montrent un écart négatif entre le nombre de « journées réalisées » (accueils réalisés ou en cours) qui déterminent le versement d'un prix de journée et la projection de ce réalisé intermédiaire sur le dernier trimestre. Plus l'écart est important plus la crainte de se diriger vers un déficit augmente, plus la volonté sera forte d'admettre plus de jeunes dans l'établissement dans une même période, quelques soient leurs difficultés et les possibilités réelles d'y répondre.

Ce raisonnement que l'on peut qualifier de court-termiste, du fait d'une certaine logique d'urgence économique, est erroné et génère des aberrations dans le sens où il produit un surcroît d'activité sur des périodes courtes. Or, l'insertion d'un jeune qui arrive dans le groupe d'une maison d'accueil est lente et progressive, pour le jeune comme pour le groupe : apprendre à se connaître, apprentissage des règles, des nouveaux rythmes et rituels, établissement avec les éducateurs d'une relation durable de confiance réciproque (sans laquelle le travail éducatif ne se fait pas). Tout cela prend quelques mois. Sans ces conditions, l'admission précipitée occasionne des tensions, voire des crises, du fait d'inadaptations entre les réponses éducatives apportées et les problèmes réels rencontrés chez les jeunes.

Une décision d'admission basée sur la prédominance du registre économique tend à minorer le diagnostic éducatif, c'est-à-dire à évacuer les besoins d'accompagnements réels très spécifiques pour chaque individu accueilli. Tandis que chaque accueil difficile réclame une adhésion forte des professionnels. Le type de non-dit entretenu à cette occasion (sous-tendu par une crainte de l'économique) et qui recherche le consentement de la commission pour des admissions, conduit généralement à la dégradation des interventions éducatives et à une altération du

climat de travail en équipe (la confiance est entamée). Ce non-dit issu d'une préoccupation par ailleurs légitime provoque dans beaucoup de cas le départ prématuré de jeunes accueillis trop rapidement (ou d'autres pour lesquels la vie au foyer est du coup devenue rapidement trop difficile) ou accueillis sans discernement.

IV. PERSPECTIVES PSYCHOSOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CLINIQUE DE LA COMMISSION D'ADMISSION

Dans cette partie nous soulignons la perspective psychosociologique de l'étude de la commission d'admission à travers une étude conceptuelle et un décodage de sa dynamique de groupe. Pour l'étude conceptuelle de ce chapitre, nous abordons la notion d'*équipe*, le concept de *groupe*, les concepts de *rôle* et de *statut* ainsi que celui de *métier*. Nous aborderons ensuite la *théorie des instances*.

Nous montrerons comment chaque identité professionnelle, apparaissant à travers les positionnements individuels, et sous-tendue par une appartenance à un métier, est mise en mouvement du fait de nouvelles recompositions identitaires imposées par les nécessités du travail collectif. Nous nous demanderons lors de la rencontre avec notre terrain de recherche jusqu'à quel point les compromis et les tensions entre identité professionnelle et identité collective sont possibles ? Nonobstant quelles tractations et négociations ?

La réunion plénière de commission d'admission est un groupe particulier, à plusieurs titres. Il s'agit d'un groupe de travail constitué de professionnels en provenance de plusieurs champs de formation voire de différentes disciplines (médecine, psychanalyse, psychologie, éducation, pédagogie). Mais en cela ce groupe ne fait pas exception. De tels groupes se retrouvent par exemple dans les milieux du soin (Échard & Gisbert, 2007, p. 231-238) et de plus en plus souvent dans les « équipes éducatives » de l'éducation nationale [38].

Nous avons avancé l'hypothèse que ce groupe fonctionne comme un analyseur d'enjeux qui traversent l'organisation, des enjeux qui se déploient sur 5 registres

[38] Les « concertations », premières réunions de travail en équipe, regroupent mensuellement, depuis qu'elles ont été instituées en 1990, les enseignants et leur direction. Depuis la loi de février 2005 sur le handicap, des « équipes éducatives » sont mises en place, qui regroupent enseignants, psychologue scolaire, éducateur, toute personne ressource dans la situation, pour accompagner l'enfant dans sa scolarité, notamment pour son « inclusion scolaire ». Cette équipe pluri-professionnelle assure le suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS) pour les enfants en situation de handicap et en difficultés, ainsi que le suivi des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) pour les élèves en grande difficulté.

que nous avons inventoriés. Ces enjeux « travaillent » les professionnels, tiraillent leurs liens, conflictualisent leurs interactions et dynamisent leurs relations.

Le groupe de commission d'admission est aussi révélateur de l'identité collective de l'organisation, des identités professionnelles, des positionnements « disciplinaires », mobilisés tantôt en concurrence, en collaboration et coopération.

Pour comprendre mieux le fonctionnement particulier de ce groupe, il convient cependant d'en saisir les généralités, les invariants communs à tout groupe. Car au fond, qu'est-ce qui distingue la réunion plénière d'admission en éducation spécialisée d'autres groupes de travail, dans le même milieu et dans d'autres milieux ? Inversement qu'est-ce qui le rattache à une dynamique typique des groupes ? Qu'est-ce qui l'identifie à d'autres groupes et qu'est-ce qui l'en sépare ?

Pour répondre à ces interrogations, voyons ce qu'en dit la psychosociologie. Dans un premier temps, nous ouvrons la discussion pour en présenter les différents termes et problèmes rencontrés en rapport à notre objet de recherche. Dans un second temps succédera à cette discussion une phase plus systématique d'étude conceptuelle.

A) La commission d'admission, un groupe ou une équipe ?

L'aventure de l'étude des groupes, notamment les *petits groupes* et l'étude de leur dynamique commence avec la parution de l'ouvrage Kurt Lewin de 1935 *Une théorie dynamique de la personnalité* puis avec les travaux de Ronald Lippitt & Ralph K. White, continuateurs de Lewin dans la construction de la psychologie sociale. C'est à Lewin « *que nous devons les notions de champ, de forces, de tensions, d'aspirations et de canaux de communication grâce auxquelles le terme de dynamique de groupe finira par surgir en 1947* » indiquent Maurice Capul & Michel Lemay (1999 [1996], p. 143).

Roger Mucchielli (1975, p. 10-11) présente un « *bref historique des recherches sur les groupes* ». Pour lui, Moreno, inventeur de la sociométrie, est également (avec Lewin) un fondateur de la psychosociologie, notamment du fait de son séminaire de 1935 sur *la dynamique des groupes* (Elton Mayo est aussi à compter parmi les précurseurs). Mucchielli (1975, p. 10) ajoute cependant qu'« *aucun des deux* [Lewin, Moreno] *ne s'est intéressé particulièrement aux équipes de travail* ».

Dans leur relecture de l'histoire de la psychologie sociale, Capul & Lemay (1999) distinguent quatre axes de la recherche concernant les petits groupes. Les travaux sur *le groupe familial*, les petits groupes *en milieu scolaire* et *dans la thérapie institutionnelle* et *l'apport de la sociométrie dans la compréhension des petits groupes.*

Les deux auteurs développent leur propre étude sur les groupes rééducatifs dont ils dégagent quatre axes : conditions de fonctionnement, facteurs d'influence sur les interactions, objectifs du groupe et difficultés pour l'intervenant. Selon Capul & Lemay (1999, p. 153-165) un groupe rééducatif vise huit objectifs. C'est un *lieu de socialisation* qui permet de *se reconnaître dans son propre fonctionnement*, il favorise *l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective* (responsabilité, négociation, non-dits, réflexion sur la hiérarchie, etc.), c'est un lieu *de réalisation* (activités, collégialité), *d'expression*, *d'écoute*, *d'empathie mutuelle*, de *rencontre*, qui plus est *porteur de normes*.

Mais il s'agit là dans l'esprit des auteurs, de groupe rééducatif dont les fonctions peuvent certes être à certains égards rapportées à un groupe de professionnels (*rééducateurs*), mais concerne davantage ceux qui en sont les bénéficiaires. Or, Capul & Lemay (1999) distinguent plus loin (p. 294-300) le concept de *groupe* de la notion *d'équipe* pour parler du groupe de professionnels et des identités professionnelles qui, dans l'équipe, s'y « *recoupent et déclenchent des tensions* ». Ils considèrent l'équipe comme « *un système interactionnel à composantes multiples et changeantes* » et citent à ce propos du travail en équipe le livre de Mucchielli (1978 [1975]). Un propos sur les « tensions » qui sous-tend la double dimension du conflit et de la régulation.

La notion d'équipe

D'après Roger Mucchielli (1975, p. 6) le terme d'équipe provient du vieux français *esquif* « *qui désignait à l'origine une suite de chalands attachés les uns aux autres* », bateaux en attente d'être remorqués. D'où sa question de savoir si c'est « *l'image des bateliers tirant sur la même corde ou celle des bateaux attachés ensemble* » qui représente l'équipe (sur un bateau, c'est l'équipage). Toujours est-il poursuit Mucchielli « *qu'on a parlé un jour de travailleurs pour réaliser une œuvre commune, puis d'équipe de sportifs pour gagner un match.* » Et de conclure « *il y a donc dans ce mot un lien, un but commun, une organisation, un double dynamisme, venant aussi bien de la tête que de l'ensemble, une victoire à gagner ensemble.* » On peut parler d'objectif conquérant qui soude et fédère plusieurs personnes ensemble, tendues vers un même but.

Pour le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 2000) le terme *équipe*, d'usage récent (il apparaît discrètement et disparaît du vocabulaire à plusieurs reprises) signifie « *groupe de personnes unies dans une tâche commune* ». Pour Roger Mucchielli (1975, p. 6), les définitions de la notion d'*équipe* sont « *rares dans les écrits en psychosociologie* ». Il relève néanmoins à partir de certains de ces textes, dont la plupart sont des communications à des colloques (Robert Lafon, 1961, 1962) [39], sept caractéristiques. L'équipe se caractérise ainsi par *Le petit nombre, la qualité du lien interpersonnel, l'engagement personnel, une unité, une intentionnalité commune vers un but accepté et voulu, des contraintes* et *une organisation.* La dimension professionnelle de l'équipe n'apparaît pas dans ses spécifications.

Ainsi la particularité de l'équipe formée de « travailleurs » serait d'être *positionnée sur le lieu du travail* et orientée dans une mission professionnelle vers un but professionnel. C'est cependant oublier qu'il est d'abord question à l'origine

[39] Mucchielli cite aussi une publication du Comité Hyacinthe Dubreuil, (1973), *L'équipe.* Imprimerie EMIJ, et Chombard De Lauwe, dont il ne donne pas de références d'ouvrage.

d'équipe dans les milieux du sport. Or, l'équipe sportive, en dépit de la compétition et de la recherche de performances, n'est pas nécessairement assimilable à un travail professionnel. Même si, dans certains milieux de l'entreprise, notamment depuis les années quatre-vingt, un modèle idéal d'équipe conquérante et combative (qui incite à « se dépasser », à être des « gagnants », au « top niveau ») est érigé en référence directe à l'équipe sportive de haut niveau, pour tendre la motivation des salariés vers l'atteinte d'une efficacité croissante.

Pour leur part, Victor Jacobson et Philippe Monello (1970) séparent travail *en groupe* et travail *en équipe* assez distinctement. Pour ces auteurs, le travail en groupe désigne une organisation à l'intérieur de laquelle sont réunis (regroupés) des professionnels de même profession (par exemple éducateurs spécialisés) ayant pour objet la réalisation d'un même travail (service, relation d'aide). Le travail en équipe quant à lui se trouve défini par le terme de *pluri-professionnalité* faisant intervenir « *des professionnels de catégories différentes, obligés de réaliser l'objectif, de se compléter, de s'articuler, de dépendre les uns des autres.* » Nous exposons plus loin la contribution spécifique de ces auteurs à propos de leur conception de *l'équipe en travail social*.

Quelle équipe ? Avec quels coéquipiers ?

Si donc l'équipe se caractérise pour sa plus grande part à partir du concept de groupe (concept qu'il nous faudra approfondir plus loin), le terme d'*équipe* connote davantage une référence au monde du travail même si le sens d'*équipe* s'étend à l'activité en général (le travail en fait partie) dont les *équipes sportives* et les *équipes bénévoles* sont des exemples courants.

Si l'idée d'équipe semble indiquer la *permanence* et la *stabilité* d'un groupe de professionnels, il est vrai que le concept de groupe contient aussi cette signification. Le terme d'équipe utilisé chez Capul et Lemay (1999) plutôt que celui de groupe pour décrire les particularités de l'activité des professionnels est une commodité sémantique. Cette distinction leur sert en fait à distinguer les groupes restreints qui concernent les « clients » ou « usagers » accueillis et suivis

dans les services sociaux (groupes familiaux, scolaires, thérapeutiques, rééducatifs) des groupes de professionnels, intervenants *en équipe*.

De son côté Lewin, selon Mucchielli (1975, p. 11), n'a quant à lui pas établi de distinction entre groupe, en tant qu'« équipe de travail » et « laboratoire » alors que « *rien n'est plus différent d'une équipe de travail qu'un groupe de laboratoire, invité par la consigne et par ses animateurs, à disséquer les états d'âme individuels ou collectifs, leurs expressions, leur évolution.* » Ce Propos peut être nuancé à la lecture du récit que Bernard Mailhiot (1968) [40] fait d'une fameuse « trouvaille » de Lewin. Kurt Lewin en effet, alors que des crédits importants sont affectés à son laboratoire au prestigieux MIT de Harvard, tandis que des chercheurs très compétents l'entourent, il se désole pourtant de ce que le climat de recherche est en perte de vitesse dynamique et que les découvertes décroissent. Il lui vient alors l'idée d'organiser des rencontres informelles, « amicales » entre les membres de son « équipe ». Il constate alors que ce type de rencontre en favorisant des échanges informels, plus particuliers, se répercute favorablement sur le climat de travail du laboratoire et génère une incidence sur la qualité du travail. La dynamique remonte. Lewin favorisera ensuite régulièrement ce type de rencontre entre collègues hors du contexte de travail (présence des épouses, des enfants).

Lewin explique ce changement de la manière suivante. Lors de tels échanges non orientés vers une tâche, les membres du laboratoire apprennent à se connaître, et une fois en situation de travail la nouvelle communication instaurée sert de support pour pousser plus loin les débats, lever des malentendus, faire un bout de chemin avec la pensée scientifique d'autrui. Le résumé de cette aventure ne permet néanmoins pas de trancher pour une séparation nette chez Lewin entre groupe de laboratoire et groupe en tant qu'équipe de travail, puisque l'on voit bien au fond que le laboratoire est « vécu » par Lewin, notamment à partir des liens

[40] Professeur de psychologie sociale à Harvard puis à Montréal, directeur de recherche au MIT, Bernard Mailhiot a établi de nombreux contacts avec les collaborateurs de Kurt Lewin pour la rédaction de son livre.

interpersonnels tissés dans les rencontres amicales, comme une équipe avec des collègues.

Cette attitude de Lewin rejoint deux constatations de 1931 faites avant lui à l'occasion de *l'enquête de Hawthorne* [41] sur la possibilité d'un rapport entre conditions de travail et rendement des ouvriers. Premièrement, ce qui passait pour être « objectif » au travail (les rouages huilés d'une machine) *tout apparaissait comme imprégné de significations psychologiques et sociales*. Et deuxièmement, *le groupe engendre une organisation informelle*. Mucchielli (2000 [1967]) qui rapporte cette expérience parle de relations humaines *informelles, non officielles* qui retentissent sur le travail, le rendement et sur « *les relations officielles hiérarchiques et fonctionnelles* » (p. 14). On peut donc considérer qu'une part non négligeable de la vie psychologique et affective des professionnels imprègne les équipes et les organisations dans lesquelles ils travaillent.

Équipe pluridisciplinaire, équipe pluriprofessionnelle

Dans la différence d'utilisation entre le terme de groupe (d'enfants) et celui d'équipe (de professionnels) chez Capul & Lemay (1999), les éléments distinctifs qui précisent le fonctionnement d'une équipe peuvent, dans les grandes lignes, être mis au compte de leur définition des groupes restreints dès lors qu'ils concernent des professionnels. De là, pour ces auteurs, l'équipe (éducative, thérapeutique) comprend quatre constantes qui sont les *fonctions évaluatives et thérapeutiques* (évaluer, orienter, soigner, rééduquer), la *définition des objectifs* (pensée de l'action, cohésion et efficacité), la *définition des identités* et le(s) *mode*(s) *de direction* (leadership). Le troisième élément sur la *définition des identités* retient notre attention dans la mesure où il est question d'identité rapportée à une profession (identité professionnelle) dans le contexte d'équipe « pluridisciplinaire ».

[41] Cette enquête, inspirée par Elton Mayo, menée de 1927 à 1932 à la Western Electric Compagny, a contribué à questionner le courant de l'organisation scientifique du travail (OST).

Mucchielli (1975, p. 27-28) cite l'exemple d'une équipe médico-sociale. Cet exemple est très instructif pour qui s'intéresse au milieu de l'éducation spécialisée. Il relève la composante typique des équipes composées de différents « spécialistes » : « *l'éducateur spécialisé, l'instituteur spécialisé, le travailleur social, le psychologue, le pédo-psychiatre* » puis mentionne ensuite une dizaine d'autres intervenants potentiels dans ces milieux, selon les cas (à noter qu'il distingue l'éducateur spécialisé du travailleur social) [42]. En fait, il considère que les formes prises par ces équipes sont « infinies », qu'aucune équipe n'est identique à une autre, d'un établissement à l'autre ou dans un même établissement. Pour ces raisons, il parle d'« *équipes typiques de la multidisciplinarité* ». Mais la formule ne nous semble pas encore tout à fait appropriée pour ce qui concerne l'équipe réunie en commission plénière d'admission.

Des distinctions doivent encore être opérées entre une *sémantique de l'action*, qui ne permet pas d'établir une compréhension claire à propos de ce que l'on entend désigner (à partir de termes utilisés dans la pratique) et une *sémantique d'intelligibilité des actions* (Jean-Marie Barbier, 2000) qui permet de construire une compréhension de l'action. Cela concerne la distinction entre les dimensions *pluridisciplinaire* et *multidisciplinaire* des équipes.

Selon Jacobson et Monello (1970) [43], l'identité professionnelle est alimentée par quatre facteurs : « *l'histoire personnelle de chaque individu, la formation reçue, la qualité de la vie de l'institution où il exerce, l'intensité des stress vécus*. » Par formation reçue, il faut entendre ici *formation initiale*, en particulier dans les métiers du social où celle-ci conduit à l'obtention d'un diplôme d'état et ouvre un accès à l'exercice professionnel (le travail « sur le tas » des *faisant-fonction* est un autre accès) et à une évolution de carrière.

Il importe donc de notre point de vue ne pas confondre *équipe pluri* ou *multi professionnelle* et *équipe pluri* ou *multi disciplinaire*. Être « un professionnel »

[42] Voir à ce propos le schéma de Jacobson et Monello (1970) reproduit en *annexes 3*.
[43] Cités par Capul & Lemay (1999, p. 297).

renvoie à la profession, à l'exercice d'un métier pour lequel un individu a été formé (en formation professionnelle dans le cadre d'une formation initiale). Or, l'exercice de professions du social n'implique pas de maîtriser une discipline en particulier, mais bien plutôt plusieurs techniques (d'entretien, de dynamique de groupe, de mise en place d'activités, de pratique relationnelle) constitutives de compétences issues de différentes disciplines du champ des sciences humaines.

Encore faudrait-il ici s'entendre sur la signification de ce que l'on considère être la *maîtrise* de techniques, car les jeunes travailleurs sociaux (diplômés depuis deux-trois ans) n'ont pas à proprement parler la maîtrise des techniques qui leur ont été enseignées, si tant est que ces techniques leur ont bien été transmises, de façon exhaustive et qu'elles puissent en toutes situations être maîtrisées. Cela ne veut pas dire en revanche que, si ce que l'on considère être la maîtrise de techniques n'est pas entièrement atteignable, le travail n'est pas correctement réalisé. Dans la pratique (de formation, et dans le travail), les choses ne sont pas aussi linéaires. L'objectif même de travail à réaliser et les manières d'y parvenir sont sujets à interprétations et à débats dans ces deux contextes. Les interprétations de la nature du travail à faire et les réponses correspondantes, en terme d'actions à mettre en œuvre dans le travail, participent au demeurant à la qualification et au développement de compétences.

Une formation disciplinaire renvoie quant à elle à des savoirs construits selon des champs de connaissances disciplinaires, répertoriés, académiques, comme c'est le cas en médecine et en psychologie. Néanmoins, même dans le secteur médical à la réputation rigoureuse, pour ce qui est du domaine de la relation d'aide par exemple le fait d'exercer une psychothérapie est sujet à caution. Pour illustration, depuis le 20 mai 2010, obligation est faite aux médecins non psychiatres souhaitant user du titre de psychothérapeute de suivre une formation de 250 heures (100 heures de théories de la psychopathologie, 100 heures sur les approches en psychothérapie, et 2 mois de stage avec rapport et soutenance) [44]. Les psychologues cliniciens, non

[44] Annexe du décret n° 2010-534 du 20 mai 2010 relatif à l'usage du titre de psychothérapeute.

cliniciens, les psychanalystes (« *régulièrement enregistrés dans leurs annuaires* ») sont également (mais différemment) concernés.

Cela ne veut pas dire que chez les éducateurs spécialisés ou pour les assistantes sociales, la formation initiale ne contienne pas de savoirs disciplinaires (mais plutôt une multiplicité de savoirs), mais qu'à la différence des formations médicales (où différentes écoles de pensée s'affrontent) les savoirs disciplinaires enseignés et les techniques qui en dérivent déterminent un titre unique et attribuent un nom qui confère une identité de métier. Il y a une unité de sens entre le terme servant à dénomination indicative du métier et les savoirs de référence appartenant à un corpus disciplinaire qui forment à ce même métier. Le médecin est formé en médecine, le psychiatre en psychiatrie, le neurologue en neurologie, le psychologue en psychologie, le psychosociologue en psychologie et en sociologie. Chaque titre renvoie explicitement à une discipline ou un ensemble de disciplines et à des spécialisations. Ce n'est pas le cas pour les travailleurs sociaux qui doivent composer avec une mosaïque d'apports disciplinaires, et non disciplinaires, et dont le titre n'évoque que vaguement une identité stabilisée.

A contario, l'éducateur spécialisé porte un titre de « spécialisé » tandis que ses pratiques professionnelles indiquent qu'il est plutôt un généraliste de l'éducation (contact, relation d'aide, insertion, prévention, etc.). Il se spécialise en fonction des terrains professionnels qui l'emploient. De plus, la dénomination d'« éducateur » ne doit pas être confondue avec les éducateurs de l'Éducation Nationale que sont les enseignants. À noter cependant que Fernand Deligny considéré dans le milieu de l'éducation spécialisée comme un précurseur du métier d'éducateur spécialisé était instituteur. À l'inverse, on voit mal un éducateur spécialisé devenir enseignant en classe ou devenir pédagogue. À moins de devenir sociologue pour enseigner à des adultes ou psychanalyste et devenir formateur.

Paul Fustier (1972) corrobore très tôt ce que nous appelons une problématique identitaire des éducateurs spécialisés. Un propos à nuancer cependant quand on aborde le titre d'éducateur de jeunes enfants (EJE). Distinct de celui d'éducateur

spécialisé l'EJE est en effet instruit dans des disciplines et des pratiques en rapport direct avec l'enfance (psychologie de l'enfant, du développement, pédagogie, droit), mais il pourra tout aussi bien faire profession d'éducateur spécialisé sur le marché du travail. Qu'un éducateur spécialisé exerce auprès de la petite enfance (pouponnière, accueil maternel, relais d'assistantes maternelles) est par contre nettement plus rare, voire inexistant. D'autre part, le recrutement de formateurs d'EJE se fait nécessairement parmi des EJE alors que pour les éducateurs spécialisés ce n'est pas systématique.

Après ce tour d'horizon visant à déterminer la nature et les contours de notre discussion sur les groupes, il nous paraît nécessaire d'aborder maintenant plus systématiquement le concept de groupe et d'équipe. Ces connaissances permettront de préciser notre objet de recherche et d'appréhender les spécificités des équipes qui se réunissent en commission d'admission.

Le concept de groupe

- Histoire et « préhistoire » du concept

Très largement usité et pourtant relativement récent (à peine un siècle) le concept de groupe est très étendu et recouvre différentes réalités que nous allons identifier pour mieux situer de quel groupe nous parlons lorsque l'on observe une commission d'admission. Nous présentons ici les extraits d'une recherche étymologique reproduite par Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin (1979 [1968]), éléments également abordés dans les définitions du *Robert* (Rey, 2000).

Le terme est récent en français. Il provient de l'italien *groppo* qui désigne à l'origine, dans le domaine artistique « *plusieurs individus peints ou sculptés, formant un sujet* ». Le terme a été ramené en France par des artistes français de retour de voyages en Italie vers le milieu du XVIII^{e} siècle. Le mot « *se répand vite dans le langage courant et désigne un assemblage d'éléments, une catégorie d'êtres ou d'objets* [et] *c'est seulement vers le milieu du XVIII^{e} siècle que* groupe *désigne une réunion de personnes* » (Anzieu & Martin, 1979, p. 7). Les auteurs

relèvent le fait notable (p. 8) que « *les langues anciennes ne disposent d'aucun terme pour désigner une association de personnes en nombre restreint, poursuivant des buts communs.* » Cette assertion ne signifie pas que le phénomène n'existait pas auparavant. Avant de se traduire par réunion, *groppo* a d'abord signifié *nœud* dérivant probablement du germain occidental *kruppa* [45].

Selon Anzieu et Martin (1979, p. 8) les deux sens de *kruppa* à savoir le *nœud* et le *rond* forment « *deux lignes de force que nous retrouvons tout au long de la réflexion sur les groupes.* » Le nœud « *connote le degré de cohésion entre les membres* » tandis que le *rond* « *a désigné très tôt dans le français moderne, une* réunion ». *Kruppa* désignant l'arrondi a lui donné le mot *croupe* et, par extension et conservation de la même image a conduit à l'expression « *un cercle de gens* ».

Cette recherche étymologique nous conduit à envisager la composition d'un groupe suivant deux dimensions, une configuration physique du groupe (regroupement par cercle, par exemple autour d'une table) et une configuration où les membres s'accrochent entre eux au sens psychologique du terme.

Anzieu et Martin (1979 [1968], p. 9) expliquent que le concept de groupe est au « *fondement d'une science des associations, des comités et des équipes* [qui] *a émergé lentement au cours de l'histoire de la pensée* ». Ces auteurs n'en donnent pas moins (p. 15) une vingtaine de représentations sociales imaginaires (picturales, littéraires) qui ont traversé l'histoire : « *la horde, le village, la commune, la cène, la société secrète, la conspiration, la secte* (…) *la tour de Babel, l'auberge espagnole* (…) *la Cour des Miracles, le radeau de la méduse, l'expédition des argonautes* ». Ces thèmes recoupés en partie par des mythes (les chevaliers de la Table ronde) et des aspects historiques (les clans gaulois) formeraient une « préhistoire » du concept de groupe.

[45] La consonance et conjointement la proximité de sens de *groupe* avec *grappe* nous amène à constater une étymologie elle aussi très proche de *kruppa* pour *groupe* et *kroppa* pour *grappe*. Ce dernier terme ayant le sens de regrouper *en accrochant*. Tandis qu'avec *kruppa* le regroupement s'effectue par *nouage*, *assemblage*.

Roger Mucchielli (2000 [1967], p. 17) dresse également un inventaire non exhaustif, un répertoire de désignations qui montre l'existence, sans limites historique ni géographique, de petits groupes : « *une équipe, un atelier, un groupe d'amis, un "bureau" d'Association, une escadrille, un commando, un équipage, une expédition polaire, une base de pétroliers au Sahara, un poste militaire ou médical isolé dans la brousse, une cellule collective dans une prison, un gang, une communauté religieuse, une loge de francs-maçons, une cellule de parti politique, un conseil, un jury, une confrérie, une famille, un Directoire, un "salon", un village, une "École" ou une "Chapelle" dans la vie scientifique, littéraire ou artistique* ».

- *Groupe-machine, groupe-organisme ou groupe humain ?*

Anzieu & Martin (1968, p. 15) expliquent qu'au moment où une théorie scientifique des groupes s'est ébauchée, deux métaphores se sont imposées. L'une biologique et l'autre mécanique. Le groupe est alors tantôt représenté comme « *organisme vivant, où le moral collectif est pensé en analogie avec l'interdépendance des tissus et des organes* », tantôt « *comme machine asservie, où l'autogestion sociale est représentée en analogie avec le feed-back cybernétique* ». Ces conceptions mécaniste et biologique sont héritées de modes de représentations qui persistent dans des systèmes explicatifs communs.

Ces deux types de représentation métaphorique renvoient en définitive à des conceptions du système social, tel que Bruno Maggi (2000, p. 1-32) l'a théorisé dans un article à propos des « Conceptions de la formation et de l'éducation ». Selon Maggi (2000, p. 7-8), la « *vision mécaniste de la réalité* » remonte à la « physique sociale » des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles et la « *vision organiciste* » à la « physiologie sociale » du XIX^{e} siècle. La première vision détermine ce qu'il appelle « *la logique du système mécanique* » qui anime les courants du « Scientific Management » et de la « Science of Administration » au début du XX^{e} siècle. La seconde vision de « *la logique du système organique ou naturel* » préside (au cours des années 1920 et 1930) aux travaux du fonctionnalisme

anthropologique, sociologique et psychosociologique. La première vision renvoie à des relations « *rigidement programmables* » et la seconde à des « *marges de variabilité soumises à une régulation homéostatique* » propres aux organismes vivants. Les deux visions imprègnent donc la discipline naissante de la psychologie sociale qui va s'efforcer de penser la vie des groupes.

Roger Mucchielli (2000 [1967] p. 7) parle lui d'un *idéal mécanique* qui « *se retrouve dans de nombreux efforts de mécanisation et de rationalisation au travail* [un modèle qui produit] *la tendance de dirigeants à considérer "les problèmes humains" comme des grains de sable dans la machine, comme des contingences irritantes dont il faut se "débarrasser"* ». Nous en retirons l'importance pour notre orientation de recherche une orientation éthique, qui consiste à nous efforcer de montrer la dynamique de groupe en milieu professionnel pour ce qu'elle contient de « facteur humain ».

- *Géographies du groupe*

Il nous faut à présent distinguer les différents niveaux et classes que le concept de groupe sous-entend, en fonction notamment de la taille du groupe et du nombre de participants. Anzieu & Martin (1968, p. 28-45) distinguent cinq catégories de groupe : *la foule*, la *bande*, le *groupement*, le *groupe primaire* ou *groupe restreint* et le *groupe secondaire*, qu'ils classent dans un tableau synthétique à double entrée (p. 42) selon sept caractéristiques. Les cinq entrées horizontales correspondent aux cinq types de groupes mentionnés et les sept entrées verticales à leurs caractéristiques qui sont la *structuration* du groupe *(degré d'organisation interne et répartition des rôles)*, sa *durée* d'existence, le *nombre d'individus* composant le groupe, les *relations entre individus*, l'*effet* (du groupe) *sur les croyances et les normes*, la *conscience des buts* et les *actions communes* des participants.

Par exemple, le groupe restreint (ou *primaire*) est doté d'une structuration élevée, possède une durée d'existence évaluée de trois jours à dix ans, comporte un petit

nombre d'individus (12 au maximum), les relations y sont riches, il produit des effets de changement sur les croyances et les normes, la conscience de buts recherchés par le groupe est élevée, les actions communes y sont importantes, spontanées voire novatrices (tandis que dans le *groupe secondaire*, également dénommé *l'organisation*, les actions communes sont « *importantes, habituelles et planifiées* »).

En quelques mots, le petit groupe « *peut fournir un espace qui tantôt redonne vie aux liens, et tantôt aménage les écarts indispensables entre l'individu et la société* ». Le groupe restreint permet en quelque sorte de penser la société et l'individu autrement que dans une opposition ou une dualité entre société globale et individu, mais plutôt dans une dialectique, c'est-à-dire une articulation (psychosociologique) entre deux niveaux de réalité, comme dans cette assertion « *le groupe est un intermédiaire entre l'individu et la société* » (Anzieu & Martin, 1968, p. 20).

Le groupe restreint primaire et sa dynamique

Pour Mucchielli (2000 [1967]) le champ d'étude de la dynamique de groupe, partie centrale de la psychosociologie, concerne l'étude des groupes restreints et en particulier les *groupes primaires*. L'aspect *restreint* rapporté au groupe est relatif au nombre des participants et en constitue l'un des attributs parmi d'autres que nous allons présenter.

Les groupes restreints ne correspondent pas *à une catégorie abstraite* ou *logique*, c'est-à-dire à « *un groupe caractérisé par un attribut commun arbitrairement isolé* » (les femmes blondes, les fumeurs, les cyclistes). Ces groupes ne correspondent pas à une *catégorie démographique*, professionnelle (gendarmes, médecins), à une *classe d'âge* (adolescents, adultes) ou à des catégories de lieu (insulaires, ruraux). Le profil de ces groupes ne correspond pas non plus à *des réalités économiques* ou *socio-économiques* (prolétaires, bourgeois, cadres,

ouvriers, exclus) et ne correspondent pas non plus à *une donnée socioculturelle* (Incas, Indiens, Français) indique Mucchielli (2000 [1967] p. 18-19).

Les groupes primaires sont des groupes restreints *limités par le nombre*. Cette distinction est cependant insuffisante à elle seule et risque aussi de n'être à son tour « *qu'une catégorie artificielle, arbitrairement définie par référence à des concepts de classification dite "logique" (dans le sens de "abstrait")* » (p. 18). Ce ne sont donc pas des définitions catégorielles reposant sur la distinction de traits typiques qui permettent de caractériser ces groupes, mais, au-delà du nombre restreint, des aspects qualitatifs.

Les groupes primaires sont des groupes « *où chacun connaît tous les autres et peut établir avec tous les autres une relation personnelle* » (relation *directe* et de *face à face*). Le nombre des participants est estimé à partir de quatre jusqu'à environ cinquante voire quatre-vingts personnes. L'accroissement du nombre étant proportionnel et déterminé par « *une vie commune dense (un prieuré, un village isolé, un détachement militaire dans un fortin)* » (p. 19).

L'isolement du groupe accentue l'exclusivité des liens entre chacun des membres et limite la multiplication des liens avec l'extérieur. Mais la totalité de ces liens n'est pas extensible indéfiniment. La condition fondamentale pour définir le groupe primaire c'est « *l'existence de relations de chacun avec tous* » (p. 19).

Les groupes restreints supposent en particulier « *l'existence d'une unité psychologique spécifique solidarisant les membres du groupe par rapport à l'environnement naturel ou social* » (p. 19). Les membres du groupe réagissent comme « un seul homme » et de manière typée par rapport à leur environnement. Nous pouvons rapprocher ce phénomène de solidarisation de l'idée de loyauté entre les membres.

Mucchielli (2000 [1967] p. 19) cite Cooley (1909) comme précurseur de la formulation de *groupe primaire* (et de *groupe secondaire*, l'organisation) et en

attribue l'idée à Tönnies (1887). Le groupe primaire est une catégorie « vivante », à la différence d'une catégorie artificielle, construite intellectuellement, où les participants développent des liens personnalisés qui organisent la vie psycho-affective du groupe.

Le *groupe primaire* s'oppose au *groupe secondaire* « *où les relations sont indirectes, où la conscience de l'existence des autres est globale ou vague* » (*op. cit*, p. 19). Le groupe primaire favorise la conscience d'appartenance, qui se forge à partir d'une *existence affective quotidienne*. Les groupes secondaires, indique Mucchielli « *sont appelés aujourd'hui des "Organisations"* ».

La commission d'admission, un groupe primaire ?

Mentionnons ici les deux axes : *naturel-artificiel* et *de durée momentanés-persistants* que Mucchielli (2000 [1967] p. 20) distingue pour classifier les groupes primaires. Cette distinction va nous permettre de penser la commission d'admission en tant que groupe primaire particulier voire de comprendre en quoi il est un analyseur des pratiques et des enjeux dans l'éducation spécialisée.

Les groupes *primaires naturels* (famille, petit village, hameau, voisinage, amicale) sont « *caractérisés par des relations affectives spontanées, enracinées dans l'existence naturelle ou de fait* ». Les groupes primaires *artificiels ou occasionnels* (colonie de vacances, centre de loisirs, groupes « de laboratoire » ou expérimentaux, groupes de formation) sont « *caractérisés par le fait que la raison du groupement est, du moins à l'origine, extérieure à la vie quotidienne habituelle des membres* » (p. 20).

Sur l'axe de la *durée* des groupes primaires l'on trouve la polarisation *groupe primaire durable ou persistant* avec le *groupe primaire momentané.* Le premier est exemplifié par le gang, le club, la classe scolaire. Dans ces groupes, « *l'existence collective se poursuit sur une longue durée* ». Le second se rapporte par exemple à un groupe de discussion, à une réunion de comité, ce type de

groupe est caractérisé par sa « *limitation dans le temps, et donc par* [sa] *faible empreinte sur l'existence globale de* [ses] *membres* » (p. 20).

Mucchielli (2000 [1967]) donne des exemples qui croisent chacun des aspects des deux axes explicités, offrant quatre combinaisons possibles. Par exemple, le village est un groupe à la fois *naturel et durable* ; une famille de cousins (chez qui on irait en villégiature) est un groupe *naturel et momentané* ; un atelier est un groupe artificiel et durable ; et un groupe expérimental de discussion est un groupe *artificiel et momentané.*

Selon ce modèle, la commission d'admission constitue un groupe artificiel durable. Il est artificiel dans le sens où il s'agit d'un groupe constitué par des impératifs socio-institutionnels, avec une commande, une inscription dans le projet d'établissement, des règles et des lois qui encadrent l'exercice des professions. Il est durable du fait de la fréquence et de l'existence de ce groupe (de plusieurs mois à plusieurs années, de la désignation annuelle de certains de ses membres à la durée d'existence même de l'établissement).

Les modulations que l'on peut apporter cependant sur cette présentation portent sur la nature du groupe de commission d'admission, la spécificité de sa composition et les cycles temporels qui, ici où là, l'organisent. Par exemple, certaines des fonctions qui y siègent peuvent être « tournantes », comme cela est dit sur le terrain. Des membres de la commission peuvent être renouvelés suivant une année scolaire ou civile, notamment lorsque la représentation d'une équipe à la commission porte sur une même fonction très présente dans l'établissement (celle d'éducateur par exemple). Soit un éducateur par « unité » de travail, correspondant à une « unité de vie » ou d'internat d'enfants. Sachant qu'il y a entre 4 et 6 éducateurs par unités de 12/14 enfants.

Pour un établissement de 50 enfants en internat, l'on comptera de 16 à 25 éducateurs spécialisés à plein temps). Pour le cas de fonctions uniques (médecin, psychologue, directeur), les professionnels siègent de manière « permanente » et

voient quant à eux, année après année, « passer » les collègues éducateurs dans la commission. Ceci, à moins d'installer des éducateurs dans cette fonction sur des durées plus longues encore, ce qui paraît peu probable. Ces places étant aussi une occasion de « bouger » dans un établissement et de « renouveler » sa pratique.

Les articulations que l'on peut opérer entre la commission d'admission et les données conceptuelles rapportées par Mucchielli ne s'arrêtent pas là. Une question se pose en effet. La commission d'admission est-elle un groupe primaire ou un groupe secondaire ? La réponse à cette question dépend d'indications de différentes natures. Tout d'abord, le nombre de salariés présents dans l'établissement. Entre 50 ou 100 salariés, les relations de face à face peinent, sinon deviennent impossibles à s'établir. À 100 tout le monde n'a matériellement pas le temps de se connaître. Qui plus est, avec la forte probabilité de dispersion des sites de travail, sur une aire géographique étendue, les professionnels ne se croisent pas ou rarement. Également, la multiplicité des rapports de chaque professionnel avec de nombreux réseaux de partenaires (éducation nationale, équipes de soins, milieu familial, associations de loisirs, etc.) rend peu probable une disponibilité suffisante en interne pour tous se connaître (à la différence d'une communauté de 80 moines, en retrait autarcique du monde, qui resteront centrés sur leur groupe).

Depuis les années soixante-dix, beaucoup d'internats de plus de 80 enfants ont adopté une organisation de type « petites unités de vie », « maison d'accueil » composant des établissements avec des structures dites « éclatées ». Les 80 enfants se retrouvent hébergés par groupes de 12 à 14 sur 6 maisons ou « home », encadrés par des équipes de 4 à 6 éducateurs. Dans cette configuration, un même établissement, suivant sa taille peut donc être pour chacun de ses salariés un groupe secondaire. Par contre, dans chaque équipe (administrative et de direction dans un siège administratif, éducative sur chaque lieu d'hébergement, et équipe technique ou « plateau technique ») les collègues se côtoient quotidiennement et travaillent ensemble comme dans un groupe primaire. La commission d'admission sera constituée dans ce cas de membres issus de plusieurs groupes primaires, mais

constituera une entité de travail de type groupe secondaire pour l'ensemble des salariés. Mais chacun en effet peut se demander ce qui s'y passe dans la commission d'admission, quelles décisions s'y prennent pour l'intérêt général et pour chaque équipe en particulier (où sera accueilli le jeune ?). À ce titre, la commission d'admission est ***une hybridation entre groupe primaire et groupe secondaire***.

Par conséquent, l'activité qui se déploie dans la commission d'admission renvoie à des enjeux où s'entrechoquent les deux niveaux de configuration primaire et secondaire des groupes. À ce titre, le groupe de commission d'admission fonctionne comme *groupe intermédiaire*, une zone médiane qui importe des enjeux et des significations issus des équipes (en tant que groupe primaires) et issus de l'institution (établissement) en tant que groupe secondaire. En même temps, pour cette figure particulière de la commission, le fait pour un éducateur par exemple de fréquenter régulièrement et pendant plusieurs mois ce groupe de travail (de chaque semaine à une fois par mois ou par trimestre) l'amène à « se vivre » dans ce groupe à l'instar d'un groupe primaire. C'est-à-dire que ce professionnel devra gérer ***une double inscription professionnelle*** en référence à deux appartenances où différentes compétences ayant trait à ses attributions se déploient.

Il est possible qu'au long des allers et retours que le professionnel effectue entre son équipe éducative et la commission d'admission, la probabilité soit grande de voir s'exprimer des contradictions ou à l'inverse des renforcements. Il devra supporter et assumer les loyautés ou déloyautés inhérentes à cette double appartenance. Par exemple, un message envoyé par l'équipe technique ou de direction vers une maison d'accueil : « *dans votre équipe on travaille plutôt comme cela, il faudrait voir à évoluer un peu* ». Et un message envoyé d'une équipe éducative en direction des « administratifs » : « *il faudrait accueillir des enfants en fonction de notre projet éducatif plutôt que pour faire du remplissage.* » Ces deux messages sont verbalisés à l'éducateur présent dans la commission, mais sont en réalité (dans les deux cas) adressés à un autre groupe

qui n'est pas présent dans le contexte d'interlocution. C'est ce qui explique pour l'éducateur récepteur de ces types de message, des tensions vécues sous forme de la loyauté et de la déloyauté.

Les tensions sont d'autant plus vives que chaque groupe restreint se trouvera dans des situations tendues. Une équipe éducative resserrée sur elle-même aura tendance à défendre son pré carré en se mesurant aux autres équipes, dans une position concurrentielle [46].

Si une équipe d'internat est contre une décision d'admission de la commission, le collègue faisant partie de la commission sera au mieux embarrassé, au pire tiraillé, sous tension du fait d'injonctions de la part de son équipe. De manière inverse, ou opposée, des avis, des jugements de valeur peuvent être émis de la part de la commission (comme nous en avons donné l'exemple) envers une équipe en particulier. L'éducateur peut donc faire les frais d'une certaine agressivité manifestée par cette commission. Ce professionnel parviendra-t-il au final à résister aux regards, opinions et regards croisés éventuellement opposés ? À choisir une option plutôt qu'une autre ? ou bien inventera-t-il une troisième voie marquée du sceau de la négociation ou de la ruse ?

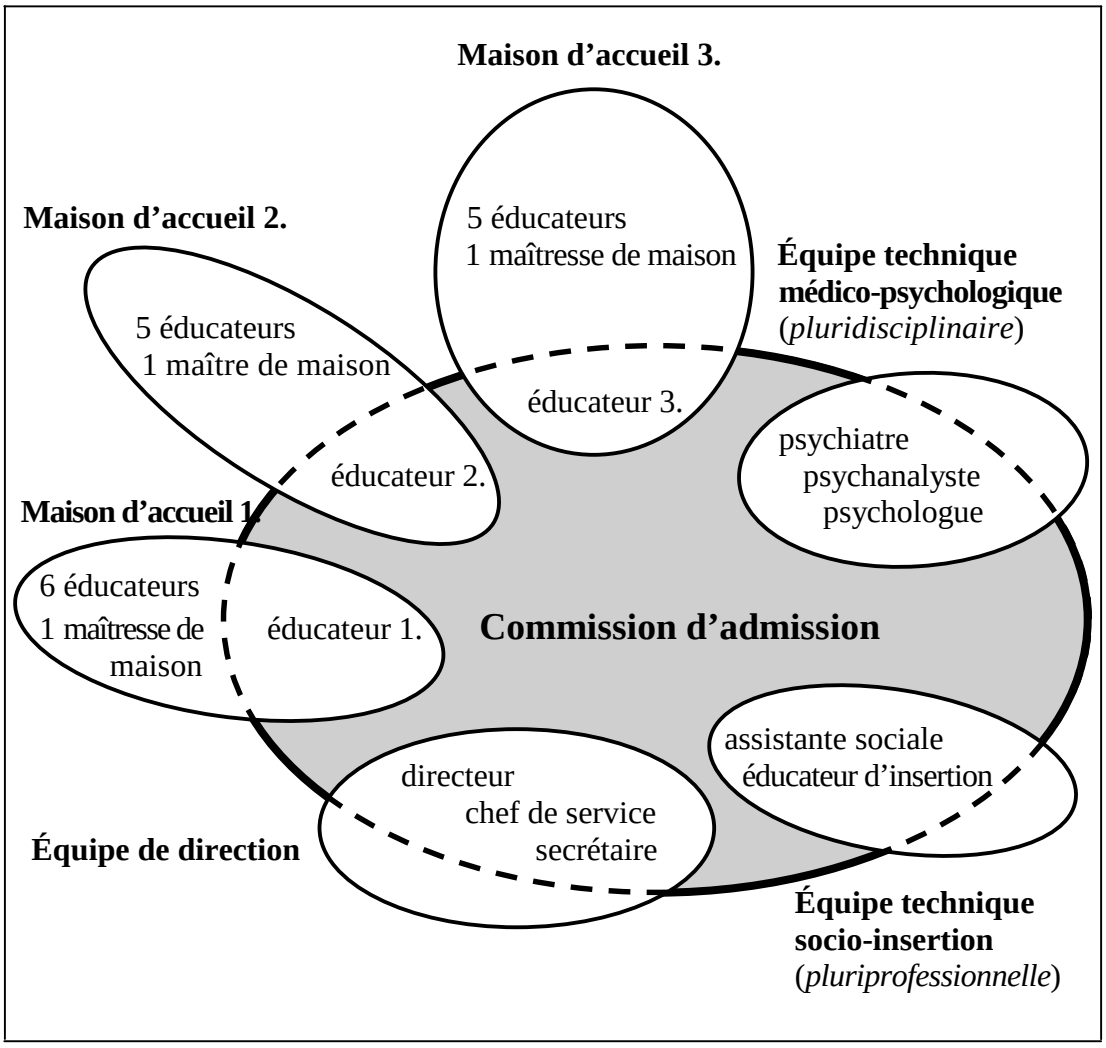
La commission d'admission est un groupe restreint, d'une dizaine de membres, ***artificiel et durable***. Constituée de membres d'autres équipes de la même organisation, du même établissement, elle n'est pas une équipe de travail comme les autres : il s'agit d'***une équipe d'équipes***. On peut se reporter au schéma suivant (**schéma n° 2**) qui présente une configuration possible de commission dans une maison d'enfants à caractère social.

[46] Mucchielli (1975, p. 20), à propos du 4e degré d'existence groupale d'une équipe qui se « *caractérise par l'état de maturité du groupe* », explique que le meilleur de l'équipe, à savoir sa solidarité, sa cohérence, la loyauté entre les membres qui se connaissent et savent travailler ensemble, son « *potentiel de productivité* », peut se renverser en attitudes défensives ou offensives envers les autres équipes. Et de cette manière, transposer des défenses internes présentes dans une équipe en défenses externes. Le groupe devient un « clan » ou une « clique », son potentiel se mue en danger, d'où la question de la fin du groupe, c'est-à-dire de la mort possible d'une équipe, de la dispersion de ses membres ou de son renouvellement après avoir traversé les différents stades de maturation souhaités.

Dans cette commission nous trouvons des représentants (et non des délégués) de chaque équipe éducative (éducateur spécialisé, éducateur technique, moniteur éducateur), des représentants de l'équipe de direction (directeur, cadre ou chef de service), des membres de l'équipe médicale (médecin-psychiatre) et psychologique (psychologue, psychanalyste), une équipe sociale (assistante sociale, éducateur d'insertion), des membres de l'équipe administrative (secrétaire, accueil) rattachés à l'équipe de direction.

Schéma n° 2 *Composition d'une commission d'admission et rattachement de ses membres à leur équipe d'origine*

Établissement éducatif →



Il est intéressant de noter ceux qui, issus des autres catégories de personnels (veilleurs de nuit, gestionnaires, maîtresses de maison) ne sont jamais présents ni représentés dans ce type de commission, mais sont rattachés soit à des équipes éducatives en fonction des lieux d'accueil, soit au siège administratif (comptable, économat) en liaison hiérarchique directe avec le directeur.

Suivant les établissements, il existe également des fonctions que l'on peut qualifier d'« orphelines » en relation plus ou moins directe avec les usagers (agent de maintenance, homme d'entretien, secrétaires, répétitrice scolaire, infirmière) [47].

En tant qu'équipe, la commission d'admission comprend dans ses rangs (dans le cas de figure donnée en exemple), au moins trois « familles » d'équipes d'appartenance voire quatre : *éducative*, *de direction* (dont le secrétariat), *de ressource technique* et une équipe *pluridisciplinaire* (équipe socio-médico-psycho) excentrée par rapport à l'action engagée auprès du jeune (assistante sociale, chargé d'insertion sociale et professionnelle).

Dans la « famille » éducative, s'il y a 4 maisons d'accueil, il y aura 4 éducateurs présents dans la commission, issus de 4 équipes distinctes. L'équipe pluri-disciplinaire ou « plateau technique » est quant à elle réunie à cette occasion de l'étude des admissions (si cette équipe se mobilise par ailleurs souvent lors de *bilans* ou de *synthèses*, c'est toujours en présence de professionnels d'autres équipes et à partir d'une pratique solitaire de leur métier : le psychologue reçoit en entretien individuel, le médecin également, idem pour l'assistante sociale, éventuellement en binôme, mais ce n'est pas une équipe).

De la maturation des groupes primaires vers l'esprit d'équipe

En dépit de ses particularités, le fait pour une commission d'admission d'être un groupe restreint n'en fait pas pour autant une équipe. L'évolution des groupes restreints, l'observation de leur développement, conduit à distinguer quatre types de groupes correspondant à des étapes ou paliers de maturation, également appelés « *niveau*[x] *d'existence groupale* » par Mucchielli (1975, p. 17-19). Ainsi, suivant là où il se trouve dans son évolution, le groupe restreint est dit *nominal*, *fusionnel*, *conflictuel* ou *unitaire*. Seul ce dernier stade de maturation est à rapprocher selon Mucchielli du concept d'*équipe*.

[47] Voir également l'organigramme de Jacobson & Monello (1970) reproduit en *annexe 3*.

Le groupe nominal ou *pseudo-groupe* relève de l'« *agglomérat de personnes plus ou moins étrangères les unes aux autres, ne se connaissant pas personnellement sinon par leurs "cartes de visite", leur nom ou leur spécialité.* » À ce stade le groupe n'existe pas en tant que tel du point de vue dynamique. Les participants sont cantonnés à une perception d'autrui par stéréotypes (âge, sexe, profession) et les projections qui leurs sont liés tels les clichés, les lieux communs. Autrui n'est pas considéré comme partenaire, co-acteur, encore moins co-équipier ou co-responsable. Alors la méfiance, *ce mal de société* (Chappuis, 1994) règle les rapports et domine sur les attitudes, produisant *défenses* et *protections.* Parler d'équipe à ce stade où le groupe fonctionne sur un mode « illusoire » est abusif.

Le second niveau d'existence groupale concerne la phase de développement affectif du groupe. Chacun cherche à donner une bonne image de lui, à établir la confiance dans les relations de groupe et vis-à-vis du groupe. Les membres du groupe parviennent à une entente, après avoir brisé la glace, après « *des essais et des mises à l'épreuve* » où ils parviennent à se connaître réellement entre eux. Le bon *climat* relationnel devient la priorité du groupe, « *la pression de conformité* » joue à plein et inhibe toute expression ou affirmation individuelle qui pourraient menacer l'équilibre (fragile) acquis. Le groupe doit être soudé, tout le monde doit s'aimer. Il s'agit du *groupe fusionnel* autrement dénommé le groupe « *phatique* ». L'engagement et l'implication personnelle ne sont qu'en surface et il faut éviter les questions qui fâchent. La centration sur la tâche est délaissée au profit d'une centration du groupe sur lui-même et sur l'ambiance ou le climat.

Le troisième niveau de maturation s'apparente au *groupe conflictuel.* Il succède logiquement au précédent dès lors que la situation fusionnelle du groupe, telle une matrice devenue trop étroite, en arrive à étouffer la vitalité de ses participants. Le retour à la tâche, au travail, orienté vers les buts à atteindre (projet, objectifs, commande sociale) accentue la poussée en faveur d'un déploiement des forces du groupe. Avant d'être la manifestation cohérente des potentialités du groupe, ce sont d'abord celles des individualités qui se libèrent, s'expriment et finalement se risquent dans la confrontation et la concurrence interne.

Une rivalité surgit à partir de la tâche, « *les leaders potentiels veillent à leurs frontières et à leurs responsabilités* ». Les modes de régulation des tensions ne sont pas au point. Des modalités internes de fonctionnement ne se stabilisent quelquefois qu'avec le concours de cadres qui, de l'extérieur, tentent d'intervenir sur le groupe pour en canaliser l'énergie vive et en régler les rapports par « *une structure formelle et des procédures de prise de décision, mais les sentiments bouillonnent et les accords ne se font que du bout des lèvres, pour éviter des "explications" sévères* ». L'affirmation de soi est un gage de maturité et de développement puisqu'elle contient le désir d'agir et de contrôler la réalité, mais son déploiement archaïque fait redouter des dérapages contre-productifs. La naissance de l'équipe à travers ces vicissitudes est possible. Une naissance ou une renaissance selon que l'on fera référence à l'enfance du groupe ou à son adolescence n'est pas à exclure.

Pour reprendre la métaphore du climat, dans la première phase de maturation du groupe, les relations sont froides, pour ne pas dire glaciales (il faut briser la glace). Dans la seconde phase, les liens se réchauffent, le climat est tempéré, une chaleur constante est maintenue artificiellement dans la matrice du groupe, comme dans une serre. Dans la troisième phase, l'aspect énergétique, solaire, voire volcanique du groupe, réveille et libère des forces sous-jacentes (le magma des participants). Les tempéraments s'échauffent. Il en résulte l'émergence d'affects qui entrent en ébullition.

La quatrième étape de maturité du groupe est son accomplissement par la canalisation de sa dynamique en tant que convergences et accords des potentialités des participants. Cet accord se réalise au bénéfice de ses membres et sous le contrôle des diverses contraintes liées à la tâche et à sa réalisation (production). À ce stade, les personnalités diverses sont acceptées et intégrées dans l'engagement du groupe. Comme dans le constat effectué par Lewin, suite à la mise en place de rencontres informelles et amicales en dehors de l'équipe de son laboratoire, « *la*

connaissance des autres permet à chacun de prévoir les comportements et de s'ajuster, de prévoir les rôles en fonction des situations » (Mucchielli, 1975, p. 19).

Le groupe est aussi capable à ce stade de s'auto-réguler, il est conscient « *de ce qui se passe en lui-même au niveau socio-affectif, le groupe se donne des règles et une règle de révision des règles* » (Mucchielli, 1975, p. 19). La solidarité, *une certaine manière d'être* (Chappuis, 1981) [48] devient une évidence. Le groupe est *unitaire*. La production y est co-production, la construction co-construction. C'est à ce point que la production groupale dépasse la simple addition des capacités individuelles puisque le meilleur de chacun mis ensemble aboutit au meilleur du savoir-faire ensemble. À ce stade de l'état d'équipe, « *les mécanismes de défense sociale du Moi n'ont plus l'occasion de jouer à l'intérieur du groupe* » (Mucchielli, 1975, p. 20).

Cependant qu'un nouveau palier est atteint, le groupe unitaire développe des mécanismes de « défense sociale » qui peuvent le conduire à la fin d'un cycle. Le groupe se défend de l'extérieur. Les autres groupes représentent une menace potentielle pour son unité chèrement acquise. Le risque pour le groupe est alors de se fermer sur lui-même, de s'ériger en chapelle voire de se pétrifier ou encore d'assister à sa fin, avec la dispersion de ses membres.

Par ailleurs, l'intégration du rapport à la tâche dans l'étude de l'activité de travail conduit à cinq degrés de positionnement du groupe, suivant qu'il s'éloigne ou se rapproche de la tâche. Mucchielli (1975) désigne ces rapports du groupe restreint à la tâche par le terme de *genre* (Argyris, 1970) [49]. Pour les deux premiers genres, le groupe est centré sur lui-même tandis pour les deux derniers il est centré sur la tâche. Le genre restant est équidistant entre les deux pôles opposés de centration et pour lesquels il constitue une zone d'équilibre.

[48] Dans cet ouvrage (« Analyse d'un cas concret », p. 13-18) l'auteur met en évidence le lien entre maturations de l'équipe sportive de haut niveau, sa cohésion et ses performances.
[49] Cité par Mucchielli (1975, p. 21), à propos des réunions socio-professionnelles ou « réunions de travail ».

Dans le premier genre, l'intérêt du groupe est fixé sur l'analyse de lui-même. Dans le second, il en va de même dans le but toutefois « *de progrès des attitudes et de compréhension des processus en vue de la formation au travail de groupe* » (T-group). Dans le troisième genre, à équidistance entre tâche et auto-centration, le groupe est en équilibre, il s'agit d'***une authentique équipe de travail***. Dans le quatrième genre, le groupe s'efforce d'« *améliorer la coopération et la communication à propos des tâches prescrites* » suivant des méthodes de formation spécifiques. Dans le cinquième genre, le groupe évite toute analyse du vécu groupal et est engagé dans une rationalisation du travail, une position de maîtrise où la part sensible et affective du groupe est évacuée.

Les tendances de c*entration sur le groupe* et de *centration sur la tâche*, dans la mesure où elles représentent des extrémités, constituent des groupes pathologiques de travail. Les équipes de travail peuvent quant à elles, suivant leur stabilité, se maintenir en oscillant entre le 2^{e} et le 4^{e} genre, les types 1 et 5 étant « *radicalement étrangers à l'équipe.* »

Ce groupe restreint en milieu professionnel désigné par le concept d'équipe n'est ni « gelé » (*nominal*) ni « bouillant » (*conflictuel*), ni « moite » (*fusionnel*), mais « tempéré » (*unitaire*). Doublement orienté sur les co-équipiers et la tâche à effectuer, l'engagement dans l'équipe est à la fois engagement interpersonnel de ses membres et engagement dans le travail commun. Le travail y est vécu, tout en l'effectuant, comme possibilité de *s'y* réaliser en tant que personne. À ce stade, le sentiment d'identité (identité personnelle) n'est pas nécessairement disjoint de l'identité professionnelle. D'où l'idée d'accomplissement de soi dans le travail qui participe à la réalisation d'une œuvre, d'un ouvrage. Il s'agit finalement d'équipes de travail où s'observent réunis ensemble « *la loyauté envers le groupe, l'engagement personnel* [et] *l'identification au groupe.* »

Ces différentes considérations sur l'équipe (un groupe restreint singulier et mature), son type de rapport à elle-même et à la tâche, ses degrés de maturation (de sa naissance à sa possible disparition, en passant par des zones de

turbulences), sont autant d'occasions de croissances que nous tâcherons d'identifier le moment venu lors de notre recherche sur le terrain. Ceci afin de situer au mieux les spécificités des groupes qui façonnent la commission d'admission et en ressortir les particularités de la commission.

Le concept d'équipe en éducation spécialisée, un modèle composite

Pour Jacobson et Monello (1970, p. 13) une équipe regroupe « *des professionnels de catégories différentes qui sont obligés, pour réaliser l'objectif confié à leur structure, de se compléter, de s'articuler, de dépendre les uns des autres* ». Interdépendance donc et articulation de professionnels issus de filières différentes. La nécessité de l'équipe dans ce contexte s'explique du fait que « *Dans le travail en équipe, aucun professionnel ne peut réaliser à lui seul le travail confié à l'ensemble* » (p. 13). Les auteurs donnent l'exemple d'un centre de rééducation (actuellement dénommés Instituts Thérapeutique Éducatif et Pédagogique) qui comprend « *plusieurs corps de métiers qui collaborent, sont complémentaires les uns des autres, et qui ne peuvent fonctionner dans l'ignorance de ce que fait de différent le professionnel voisin* (…) *plusieurs spécialistes doivent utiliser des moyens propres et communiquer entre eux.* » (p. 13). À l'appui, les auteurs fournissent deux schémas (**schémas n° 3** et **schéma n° 4** ci-dessous) qui distinguent un « modèle de groupe » et un « modèle d'équipe » (p. 14-17).

Schéma n°3 (Jacobson & Monello, 1970)

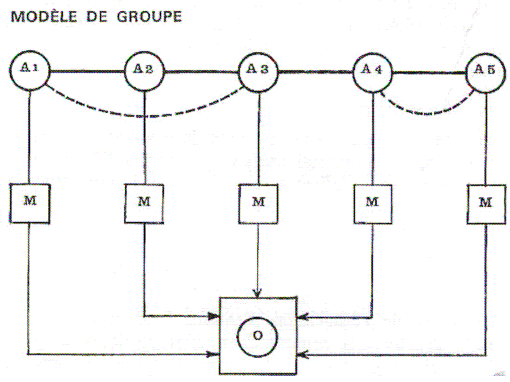
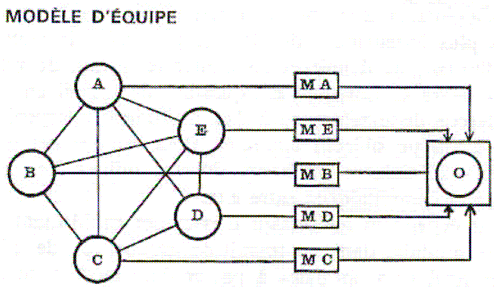


Schéma n°4 (Jacobson & Monello)



Dans le **schéma n° 3,** des professionnels d'une même spécialité (A1, A2…) ont des liaisons techniques (----) indépendantes de l'objectif institutionnel visé (o). Chacun individuellement utilise des moyens (M) ou technique propre dans la réalisation de sa tâche (→). Les professionnels visent un objectif commun et y travaillent de manière indépendante, les uns à côté des autres.

Dans le **schéma n° 4,** des professionnels de spécialités différentes (A, B, C…) sont cette fois-ci ensemble en interaction multiple pour parvenir chacun à la réalisation d'un objectif commun lui aussi. Ce deuxième cas de figure fonctionne selon le mode du réseau relationnel.

Lorsque Jacobson & Monello (1970, p. 25) abordent la question de la communication entre professionnels à partir du problème du langage et des informations « *qui se situent dans des domaines différents* », ils constatent que « *la source de ces informations concernant la psychologie de l'adolescent et celles de l'analyse des postes de travail ne se trouvent pas au même endroit. Elles requièrent la compétence de spécialistes différents.* » Et pour eux d'ajouter que l'on trouvera à l'intérieur d'une institution (dans le sens d'établissement) « *des faisceaux d'information de provenances différentes.* » Ces faisceaux selon nous vont tramer les contenus des échanges formels (réunions, commissions) et informels dans l'établissement pour enrichir les débats, mais aussi générer des contradictions, des malentendus avec des foyers de conflictualités (conflits des interprétations, enjeu autour du sens de l'action).

Jacobson et Monello (1970) décrivent quatre *finalités* qui orientent le travail en équipe. Fidèles à une sémantique entrepreunariale, Jacobson et Monello estiment que la première finalité de l'équipe relève d'« *une nécessité économique de production. La productivité du travail au XX^e^ s'accommode mal des formes artisanales et individualistes* » (p. 37).

La seconde finalité renvoie à une « *nécessité intellectuelle* ». Jacobson et Monello (1970, p. 39-40) estiment en effet que « *les connaissances intellectuelles, dans tous les domaines, sont trop vastes pour qu'une seule personne puisse connaître et agir* (…) *à plus forte raison dans les sciences humaines, où le médical, le psychologique, le social interfèrent continuellement* ». Ce propos laisse entrevoir les enjeux possibles à l'œuvre dans une commission d'admission.

La troisième finalité du travail en équipe concerne un « *plan dynamique* ». Dans ce cas, « *l'occasion de s'élever au-dessus des considérations techniques et théoriques propres à chaque spécialiste* [permet d'] *aboutir à la signification plus globale de l'utilité de sa tâche. Elle permet aussi l'enrichissement des membres de l'équipe, qui y trouvent information et complément de formation théorique, et aussi possibilité de développement de leur propre personne* » (p. 40). Cette dimension de formation *continuée* du professionnel en situation de travail pluri et interdisciplinaire est importante. Elle amène à considérer la possibilité d'effectuer dans et par le travail en équipe (dans la commission d'admission) des apprentissages cognitifs qui ont la propriété d'augmenter ses savoirs dans son propre domaine de connaissances ainsi que d'élargir son domaine de référence à celui des autres.

Ce dernier propos est corroboré par celui de Robert Lafon (1991), cité par les auteurs (p. 40), selon qui le travail en équipe permet « *une meilleure assimilation des techniques, des moyens et des sciences, mais aussi une remise en question et un perfectionnement réel du comportement social* ». Lafon (1991) évoque les caractéristiques de l'organisation déployée dans le champ de l'éducation spécialisée. Il s'agit d'une « *observation en psycho-pédagogie médico-sociale* »

laquelle doit s'efforcer de trouver des « *éléments bio-psycho-sociaux de la personne, et leurs relations dans leur état actuel et dans leur évolution passée* ».

Pour Jacobson et Monello (1970, p. 41), cette définition de Lafon « *contient déjà tout le travail d'équipe* ». Ils estiment en effet que dans l'éducation spécialisée, chaque professionnel « *observe, réfléchit, émet des hypothèses, rédige ses constatations, mais la compréhension, la signification de la conduite ne sont possibles qu'en replaçant les différentes "photos" : multiples expressions, dans l'ensemble de la conduite*. » Ces différents « clichés » ou « points de vue » pour reprendre une terminologie photographique apportent bien l'idée de champs différents, de traditions disciplinaires distinctes : psychologie, pédagogie, médecine, sociologie, à partir desquels et sur lesquels les observations, les relevés, les méthodologies, les interprétations et les analyses se fondent.

La quatrième et dernière finalité du travail en équipe selon Jacobson et Monello (1970, p. 42), relève d'une *nécessité technique*, la seule permettant « *une action cohérente et réfléchie de chacun de ceux qui travaillent autour du "malade" : psychologues, psychiatres, infirmiers ou éducateurs spécialisés, assistantes sociales, instituteurs spécialisés, etc.* » Cette nécessité est *cohérente* dans la mesure où chacun remet en cause avec d'autres ses concepts, ses idées, ses hypothèses, son action, ses attitudes [pour] *les confronter, les analyser* ». Cette nécessité de l'équipe est *réfléchie* au sens du *miroir*, par l'équipe, *reflet* « *qui renvoie à chacun l'image de son action, de l'impact que crée sur ses affects* » l'usager.

L'équipe en travail social n'est pas égale à elle-même dans le temps. Ainsi que l'a mentionné Roger Mucchielli (1975) pour la maturation des groupes (*nominal*, *fusionnel*, *conflictuel* ou *unitaire*), Jacobson & Monello (1970) eux aussi présentent des stades d'évolution de l'équipe « *dans le temps* ». Ces stades sont au nombre de trois. Dans le premier temps de l'existence de l'équipe, règnent l'enthousiasme, une grande fraternité, une grande indifférenciation. Cet aspect *fusionnel* de l'équipe (décrit aussi par Mucchielli) est assorti du « *refus*

d'acceptation d'autrui dans sa spécificité, son originalité, sa singularité » (p. 66). À cette étape, les rôles d'animation de l'équipe « *ne sont pas prévus* » et même « *ne seraient pas acceptés* ». « *L'équipe pourrait être dépeinte comme un corps dont les parties sont encore indifférenciées*. » (Jacobson & Monello, 1970, p. 67).

À ce stade, la fusion, l'amour et l'imaginaire dominent. Le passage au stade suivant sera favorisé par le début d'un questionnement du groupe sur lui-même, une dynamique de différenciation de ses membres entre eux, la distinction du JE d'avec le NOUS, la distinction de l'être singulier d'avec l'être ensemble, la prise en compte du principe de réalité (Jacobson & Monello, 1970, p. 68). Les acteurs de l'équipe en devenir commencent à s'exprimer en leur nom, à se situer, on assiste à « *des demandes de définition des tâches et des fonctions, d'organisation* ».

Le deuxième temps est celui de la rationalisation, le développement interne des procédures, des actions du groupe sur lui-même et sur l'extérieur visant à augmenter ainsi son contrôle, son pouvoir social. Les niveaux de participation et de décision sont précisés, « *chacun revendique et définit sa spécialisation* » (Jacobson et Monello, 1970, p. 68), on fait appel à l'autorité. La spécificité d'autrui est également appelée et il est souhaité que « *tout le monde définisse son champ d'action* ». C'est « *l'époque des organigrammes, des définitions de fonctions sous forme de listes d'activités* ». Les réunions ne sont plus autant *affectives,* mais consacrées à la tâche. L'organisation du travail se formalise au risque d'être procédurière. Les aspects salariaux, statutaires, les conventions collectives sont débattus ainsi que le droit à la formation.

Ce deuxième temps est celui de « *la lutte pour l'autonomie et* [de] *la reconnaissance véritable.* » (Jacobson & Monello, 1970, p. 69). La reconnaissance mutuelle s'étend sur trois registres : reconnaissance personnelle (de l'ordre de l'être), reconnaissance de la technicité et de la compétence (savoirs et savoir-faire) et reconnaissance statutaire des places (statuts) dans une ligne de commandement (direction, chef d'équipe) ou de délégation (coordinateurs, délégués). Cette deuxième étape atteint ses limites avec la cristallisation d'une rigidité, une

« *bureaucratie où chaque tâche, chaque réseau de communication est prévu, organisé et institué* [où] *tout fonctionne sur un mode parfaitement défini* » (p. 71). Par « parfaitement », il faut entendre l'idéalisation conduisant d'une façon tout à fait illusoire au *meilleur des mondes*.

La *spontanéité* va constituer l'élément de dissension permettant la maturation vers le stade suivant. Elle va remettre de l'informel dans les rouages (du travail *réel* dans le travail *prescrit*), revitaliser l'organisation nécessaire. Ce remaniement ne va pas seulement profiter à la constitution de l'équipe elle-même, mais va aussi coïncider avec la nature de l'intervention en faveur des enfants pris en charge : « *à une perception morcelée et atomiste de l'enfant* » peut se ré-instaurer la conception « *d'un individu dont la complexité ne peut être réduite à la somme des perceptions parcellaires que chacun peut avoir de lui*. » (Jacobson & Monello, 1970, p. 71) [50].

Le passage au troisième temps correspond à un retour à un équilibre construit par l'équipe entre *désir* et *devoir*, entre principe de plaisir et principe de réalité. Le groupe régule en lui-même les deux instances de la mission sociale à réaliser à travers la tâche assignée au groupe, et l'inventivité, part de création émanant de la mobilisation des membres au travail dans le groupe. Tout ce qui était rigide dans la phase précédente va devoir s'assouplir pour que la tâche se réalise. Les échanges informels pourront avoir lieu sans être vécus comme parasitaires. Ils permettront à tous de mieux se connaître (*cf*. la trouvaille de Lewin) « *de mieux comprendre le rôle et les fonctions de l'autre et, par là même de mieux les accepter, de les percevoir comme poursuivant un but commun* » (Jacobson & Monello, 1970, p. 71).

Dans ce contexte, les approches sont perçues comme « *complémentaires et non rivales* » (Jacobson & Monello, 1970, p. 72). L'inter connaissance et l'inter

[50] L'on retrouve ici la perspective soutenue par la psychothérapie institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury) sur l'importance du collectif de professionnels et son articulation dans la construction d'une conception unifiante du soin pour les malades psychiques, le soin effectif résultant de la conception commune.

reconnaissance conduisent à accepter et assumer « *la nécessité de l'autorité, l'ayant reconnue comme facilitante et ne portant pas atteinte aux personnes* ». À l'autre extrémité de la chaîne hiérarchique, les motivations personnelles des acteurs ne sont plus perçues de façon « *restrictive et agressive* [mais comme] *un élément de la fonction et de la personne* [intégrée dans] *un ensemble de processus complémentaires et non compétitifs* » (Jacobson & Monello, 1970, p. 73).

L'équipe en tant que groupe investi subjectivement par les professionnels qui la composent est vécue par eux à la fois comme *instrument* de progrès pour chacun des membres et comme *instrument* orienté vers la réalisation de la tâche, c'est-à-dire le progrès (l'évolution) de la personne accueillie. L'équipe comme *instrument* doublement orienté vers la cohésion du groupe et vers l'évolution de l'enfant pris en charge ne sépare pas fondamentalement la tâche à réaliser (aide au sujet) des ressources déployées par le groupe pour *faire équipe*. Quel est donc ce facteur qui réunit ces deux conditions de cohésion d'équipe et de réalisation de la tâche d'éducation spécialisée ?

Il s'agit de la solidarité, *une certaine façon d'être* (Chappuis, 1981) et d'une éthique *des relations humaines* (Chappuis, 1999) qui déterminent à la fois sur le plan des valeurs, des finalités et des moyens d'action, la cohésion de l'équipe en relation avec ses buts poursuivis (éducatifs, thérapeutiques et sociaux en l'occurrence). L'équipe est un instrument de progrès et d'émancipation pour ses membres comme pour ceux dont elle s'occupe et se préoccupe en vue de les aider, les soutenir et les élever comme c'est le cas en éducation spécialisée.

Pour Jacobson & Monello (1970, p. 74) « *chaque stade* [du travail en équipe] *correspond à une perception de l'équipe par elle-même et à une manière de concevoir le travail à réaliser*. » Ce qui renvoie *de facto* aux « manières de faire » en relation aux « manières de penser » en éducation et en formation selon Bruno Maggi (2000, p. 1-32), causalités de l'agir sur lesquelles nous reviendrons en détail.

L’équipe et son équilibre évoluent entre crises et stabilisations, régresse parfois, reste fixée à des stades de son évolution ou bien invente, quand elle y parvient, de nouveaux équilibres. Sa performance locale peut l’amener à se refermer sur elle-même, à s’isoler des autres équipes et par conséquent à condamner sa propre insertion dans un réseau d’équipes ou dans une organisation. L’évolution peut aussi s’interrompre brutalement et des membres de l’équipe partir. Toute chose qui parle de la vie et de la mort de l’équipe, montre que l’équipe est en définitive, comme les individus qui la composent, soumise à la finitude. Tout ce qui est assemblé sera désassemblé. Ce qui a un commencement aura une fin. Comme tout ce qui est proprement humain, l’équipe contient en elle-même sa propre fin avec laquelle chaque acteur doit composer.

L’ensemble de ces constatations et réflexions sur la vie de l’équipe nous servira de point de repère pour situer plus précisément le profil de la commission d’admission, considérant le fait qu’*elle est une équipe composite*. C'est-à-dire axée sur la production d’une tâche spécifique sériée dans le temps et inscrite dans une géographie institutionnelle, *cette équipe regroupe différents professionnels de différentes équipes*. ***L’équipe d’admission composée de différents professionnels de différentes équipes est une équipe composite***.

Ajoutons à notre réflexion théorique, la considération suivante de Jacobson & Monello (1970, p. 51-61) pour lesquels il existe une correspondance étroite entre deux structures d’équipes et deux structures de groupe de type autoritaire et démocratique. Le groupe de type autoritaire est figuré par un organigramme de *structure verticale* où la communication est en cascade, il n’y a pas de communication directe entre les différents niveaux. En revanche, dans le groupe de structure démocratique, le réseau des communications montre que « *chacun est en relation avec chacun* » que « *les communications circulent, les idées se transmettent*. »

L’équipe de type démocratique est cependant également problématique dans le sens où, selon les auteurs, rien au cours de leur préparation scolaire ne prépare les

jeunes travailleurs sociaux (mais pas seulement eux) à travailler en équipe : « *l'éducation que nous avons tous reçue, nous pourrions presque dire subie, ne nous a pas préparé à une autonomie dans notre travail, ni à un travail avec autrui.* » En fait, les situations de travail entre professionnels de l'action sociale et éducative réclament de la coopération et du travail en équipe, tandis que lors de l'enfance et de l'adolescence, l'éducation a été directive. Les auteurs écrivent cela en 1970 il est vrai. Mais à l'époque actuelle d'individualisme surdimensionné, la disparition du travail collectif est déplorée. La division excessive du travail est devenue la norme et génère dysfonctionnement et souffrance au travail. L'éducation de l'enfant lors de sa formation initiale (fut-elle plus axée sur l'autonomie et la coopération en groupe et entre les groupes) ne trouve de toute manière pas souvent l'occasion de s'épanouir dans le monde du travail.

Il y aurait donc un hiatus entre les modèles d'action véhiculés et vécus pendant la formation initiale, formant ainsi l'individu à des attitudes psychologiques de passivité (soumission, docilité, dépendance au maître, au professeur, individualisme) et le travail en équipe qui nécessite une maturité psychologique de la part de chacun des acteurs concernés. La maturité d'une équipe ne s'invente pas sans la maturité de ses membres. Au niveau des formations en travail social, la persistance des modules « dynamique de groupe », ainsi que l'importance accordée à l'autonomie des étudiants, le développement de l'analyse des pratiques (ADP) et l'introduction récente de l'expérimentation de la conduite de réunions dans le cadre de stages professionnels, sont des orientations qui entraînent et préparent au travail en équipe, ceci même lorsque cette « préparation » a été inexistante au cours de la scolarité antérieure.

B) La théorie des instances groupales, une approche socio-clinique des groupes

Pour faire maintenant quelques pas de plus dans la saisie du phénomène d'équipe, nous allons élargir les alentours de ce groupe particulier qu'est l'équipe d'admission. Nous allons chercher à comprendre comment cette équipe s'insère dans des réalités à la fois plus larges et plus restreintes. L'équipe se verra ainsi située comme un maillon important, *intermédiaire*, dans une chaîne qui relie l'universel au singulier (ou inversement), dans une position médiane et pourquoi pas médiatrice entre différents ordres de grandeur.

Face à la multiplicité des enjeux rencontrés dans l'éducation spécialisée concernant une multitude de champs (socio-éducatif, médico-social, médico-pédagogique, éducatif-thérapeutique, socio-judiciaire, placement familial, etc.) et devant des connexions infinies de ces champs entre eux, l'approche par la dynamique des groupes est privilégiée. Son élaboration présente l'avantage d'une lisibilité pour rendre compte de la dynamique du travail à travers les interactions tout en ménageant différents niveaux de l'activité auxquels les enjeux repérés renvoient. Pour faire une lecture cohérente des enjeux et des conflits d'interprétation qui surgissent à l'occasion des débats riches et variés entre les nombreux protagonistes du travail social et éducatif, via les équipes pluri-professionnelles (dont le cas particulier de la commission d'admission), nous nous référons à la théorie des *instances* élaborée par Eugène Enriquez (2003 [1992], p. 43-163), relatée dans *L'organisation en analyse.* Elle nous permet de concevoir le groupe (l'équipe) en tant qu'*instance* incluse dans un système plus large et relié à d'autres instances. Cette théorisation amène aussi à se représenter le système complexe du monde de manière topographique, telle une géographie avec ses aires et ses intrications.

Les instances envisagées par Eugène Enriquez sont au nombre de sept. Il s'agit des instances : *mythique, sociale-historique, institutionnelle, organisationnelle, groupale, individuelle* et *pulsionnelle.* Ainsi théorisées, ces instances fournissent un dispositif d'analyse des organisations dont Enriquez donne dans le même

ouvrage, des exemples à travers trois interventions (dans une entreprise commerciale, une communauté cistercienne et un centre d'hébergement de femmes en difficultés).

Passons en revue ces instances et la plupart de leurs significations en reprenant l'ordre dans lequel Enriquez (2003 [1992]) les présente dans son ouvrage. Nous reprendrons ensuite ce qui les relie et les articule entre elles pour notre propos.

L'instance mythique participe à la construction de tout *socius* sachant que « *toute société exige, pour s'instaurer et se perpétuer, de se référer à un* ordre *légitimant son existence.* » Cette instance constitue donc un *ordre*, un ordre des choses et des êtres au fondement du monde. Cette instance va tenter d'« *investir les consciences et de régir les inconscients* ». Pour exister, l'instance mythique se déploie à travers un *récit* « *suffisamment répété* », tenant compte du fait qu'il ne saurait y avoir « *de société sans discours inaugural et sans transmission infinie de ce discours.* » Ce récit est *sans date*, a-historique, c'est-à-dire en dehors de l'histoire tout en ouvrant à celle-ci.

Enriquez (2003, p. 43-55) envisage le mythe à la fois comme *parole affective* et comme *système conceptuel.* Le mythe touche les domaines intellectuels et émotionnels des personnes humaines. La fonction du mythe en tant que récit est de *souder* la communauté autour de lui, par « *identification aux protagonistes du drame* ». Le mythe est créateur de liens psycho-affectifs fondés sur *l'admiration* et la *sidération*. Sur le plan intellectuel, le mythe « *permet aux hommes d'une société donnée de penser, avec une même cohérence, la nature et la société* » (selon Anzieu, 1970, cité par Enriquez, 1992, p. 45).

Les mythes mobilisent aussi le registre fantasmatique en mettant en scène les « *phantasmes originaires avec leur cortège de craintes et de désirs. Le mythe permet à la réalité interne de s'exprimer par projection, au refoulé de faire retour* » (p. 47). Le mythe est de cette manière une sorte d'activateur et de catalyseur des contenus inconscients (de leurs forces) des individus et des

sociétés. « *Un mythe* [est] *d'abord et fondamentalement traduction des phantasmes individuels et collectifs les plus primitifs, ceux concernant la possibilité même de l'existence* » (p. 49).

À travers la double dimension de l'individuel et du collectif, le mythe articule ensemble le *désir* et la *loi* qui sont le lot de tous les humains. Ainsi « *Le mythe ne raconte donc pas seulement l'avènement de la civilisation, il raconte la naissance simultanée de l'être individuel en tant que sujet humain et de la collectivité en tant que régie par le droit* » (p. 50). L'interdit soumet le sujet et la collectivité à la limite et à la mesure en « *réglant le rapport entre les sexes et les générations* ». Il introduit de plus à la *dimension temporelle*, une contingence de la limite. Nous pouvons ajouter que le mythe initie à la différenciation des genres lorsqu'il distingue le règne humain de celui de l'animal. Au demeurant, les représentations monstrueuses dans les mythes mélangent ces deux règnes, la Sphinge en est un exemple ; l'interdiction faite à Abraham de sacrifier son fils Jacob et de lui substituer un bouc va aussi dans ce sens (Balmary, 1986).

Le mythe met en scène des *héros*, lesquels dans « *Le jeu du vertige et de l'excès* » (p. 51), celui de l'inconscient, sont confrontés à la démesure (Ulysse, Œdipe) et aussi mis à rude épreuve (Moïse). Le désir d'immortalité fait partie de cette quête éprouvante qui cherche à repousser les limites. En rejoignant le sujet dans ses aspirations enfouies, le mythe « *permet donc à chacun de s'accepter comme individu pulsionnel et individu social* » (p. 53) et ainsi d'intégrer des contradictions profondes comme étant inhérentes à son être propre. À l'inverse, le mythe agit aussi comme un puissant intégrateur de règles afin de faire société. Pour les membres de la communauté, le mythe dispense des valeurs auxquelles ils adhèrent et pour lesquelles ils sont prêts à se sacrifier.

C'est aussi le mythe qui incite à « *transformer l'histoire de l'organisation en une légende* » (p. 54) ou en récits héroïques (avec ses époques glorieuses) qui servent « *d'exemple et d'idéal à intérioriser* » (p. 54). Chacun peut ainsi se sentir être « *un membre de l'équipe* ». Le mythe vise à susciter l'adhésion et la cohésion à

partir desquelles chacun peut devenir le meilleur, « *montrer sa puissance* » ou ses compétences et les orienter pour le bien commun.

À titre d'exemple, la jeune histoire de la profession d'éducateur spécialisé comporte et véhicule des mythes qui « fonctionnent » pour les jeunes éducateurs et les éducateurs en formation. Il y a le mythe de *l'éducateur-sauveteur* ou *éducateur-sauveur* hérité des mouvements charismatiques confessionnels, celui de *l'éducateur-expert* en relations humaines issu du mouvement du potentiel humain et de la dynamique de groupe, *l'éducateur émotionnel* et congruent, "branché" sur ses intuitions et son sentiment profond "ici et maintenant", *l'éducateur interprète* initié à la psychanalyse lacanienne, rompu à la lecture des signes et des symptômes, *l'éducateur-intégrateur* inspiré des méthodes actives d'animation socio-culturelle, féru d'entreprendre et où seule compte l'activité de loisir ou d'insertion (mettre en activité, mettre au travail, insérer à l'école, dans la famille).

La seconde instance, ***instance sociale historique*** (Enriquez, 2003 [1992], p. 57-75) assure le passage de la contrée mythique à celle de l'histoire. Le tournant pour ainsi dire historique correspond à la révolution (française). À ce moment les sociétés « *se veulent productrices d'elles-mêmes* [et] *désirent contrôler le processus historique. Elles connaissent une division en classes sociales plus ou moins antagonistes et qui sont dirigées par une instance politique séparée* » (p. 57). Ces sociétés vont donc être « *régies moins souvent par le mythe que par ce qui a pris sa place et qui remplit la même fonction de réponse unique : l'idéologie* » (p. 58). Le mythe se transpose dans l'idéologie. Sans se résumer à elles, l'idéologie est inséparable « *des problèmes de conflits de classes, de catégories sociales et donc du pouvoir* » (p. 58).

Le *modèle démocratique* initié par les Lumières se fonde sur le présupposé de « *la primauté de la raison, l'adoption de valeurs universelles* (…) *la mise à distance du mythe et de la religion, et donc un nouveau type de rapport avec la transcendance* » (p. 59). La stabilité du monde repose sur le conflit, le fait de se « mesurer » et de se contrer les uns les autres : « *concurrence économique,*

discordance politique, émulation de tous » (p. 60). Le sacré subit un déplacement vers de nouveaux « *sacrés transcendants, l'État et l'argent* ».

Enriquez (2003 [1992] p. 61) cite Alain Touraine (1978, p. 184) à propos de « *ce travail de la société sur elle-même, ce drame où s'invente une histoire dont le texte n'est pas établi d'avance* ». Le récit mythique est renouvelé à l'intérieur de la société sur la base des débats qui y ont cours, mais comprenant la dimension d'incertitude ainsi ouverte que constitue la reconnaissance de la dépendance de l'être au temps : « *une société travaillant sur elle-même, construisant ses pratiques à partir de son historicité et de ses conflits de classes* » (Touraine, 1978). La prise sur la temporalité à travers l'appropriation de l'historicité devient un enjeu pour la classe dirigeante de se maintenir, tandis que « *ceux qui subissent cette domination* (…) *luttent pour une réappropriation collective de cette historicité, de la production de la société par elle-même* » (Touraine, 1978, p. 86) [51].

Dans les sociétés historiques « *l'idéologie est l'héritière de la mythologie* », elle donne au social son homogénéité. Dans les sociétés démocratiques structurées autour du débat social « *l'idéologie va avoir pour fonction* d'exprimer *l'homogénéité et de* masquer *le conflit* » d'où l'occultation des rapports de domination (Enriquez, 2003, p. 64). Mais « *comme elle masque une partie de la réalité* », l'idéologie n'est accessible que par l'interprétation, notamment en réintroduisant les termes manquants à la contradiction parce qu'ils ont été disjoints. Enriquez parle des oppositions entre « *l'élément proclamé* et *l'élément caché, la liberté* et *l'exploitation, le progrès technique libérateur* et *la soumission humaine, la science universelle* et *l'appropriation du savoir par quelques-uns, la fonctionnalité* et *la solitude* » (p. 65).

L'idéologie « *tente* [aussi] *de donner un sens cohérent à toute une série de pratiques sociales qui l'ont précédée* » (p. 65). Les acteurs sociaux s'en servent « *comme principe d'intelligibilité pour comprendre certains processus sociaux, pour*

[51] Cité par Enriquez (2003, p. 61).

comprendre leurs comportements et ceux des autres » indique Véron (1979) [52]. L'idéologie calme l'anxiété de la personne humaine devant la diversité du monde. Elle va « *engendrer la mise en forme de modèles significatifs* » (p. 65) utiles à la construction du réel. Enriquez est rejoint à cet endroit par les travaux de Boltanski & Thévenot (1991) sur la *justification.*

L'idéologie si elle est un modèle explicatif cohérent et unificateur de la cité ne se confond cependant pas avec *une théorie*. Car l'idéologie n'accepte pas d'être remise en cause, de se transformer ou bien seulement en apparence (langue de bois, rhétorique, sophisme). L'idéologie n'explore pas d'autres champs de recherche ni ne construit de nouvelles hypothèses. Elle recycle sans fin ses principes dans de nouvelles formulations. Pour exister, l'idéologie ne peut « *que faire disparaître tous les événements et toutes les idées qui ne peuvent prendre place dans son schéma explicatif* » (Enriquez, 2003, p. 68). Ce qui fait dire à Jean-François Kahn (1998) à propos de l'idéologie communiste au 20^{e} siècle et de ses contre idéologies que « *tout était faux* ».

Pour Enriquez (2003, p. 70) l'idéologie n'est pas une abstraction désincarnée. L'idéologie *froide* n'existe pas, elle est « *parcourue par du sang, de la chaleur, de la tendresse, et elle requiert enthousiasme, vénération, adoration au besoin.* » Autrement, l'idéologie ne susciterait aucune ferveur, aucune adhésion. Pour se propager, elle s'incarne dans un *homme exemplaire* « *qui énonce le sens pour tous* ». Un homme exemplaire « *qui sert de référence ultime* » et qui se prête aux identifications multiples des individus. Le discours ne s'installe finalement psychiquement en chacun « *que s'il mobilise des affects* (…) *que s'il répond "aux instances du désir" et engage la libido* » (p. 70).

C'est à l'échelon de ***l'instance institutionnelle*** (Enriquez, 2003 [1992]) p. 77-87) que les phénomènes de pouvoir « *pourront vraiment s'exprimer* », d'où l'appareillage important de lois, de règles et de normes, agencées pour réguler les conduites. « *Une société ne peut se fonder ni durer si elle n'élabore pas des*

[52] Cité par Enriquez (2003 [1992], p. 65).

institutions » (p. 77) pour régir des ensembles, les orienter, les médiatiser, les représenter. Selon le Littré (cité par Enriquez, 2003, p. 77), l'institution est « *ce qui donne commencement, ce qui établit, ce qui forme* » d'où le verbe *instituer* (fonder, établir). Nouveau commencement, genèse, les instituions visent à maintenir un état créé, à le faire durer et en assurer la transmission. Elle structure de manière stable les rapports sociaux « *qui se déclinent comme rapports d'amour et de haine, d'alliance et de compétition, de travail et de jeu* » (p. 77). Les institutions ont le rôle paradoxal, de même que les idéologies « *de masquer les conflits et les violences possibles et d'autre part de les exprimer* » (p. 78). Un paradoxe qui n'est qu'apparent, car conjurer la violence c'est l'inscrire quelque part, c'est lui désigner un lieu circonscrit où elle est partiellement autorisée reconnue, inscrite.

L'institution, poursuit Enriquez (2003), se fonde sur un *savoir* « *qui a force de* loi *et qui se présente comme l'expression de la vérité. La cohésion des institutions est fournie par un savoir théorisé et indiscutable* » (p. 78). Ce savoir forme « *des corps de notions strictement articulés* » (p. 78) (théologie, programmes scolaires). Ce système notionnel est l'institution elle-même qui organise les logiques et les rationalisations de l'action. En contrepartie de l'équilibre obtenu, l'obéissance est requise. Les institutions « *jouent le rôle d'idéal. L'institution c'est l'établissement de la relation de soumission et la joie dans la soumission* » (p. 79).

À l'image du mythe, l'institution se place à l'origine du système qu'elle promeut et pour lequel elle produit ses fondateurs, ses héros. Ils s'expriment par eux-mêmes « *ou par ses disciples dans un texte* » (les discours de Napoléon, la morale laïque) où se trouve « *la connexion entre paternité et savoir. Le père c'est celui qui a le savoir et qui le profère. Les fils* [de la nation, de la patrie] *sont ceux qui s'identifient au père* » (p. 79) et fraternisent par fusion avec la fonction paternelle. Dans cette union « sacrée », la transmission s'effectue jusque dans les conduites. L'institution est la « *cristallisation d'un mouvement instituant (social, historique) qui ne veut pas se reconnaître pour ce qu'elle est : le produit d'une histoire. Elle*

ne se conçoit que comme le produit de la nature *des choses* » (p. 87) : un ordre naturel des choses, construit de toutes pièces, mais dénié comme tel.

La quatrième instance est ***l'instance organisationnelle***. L'organisation est la part organique et fonctionnelle de l'institution. Les organisations « *vont exprimer ce qui les fonde*. » Elles sont « *le porte-parole de l'institution* », sa caisse de résonance, son amplificateur. Elles sont des « *machines complexes, ensembles de programmes et de techniques* » qui suscitent investissements ou rejets. L'organisation est « *une modalité transitoire de* structuration *et* d'incarnation *de l'institution* » (Enriquez, 2003 [1992], p. 89-96).

L'organisation s'incarne en fonction des attributs qu'elle revêt, selon les fondements auxquels elle se réfère directement ou indirectement. L'organisation « *est la transmutation en technologie, en "quincaillerie", de l'institution. Technologie aussi bien au niveau des machines et outils qu'au niveau des méthodologies et des procédures de travail qui a pour but de moduler, de stabiliser, de canaliser les désirs et les projets des divers groupes sociaux présents dans l'organisation* » (Enriquez, 2003, p. 90).

D'autre part, les organisations en tant que structures ont pour but de lutter contre six types d'angoisse : « *peur de l'informe, des pulsions, de l'inconnu, des autres, de la parole libre, de la pensée* » (p. 93). Ici l'« *informe* » correspond au *spontané,* au *non prévu*, au *mouvement social créateur* avec ce qu'il apporte de *turbulence*.

L'organisation se défend des *pulsions* pour « *limiter la compétition interne en répartissant les pouvoirs et les fonctions, et en instituant un système de normes et de règles à respecter* » [53]. Tout à la fois qu'elle impose « *paradoxalement une émulation entre les individus, susceptible de comporter des conséquences destructives* » (p. 94). Dans cette optique, l'organisation tente de maintenir un

[53] Quoique de nos jours, les exemples d'« organisations perverses » se multiplient (Enriquez, 2001). Dans ce cas, la règle est de ne pas réguler, de favoriser la compétition à tous les niveaux de l'organisation, et d'instituer ainsi des rapports de domination et d'empire pulsionnel à différents étages.

équilibre entre des tensions antagonistes. De *l'inconnu* découle du nouveau, de l'inattendu et des marges d'incertitudes.

L'angoisse provenant des *autres* est due à « *La cohabitation d'un grand nombre de personnes aux intérêts et aux projets souvent divergents* » (p. 95). Il s'agit du « *danger potentiel que fait courir chacun* » à autrui de par ce qu'il est, fait, désire. Nous retrouvons là les *enjeux* que nous avons identifiés dans l'équipe professionnelle de la commission d'admission. Pour Enriquez (2003, p. 95) cette cohabitation avec les autres « *fait planer le phantasme de la guerre possible*. » Or, nous avons vu que le terme d'enjeu renvoie notamment pour partie à ce qui est *à perdre* ou *à gagner* (dans une bataille), qui justifie le *dispositif* (guerrier) et la *stratégie* (militaire). Si l'on considère avec Christophe Dejours (1998) que le monde du travail est dans sa genèse et dans ses développements actuels (hormis la constitution du métier d'infirmière et d'assistante sociale), une affaire d'hommes, élevés au mythe de la virilité, la métaphore militaire en est un des archétypes.

La parole libre, non prévue, sur « *des sujets non définis* » est un « souffle » dont on ne sait ni d'où il vient ni où il va. De tout temps le souffle inquiète, « *aussi tout projet novateur sera-t-il au début toujours objet de suspicion* » (Enriquez, 2003, p. 95).

La pensée, qu'elle soit inventive, créative, faculté de jugement, pensée critique ou encore « *réflexion désintéressée* » fait peur tant elle permet « *d'interroger les valeurs au nom desquelles les décisions sont prises ainsi que les modes de penser dominants* » (p. 95). Or, réfléchir sur les valeurs, c'est réfléchir sur le fondement institutionnel que l'organisation incarne. Si les soldats se mettent à réfléchir sur les raisons du combat qu'ils mènent, ils courent le risque de devenir des traîtres ou bien des déserteurs [54].

[54] Nous pensons au livre de Christian Carion *Joyeux Noël* (Perrin, 2005), qui a donné lieu au film du même nom. Il présente des militaires Alsaciens qui lors de la première guerre mondiale pendant l'hiver 1914, de part et d'autre des tranchées, ont observé ensemble une trêve de noël. Les soldats appartenant à des camps ennemis (Français/Allemands) et qui se connaissaient d'ordinaire comme voisins, parfois membres de la même famille, ont été exécutés à cause de cela pour fait de haute trahison.

L'instance groupale s'inscrit, tel que nous l'avons annoncé, au milieu d'un ensemble d'instances plus vastes et plus restreintes. On pourrait substituer au terme d'instance celui de « groupe » et parler de groupes : mythique, social-historique ou institutionnel, ceci dans la mesure où les rapports de groupes sont fondamentaux pour les instances (pas d'organisation ni d'institution sans groupe ; les récits mythiques racontent des vies de groupes, etc.). D'où « *le caractère ambigu de l'instance groupale* [car] *en effet, toute réalité sociale peut être connotée sous la notion de groupe : une nation comme un ensemble de travail de dix personnes* » (Enriquez, 2003, p. 100).

Il importe donc d'appréhender les caractéristiques de cette instance d'autant qu'elle concerne directement l'objet de notre étude. Pour Enriquez (2003, p. 97) « *le groupe constitue un lieu privilégié pour la compréhension des phénomènes collectifs.* » Il postule donc le groupe comme ***analyseur*** des phénomènes collectifs, rejoignant ainsi une position centrale de notre propos. En tant que psychosociologue, Enriquez (2003) se réfère également à l'origine de l'étude des groupes à partir des travaux d'Elton Mayo à la Western Electric où l'accent est mis « *sur le côté humain de l'entreprise, en soulignant l'importance du système de relations et de communications, en montrant la nécessité de tenir compte de l'affectivité et de la logique des sentiments, en introduisant les besoins des individus et des groupes dans l'entreprise* » (p. 97-98). Puis d'ajouter que « *la perspective de Mayo a pu être considérée comme une humanisation du système taylorien, un assouplissement* » (p. 98).

Le fait est que la situation de travail, la situation des individus dans la production (groupe de tâches, équipe, atelier) « *crée entre eux une communauté d'intérêts, d'attitudes et d'objectifs* (…) *pour résister, défendre, lutter* » (p. 99). Les interactions dans les groupes à l'intérieur des organisations peuvent avoir « *un rôle décisif dans la prise de conscience des membres de l'organisation et dans leur volonté de changement* » (p. 100).

Pour Enriquez (2003, p. 101) le groupe est à considérer « *en tant que* porteur d'un projet*, et en tant qu'il peut être à la fois analyste et acteur de son action* ». Dans ce projet « *Il ne s'agit pas seulement de vouloir ensemble, il s'agit de sentir ensemble, d'éprouver la même nécessité de transformer un rêve ou un phantasme en réalité quotidienne et de se donner les moyens adéquats pour y parvenir* » (p. 101). La dynamique du désir et de la reconnaissance de celui-ci fait que « *chaque sujet va donc tenter de prendre les autres aux rets de ses propres désirs* » (p. 105) d'où les rapports d'influence et de séduction. La recherche de reconnaissance de soi sera contrebalancée par la reconnaissance mutuelle où chacun ne se distingue pas trop d'autrui (conduites normées) pour que l'approbation et l'amour puissent exister et faire des membres du groupe des semblables.

L'essence du groupe est ainsi définie par Enriquez (2003, p. 113) par la création d'une communauté, d'« *une association volontaire de personnes qui éprouvent en commun le besoin de travailler ensemble ou de vivre ensemble de manière intense.* » Sachant aussi que « *la communauté soutient qu'il est possible à la fois d'être ensemble et d'être différent* » (p. 113). La communauté est « *cet instant où des contradictions n'engendrent pas la souffrance, où les tensions sont le socle où s'érigent les nouvelles créations, où logique et affectivité ne sont plus antagonistes* » (p. 114). Nous sommes ici, selon Bruno Maggi (2000, p. 15) dans une *logique de l'acteur et du système concret* face à « *l'hypothèse que la réalité est une construction sociale* ». Le système n'y est pas prédéfini, « *il n'existe pas s'il n'existe des sujets qui se comportent de telle façon que se dessine une réalité que l'on reconnaît comme constituant un système social* » (p. 15). Le système en tant qu'organisation est un construit social, un artefact humain. C'est dans cette logique que l'acteur remplit un rôle « *mais ce n'est pas un rôle désigné par le système, c'est un rôle assumé par les sujets dans l'interaction sociale* » (p. 15).

Le paradoxe dans cette conception est le suivant. Une formation à ces rôles n'est pas envisageable en dehors de ces interactions spécifiques : « *une formation aux rôles présupposant sa définition et son attribution au sujet par le système n'est*

pas concevable, et, au contraire, est appropriée une formation qui aide les sujets à prendre conscience du rôle qu'ils assument quotidiennement, tant dans leur vie professionnelle qu'au sein de la société » (Maggi, 2000, p. 15). Cette considération est essentielle pour nous si l'on considère le constant « flottement » autour de la définition des rôles des travailleurs sociaux (en général) et des éducateurs spécialisés (en particulier).

Or, il nous semble que tout au long du trajet qui relie la fin de la Seconde Guerre jusqu'en 1967, date de la création du diplôme d'éducateur spécialisé, une intuition guide la construction progressive et concertée de ce métier et de son identité. Cette identité a certes quelque chose de non identifiable (Fustier, 1972, Pezet, Vilatte & Logeay, 1993) [55] précisément par ce que l'invention de cette profession émane entre autres d'une logique de l'acteur et du système construit où « *la formation est alors proposée comme une orientation non directive* [quoique guidée, encadrée] *en vue de la "sensibilisation" du sujet, c'est-à-dire du développement, de la croissance, de l'affinage, de ses capacités de compréhension des phénomènes d'interaction constitutifs de la réalité sociale* » (Pezet, Vilatte & Logeay, 1993).

L'éducateur éprouve la difficulté à dire qui il est, à dire ce qu'il fait, en général et en particulier, que ce soit au psychologue, au politique ou au chercheur, parce que son identité est complexe, en construction permanente avec son environnement dans lequel il se fond. L'éducateur comme le travailleur social intervient quand tout va mal (pour un enfant, dans une famille, dans un quartier) pour faire en sorte que cela aille moins mal. Sa prétention est humble par nécessité. Cependant quand l'action de ces travailleurs vient à manquer, c'est à ce moment (à la longue) que la société constate un certain nombre d'explosions sociales ou de dérives du côté des populations à risque.

Les enfants, adolescents, familles en difficultés avec qui son action permet d'obtenir des « résultats », des effets satisfaisants aux dires de toutes les parties

[55] Chap. « Éducateur, un métier ? Non, une absence d'identité professionnelle », p. 156.

concernées, ne font pas de « bruit » parce que le bonheur difficilement arraché au destin reste fragile et discret. Les petits bonheurs sont comme les gens heureux, dit le proverbe, « ils sont sans histoire ». Dans ces conditions, comment donc évaluer les résultats obtenus par les équipes éducatives ainsi que leurs biais possibles ?

« *Grâce à la formation reçue* [l'acteur] *réfléchit sur sa propre expérience et, l'analysant, devient capable de comprendre ses rapports avec autrui, avec le travail, avec les contextes institutionnels où il est inclus et qui le contraignent* » (Maggi, 2000, p. 16). L'on comprend dès lors l'importance du développement des groupes d'analyse des pratiques dans la qualification (continue) des professionnels, de la valeur formative potentielle (et effective) des multiples réunions de travail ainsi que des relations professionnelles d'accompagnements (accompagnements éducatifs par l'éducateur référent, formateur référent de terrain) qui se développent de manière croissante depuis plus d'une soixantaine d'années dans le secteur de l'éducation spécialisée. Secteur dont l'apparence imprécise et nébuleuse n'a d'égal que sa complexité et son humilité face aux souffrances humaines.

Le groupe pour Enriquez (2003) selon l'ordonnancement des instances « *c'est la possibilité d'un monde à la fois cohésif et chaleureux, égalitaire, qui fonctionne consciemment* » (p. 114). Cette définition du groupe, sur la ligne des crêtes, avec ses risques et ses potentialités, résume assez bien pour le praticien l'ancrage d'un corps de métier dans la réalité dynamique et multiforme des groupes restreints que sont les équipes de travail.

Il nous semble que, parvenus à ce stade, la profession d'éducateur spécialisé se confondrait en quelque sorte avec l'histoire récente de l'émergence de « *la logique de l'acteur et du système construit* » évoquée par Bruno Maggi (2000, p. 15-17, 24).

L'instance individuelle. Elle prend en considération le rôle des personnalités individuelles dans l'histoire. Elle prend aussi en compte les répercussions possibles du « malaise social » sur la personnalité. L'individu ne peut pas disparaître du mouvement de l'histoire dans la mesure où « *il participe, peu ou prou, comme psyché, comme lieu de conduites significatives et comme être en interaction continue avec d'autres, dans des groupes et des organisations, à la dynamique d'une société donnée.* » D'autre part, « *il est impossible d'analyser la conduite d'un individu sans la référer à celle des autres, conduite structurée socialement et culturellement.* » (Enriquez, 2003, p. 118).

Enriquez (2003) émet une distinction « *entre l'*individu *totalement inséré dans le tissu social et qui, de ce fait, énonce seulement le discours de l'ordre social auquel il se réfère et auquel il appartient* (…) *et le* sujet, *situé à une époque historique donnée, qui attribue à son discours et à sa conduite la fonction non de refléter le monde, mais de le transformer* » (p. 119). Ainsi l'individu serait *adapté* ou *adaptatif* tandis que le sujet serait *pro actif* et *transformateur*. Le normal et le pathologique trouvent une traduction selon une graduation d'états, au niveau des conduites humaines allant des *personnalités prestigieuses* aux *gens sans importance*.

La septième et dernière instance, ***l'instance pulsionnelle*** revêt une importance particulière, car elle irrigue toutes les autres instances (Enriquez, 2003, p. 41, 135). Les pulsions « *sont à l'œuvre aussi bien dans l'instance mythique que dans l'instance organisationnelle, aussi bien dans l'instance groupale que dans l'instance individuelle, etc.* » (p. 135). Les pulsions ne sont cependant « *jamais appréhendables directement, mais uniquement par leurs effets et par leurs représentants psychiques* » (p. 135). La pulsion équivaut à une *poussée*, une « *charge énergétique, facteur de motricité qui fait tendre l'organisme vers un but* [et] *c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but* » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 360) [56].

[56] Cités par Enriquez (2003 [1992], p. 135).

Les travaux de Freud (1915, 1920) [57] montrent que deux ordres de pulsions sont à l'œuvre : la *pulsion de vie* et la *pulsion de mort*. La pulsion de vie est « *un principe de liaison, comme ce qui favorise l'amour ou l'amitié entre les êtres dans la réalisation d'un projet commun* ». Elle préside « *au fondement de l'établissement d'un ordre, d'une organisation, d'une civilisation*. » En tant qu'*Éros* la pulsion est « *à l'origine de la reconnaissance de l'autre en tant qu'autre* ».

La pulsion de mort correspond à la *compulsion à la répétition* (gestes machinaux) et comme « *tendance à la réduction des tensions à l'état zéro* », le retour à la vie *anorganique*, à l'insensibilité. Les pulsions de mort « *luttent contre la reconnaissance de l'altérité* » (Enriquez, 2003, p. 137). La pulsion de mort se retourne aussi contre son auteur, ce qui fait dire aux éducateurs dans leur intervention auprès d'adolescents (ou d'enfants) ayant des comportements d'autolyse, l'importance de l'interdit de violence contre autrui *et* contre soi. Ce sont deux aspects d'une même pulsion. Contre soi, la pulsion de mort opère des processus de morcellement psychique, « *de vacillement, de désorganisation, d'auto-destruction, de désinvestissement et* [de] *tentation de faire taire en* [soi] *tout désir de vivre* » (Enriquez, 2003, p. 139).

Enriquez avertit cependant que toute *déliaison* ne relève pas de la pulsion de mort lorsqu'elle vise à relier ensuite, à réinventer des liens (déconstruction, reconstruction). Les deux registres de la pulsion se manifestent aux niveaux individuels et collectifs, d'où l'importance de les repérer et de les comprendre pour en tenir compte sur le plan des effets produits dans la réalité et en particulier dans le réel du travail en équipe.

À travers ces sept instances, c'est une grille d'analyse que nous avons désormais à notre disposition. Elle nous permet de fixer un cadre d'interprétation, de comprendre et d'expliquer les phénomènes humains dans leurs différentes dimensions, notamment pour le cas de la commission d'admission, une équipe d'un type particulier. Différentes disciplines des sciences humaines peuvent être

[57] « Les pulsions et leur destin » au chapitre I. de *Métapsychologie*, 1915 (1968 éd. française) et *in* « Au-delà du principe de plaisir », 1920, *in Essais de psychanalyse*, cité par Enriquez (2003, p. 136).

invitées à partir d'une ou plusieurs instances, dans le but d'assurer une modalité interprétative des faits et de la réalité.

Spécifiques, ces instances ne peuvent se réduire ni être amalgamées les unes aux autres. Cependant, relativise Enriquez (2003, p. 147) les praticiens-chercheurs rencontrent dans leur travail d'analyse et d'intervention « *non des instances, mais des êtres concrets, vivant dans des organisations, appartenant à des groupes, agissant à l'intérieur de certaines institutions et qui sont les éléments clefs d'un système social historiquement constitué.* » Ensemble, ces acteurs fabriquent l'histoire. C'est pourquoi nous accordons beaucoup d'importance dans cette recherche à ce que les acteurs disent sur ce qu'ils font.

Dans le cadre d'une étude des phénomènes relatifs à l'observation *in situ* d'une équipe pluri-professionnelle qui prend en compte différents niveaux de lecture en relation aux différentes instances, nous sommes tenus « *d'accepter inconditionnellement les actions telles que les acteurs les vivent et se les représentent* » (Enriquez, 2003, p. 150). Nous serons tenus également d'accepter les actions telles que les acteurs les commentent eux-mêmes à un moment donné, lorsque l'occasion leur est donnée, individuellement (lors d'un entretien d'auto confrontation avec le texte de la séance plénière d'admission). Car, « *il faut poser que les acteurs savent, au moins en partie, ce qu'ils font* » (p. 150). En somme, il ne s'agit pas de parler ni de réfléchir à leur place, pas plus que de prétendre leur servir de porte-parole. Cette affirmation repose sur le principe selon lequel « *L'exécutant, le plus bas soit-il participe dans son petit groupe à la définition de son travail.* » (Enriquez, 2003, p. 151).

Articuler les instances

Articuler les diverses instances repérées sur un plan théorique ne repose pas uniquement dans le choix d'une orientation d'ordre philosophico-intellectuelle, puisque cette articulation existe déjà sur le plan factuel : « *l'articulation n'est possible que parce que la réalité est elle-même articulée* » (Enriquez, 2003,

p. 158). Ces *instances* comprises dans leur acception freudienne « *définissent des parties différentes d'une même structure globale* (…) *pensables uniquement en interaction les unes avec les autres* » (p. 158).

Les instances se renvoient les unes aux autres. Aucune n'existe séparément. « *Leur structure interne, leur action, les conflits qu'elles provoquent ou dans lesquels elles sont prises* dépendent *de l'action et des structures des autres.* » (p. 159). Enriquez énonce ensuite ce que nous pensons être la formulation d'une loi (au sens scientifique) : « *Tout phénomène social sera toujours composé de* ces sept instances *même si, à première vue seules certaines d'entre elles apparaissent et même si certaines ne sont pas explorables (du fait des mécanismes de défense des individus ou de l'impossibilité technique de recueillir des informations à leur propos)* » (p. 159).

Des « liaisons effectives » sont repérables sur le terrain entre ces instances, des liaisons *de dépendance, d'interdépendance, d'induction réciproque, de complémentarité, de substitution, de contradiction, de disjonction*, etc. Le « poids » de chaque instance ainsi que leur configuration d'ensemble est fonction des particularités de chaque organisation (établissement) à un moment donné de leur histoire et de l'Histoire. Si l'une ou plusieurs de ces instances demeurent invisibles, elles ne sont pas pour autant absentes du « jeu ». Elles agissent dans un mode de présence en retrait, en « coulisses » ce qui ne signifie pas qu'elles n'influencent pas ou ne pèsent pas sur l'ensemble des rapports des instances entre elles.

Mais en complémentarité et au-delà de tout ce qui précède, il importe d'évoquer la construction des identités individuelles au travail dans le creuset de la vie d'équipe et au cœur de la vie sociale professionnelle. De ce fait, nous ne pouvons faire l'économie des notions de rôle, de statut et de métier. Il semblerait en effet que chacun de ces termes ait quelque chose à dire des articulations entre les différentes facettes de l'identité : qu'elles soient individuelle, professionnelle, organisationnelle, sociétale ou historique. C'est tout du moins ce que nous

pensons mettre en évidence lors de l'analyse de notre recueil de données. Mais il importe maintenant d'évoquer quelques points concernant l'analyse institutionnelle.

Le(s) concept(s) d'analyseur en analyse institutionnelle [58]

À plusieurs reprises dans notre recherche, nous utilisons la notion d'analyseur, avec le sens de *ce qui permet l'analyse*. Vue l'importance du rôle que nous donnons à l'analyseur pour notre démarche, il devient nécessaire d'en situer clairement le sens. En premier lieu, à partir de l'analyse institutionnelle où le concept a tout d'abord été développé. Nous indiquerons ensuite l'utilisation spécifique que nous en faisons pour notre recherche.

Pour Lourau (1970), dans son ouvrage *L'analyse institutionnelle*, l'analyseur est ce qui permet « *de révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler* ». Pour lui, l'analyseur « *exige la médiation d'individus particuliers* » (p. 283) et passe par différents individus dont il donne quelques figures, des individus « *amplificateur de la parole* » et « *embrayeur de sens* » (p. 285).

Près de trente années plus tard, Francis Tilman (2007, p. 4) conçoit l'analyse institutionnelle comme une « *démarche qui vise à mettre à jour les rapports de pouvoir réels qui se camouflent sous la fausse banalité de l'évidence* ». Dans ce cadre, l'analyseur est le moyen privilégié « *pour mettre à jour le pouvoir implicite* » de l'institution. Il s'agit pour Tilman (2007, p. 8) d'analyseur conçu comme « *un événement qui fait apparaître le non-dit de l'institution* », et qui est souvent « *un incident qui fait scandale, qui oblige à ranger les discours de façade pour révéler les véritables intentions, les véritables points de vue sur la question, les véritables intérêts, les véritables alliances* ».

[58] Lors de notre communication « étude d'un analyseur de l'activité éducative spécialisée : la commission d'admission » au congrès international AFIRSE du 14-17 juin 2011 à l'UNESCO, Bernard Jabin, co-coordinateur de l'atelier « *Recherches sur les pratiques périscolaires sanitaires et sociales* », nous a invité à éclaircir ce point. Nous avons profité de cette occasion pour solliciter de Jacques Ardoino une bibliographie indicative sur le sujet, que nous avons ensuite complétée.

Dans le même article, Tilman reprend la distinction devenue classique entre *analyseur naturel* et *analyseur construit*. Le premier étant « *celui qui survient dans la vie d'une organisation sans qu'il ait été provoqué à des fins d'analyse* » et le second « *qui est mis en place pour provoquer volontairement un incident dont la tension forcera chacun à abattre des cartes* ».

Le concept d'analyseur n'est cependant pas aussi univoque que cela pour le seul domaine de l'analyse institutionnelle où néanmoins plusieurs définitions et points de vue sont avancés. Rémi Hess & Antoine Savoye (1993 [1981], p. 15) par exemple rattachent le concept d'analyseur à la psychothérapie institutionnelle où, en tant qu'analyseur construit, il est un outil « *de la thérapie* ». Ce concept, avec d'autres (transfert, groupe-sujet, etc.) « *apparaissent dans les revues du mouvement qui se créent entre 1964 et 1965 : La revue de psychothérapie institutionnelle et Recherches.* »

Plus loin dans leur ouvrage (Hess & Savoye, 1993 [1981], p. 69) les auteurs parlent de « *théorie des analyseurs* » sans toutefois préciser davantage ce qu'il en est exactement. C'est en fait à partir de ce que l'analyse institutionnelle a repéré comme *effets* « *se manifestant dans le champ de la connaissance ou plus largement dans le champ social* » (p. 72) que l'idée d'analyseur est la plus développée. Hess & Savoye (1993, p. 72-75) font référence à « *l'effet analyseur* » à partir de l'ouvrage de Lourau (1972, *Les analyseurs de l'église*), pour qui « *l'émergence d'une théorie de l'analyseur* [s'inscrit] *dans le refoulement de l'analyse sociale produit par la science* (Hess & Savoye, p. 72). Les auteurs rappellent (p. 72) « *que le concept d'analyseur – pris dans son sens sociologique – a été dans un premier temps employé par le courant de la psychothérapie institutionnelle* », après avoir été utilisé par Pavlov, par la physique et par la biologie, précisent-ils.

Les *analyseurs construits* de la psychothérapie institutionnelle (ergothérapie, réunions…) ont eux été utilisés au départ « *pour dévoiler le sens caché de l'institution hospitalière* » (Hess & Savoye, 1993, p. 73). Cependant, devant le

« *manque d'efficacité* » (p. 72) de ces analyseurs construits « *les psychothérapeutes institutionnalistes se sont posé la question de* l'analyseur naturel » (p. 73). L'analyseur naturel est quant à lui défini comme « *un événement qui survient de manière inopportune et qui permet l'énonciation et la compréhension des contradictions de l'institution en dehors de tout dispositif construit, et souvent contre la parole analytique instituée* » (p. 73).

Georges Lapassade (1975) effectue une brève généalogie du concept d'analyseur qui nous permet finalement de mieux en comprendre le détail. Il précise (p. 112) que les analyseurs correspondent, pour le *socianalyste* en *socianalyse*, aux *catalyseurs* du mouvement des groupes de rencontre [59]. Et qu'à partir du moment où les groupes de rencontre rejettent la psychanalyse « *c'est l'analyseur qui mène l'analyse* » (p. 57). Lapassade (1975, p. 57-58) distingue donc quatre analyseurs : celui de Pavlov, celui de la psychothérapie institutionnelle, l'analyseur des sciences physiques (chimie plus exactement) et l'analyseur de l'analyse institutionnelle. L'auteur explique (p. 58) que « *Pavlov appelle "analyseurs" le cortex* [et] *les organes de sens* » du fait « *que l'appareil neurologique produit une première "analyse" du monde extérieur* ». Et les théories découlent de cette première analyse. L'important en est que « *déjà, le système nerveux opère un tri : il fait une première "interprétation" de la réalité* ».

Lapassade (1975, p. 58) considère [60] que le concept d'analyseur utilisé en psychothérapie institutionnelle « *s'inspire, sans y faire explicitement référence, de cette définition de l'analyseur* », à savoir celle de Pavlov. Or, en psychothérapie institutionnelle « *on appelle* analyseur, *dans l'institution de soins, des lieux de parole, mais aussi certains dispositifs qui provoquent la révélation de ce qui était caché* » (p. 58). En poussant plus loin le rapprochement entre conception pavlovienne de l'analyseur et celle de la psychothérapie institutionnelle, on pourrait en déduire que les *lieux de paroles* conçus pour *révéler ce qui est caché*

[59] Groupes thérapeutiques des années soixante : dynamique de groupe (séminaire de Béthel), T-Group, bio-énergie (Lowen), Gestalt-thérapie (Perls), psychodrame (Moreno), etc. Le *catalyseur* constitue selon Lapassade le point commun de ces groupes.
[60] Ainsi que Hess & Savoye (1981, p. 72) le laissent entendre aussi quelques années plus tard.

sont comparables à l'appareil neurologique qui *analyse.* Ce serait oublier tout d'abord le rôle du système perceptif au départ de cette opération et confondre ainsi *perception* et *activité de parole*. La perception se rapporte à la réception d'informations (par impression due à l'excitation du nerf optique par exemple) tandis que l'activité parolière se rattache à l'émission d'informations. On peut comprendre que la production de paroles permette une analyse, mais il est difficile d'admettre que la perception soit *une analyse* ou encore *une interprétation* dans le même ordre de sens que pour l'activité humaine langagière. Il est nécessaire également de concevoir l'interprétation des données, qu'elles soient produites par la parole ou par les stimuli de l'environnement, comme une activité distincte des deux autres.

Autant l'on peut concevoir que l'instauration d'un dialogue en centre de soins permette de révéler des choses cachées (de « lever des lièvres » ou encore de « délier des langues ») autant les « interprétations » du cortex ne révèlent pas pour leur part d'un sens symbolique, mais de sensations. Nous pensons plutôt qu'il s'agit-là d'une hypothèse, d'une référence « implicite » à Pavlov, d'une analogie avec la psychothérapie institutionnelle. Nous pouvons aussi percevoir à travers cet exemple le « risque » épistémologique qu'il y a de faire passer un concept d'un domaine à un autre (de la physiologie à la dynamique de groupe), entraînant *de facto* des changements de sens. Qu'un concept soit isolé des autres en un contexte différent (observation, théorie) ou déplacé de la théorie explicative où il se trouve au départ, le malentendu peut surgir.

En revanche, le concept d'analyseur fourni par la chimie, tel que restitué par Lapassade (1975, p. 57) paraît plus proche en réalité de la définition de l'analyseur en psychothérapie institutionnelle : « *l'analyseur chimique est ce qui décompose un corps en ses éléments et produits ainsi, en quelque sorte, une analyse.* » Ici, poursuit Lapassade (p. 58) « *il ne s'agit pas d'interpréter, mais seulement à ce premier niveau, de décomposer un corps. Il ne s'agit pas de construire un discours explicatif, mais seulement de mettre à jour les éléments qui*

composent l'ensemble ». L'explication fournie ici paraît de portée plus générale et plus adaptable à une translation conceptuelle [61].

La définition que donne Lapassade (1975, p. 57) pour l'analyse institutionnelle nous surprend pour le moins, tant elle paraît engagée et personnalisée, là où pour Lourau (1970, p. 283), l'analyseur « *exige la médiation d'individus particuliers* » (p. 283) qui forcent en quelque sorte l'institution « *à parler* ». Pour Lapassade, pour qui « *l'analyse institutionnelle, c'est maintenant l'irruption sur la scène politique des anciens "clients" des analystes* », les analyseurs sont des analysés qui parlent en dehors de l'analyse (psychanalyse ?) dans la société. C'est en tout cas ce que nous déduisons de son propos qu'il conclue (p. 57) en estimant que l'analyse institutionnelle « *c'est la transformation d'une parole thérapeutique jusqu'ici asservie par les analystes en parole politique libérée, et libératrice, des analyseurs.* »

De quelques-unes de ces définitions nous pouvons avancer plusieurs remarques pour montrer ce que nous reprenons au compte de notre recherche et pour dire en quoi notamment nous nous démarquons de l'analyse institutionnelle.

Analyse institutionnelle & recherche : similitude et différences

Tout d'abord l'analyse institutionnelle est un mode d'intervention dont l'analyse est co-produite par les acteurs de l'institution concernée par l'analyse avec le support de l'intervenant (sociologue, psychosociologue). Elle vise principalement le changement ou le mûrissement d'une crise. Or, notre action de recherche n'est pas comparable à une intervention dont l'intention serait de produire des effets de changements ou de transformation. Nous nous efforçons au contraire de nous distancier de ces aspects dès nos premières rencontres avec le terrain et de nous défaire de ce qui pourrait être des attentes de ce type de la part de l'établissement qui nous reçoit.

[61] De même que des concepts de Lewin (champ, force, résistance, dynamique) sont issus d'autres domaines (électromagnétisme, physique), *cf.* Blanchet & Trognon (1994, p. 18).

Alors que l'analyse institutionnelle vise à mettre à jour les structures de pouvoir, nous cherchons quant à nous à connaître les rapports d'influence et d'intelligence déployés à l'occasion d'une réunion d'admission. Si nous nous penchons sur l'histoire de l'établissement (pour en repérer notamment les dimensions *socio-historique* et *institutionnelle*) c'est pour donner un contexte aux savoirs que nous produisons à partir de l'observation.

L'analyseur dont nous nous servons est construit à des fins de recherche, à travers un dispositif d'observation et d'entretiens. Il n'induit donc pas d'incidents et cherche d'ailleurs plutôt à en limiter la probabilité. Si incident il y avait, il pourrait être le fait du biais de l'observateur ou de la situation particulière d'observation. Dans ce cas les professionnels y participeraient à leur manière, mais le but recherché ne serait être de faire en sorte qu'ils « abattent leurs cartes ». Nous ne cherchons pas tant à savoir en effet *a posteriori* les « cartes » que les professionnels détiennent que de décrire comment *se joue* le jeu particulier de l'admission à partir d'une grille d'analyse pré-construite.

De plus, notre analyse de données n'est pas une analyse co-construite ni *partagée* avec les participants. Ceux-ci ne participent pas en effet à l'exploitation des données recueillies. Si leur participation a été sollicitée, c'est d'abord passivement, pour notre observation de la réunion plénière d'admission, et ensuite lors des entretiens où leur participation a été limitée à l'analyse du dispositif d'admission et à la commission réalisée.

Pour synthétiser, nous pourrions dire que l'analyse institutionnelle mobilise des catégories intellectuelles pour penser l'activité (*cf.* Boumard, 1978, critiqué par Imbert, 1980, p. 60-63 [62]), ce que nous faisons également avec notre grille de lecture pour notre recherche. Si nous avons une lecture de l'institution et de son

[62] Il s'agit d'un article critique sur le livre de Patrick Boumard, (1978), *Un conseil de classe très ordinaire*. La critique de Imbert porte notamment sur l'utilisation que fait Boumard de concepts détournés de l'analyse institutionnelle (AI). Nous partageons les distinctions essentielles qu'elle avance entre l'AI et la « démarche » de Boumard et en retirons une prudence dans notre utilisation du concept d'analyseur. Nous pensons cependant que le premier problème que pose l'investigation de Boumard est davantage d'ordre éthique (enregistrement de séances de conseil de classe à l'insu des participants).

dispositif d'admission, nous n'en avons cependant pas de visée transformatrice. Ou alors à partir de ce qui pourrait être un *effet* transformationnel par biais. Il ne s'agit pas davantage pour nous de faire une analyse collective ni de mettre au travail des tensions. L'analyseur construit pour notre recherche revêt plutôt une fonction interprétative d'une réalité institutionnelle, sans intention de travailler cette réalité *in situ*. C'est donc avec ces réserves que nous transposons le concept d'analyseur, issu de l'analyse institutionnelle, à notre dispositif de recherche.

Conclusion de la 2ème partie : vers la recherche sur le terrain

La construction de notre objet de recherche comme analyseur de l'activité éducative spécialisée, à partir d'enjeux qui révèlent des aspects cachés ou invisibles de l'activité sous l'activité réalisée, nous a conduit dans notre première partie à une catégorisation minutieuse à partir de matériaux issus du terrain.

À cette étape, nous nous tournons vers le terrain pour observer des professionnels « au travail » dans une commission d'admission. À cette fin, nous faisons le point sur ce avec quoi nous allons à la rencontre du terrain, avec quel équipement conceptuel et dans quelles conditions (contexte, organisation). Notre équipement de recherche doit nous permettre de procéder à l'observation, au recueil et à l'analyse de données pertinentes. La mise en œuvre méthodologique de notre équipement doit également être présentée au regard de ce que nous cherchons à savoir.

Donnons synthétiquement quelques pré-conceptions qui ont émergé du problème que nous avons posé et que la construction de notre objet a permis de préciser. Elles sont autant d'idées qui nous habitent au moment de collecter des données sur le terrain.

Le processus de construction de notre objet de recherche a débuté avec un étonnement rencontré dans notre expérience professionnelle en tant que praticien. Cet étonnement a persisté tandis que nous cherchions à comprendre l'activité

éducative spécialisée. Nous sommes passé ensuite de notre questionnement de départ à la description détaillée de la commission d'admission en tant que *structure* et *processus* orienté vers la décision. Nous avons montré à quoi servait, en général et en particulier, la commission d'admission et selon quelles modalités elle était mise en œuvre.

Nous avons vu apparaître ainsi progressivement un objet complexe, envisageable en tant que *dispositif* (Agamben, 2007), pour rendre compte de la complexité à laquelle nous avons à faire. À partir de ce moment, nous parlons de *dispositif d'admission*. C'est aussi sur la base de cette conception que nous avons commencé à considérer la commission d'admission en tant qu'analyseur : de rapports de forces, d'influences et de savoirs, et par voie de conséquence de conflit des interprétations.

Nous avons montré que la commission d'admission révélait des enjeux de l'activité éducative spécialisée et qu'elle pouvait fonctionner (en réunion plénière) comme un analyseur à des fins de recherche, suivant des précisions apportées à ce concept issu de l'intervention en analyse institutionnelle. Pour les besoins de notre recherche, nous avons défini les enjeux dans le sens de *valeurs partagées par les professionnels, mises en mouvement par eux et suscitant des appropriations ou concurrences réciproques.*

Une idée émise et débattue a été de considérer que les logiques relationnelles appréhendées sous forme d'enjeux dans l'équipe de commission d'admission, pour confronter des professionnels de métiers, de formations, de disciplines et de centres d'intérêt différents, produisent : des conflits d'interprétations, des malentendus, des mal-dits et non-dits. Nous avons établi que ces logiques prennent la forme d'accords et de désaccords, de mésententes, mais aussi d'ententes *allant de soi, bien entendues*, ou encore d'intercompréhensions *qui vont sans dire*.

Une autre idée discutée est que, ce que chaque participant dit de la réunion d'admission et de sa participation à celle-ci, renvoie à différentes autres équipes d'appartenances. Ce qui sous sous-tend la mise en œuvre de stratégies, d'alliances, de jeux d'acteurs et de positions individuelles en fonction d'appartenances multiples (des « appartenances transversales » selon l'analyse institutionnelle). À la rencontre du terrain, entre les différents témoignages des uns et des autres professionnels, nous nous attendons donc aussi bien à relever des écarts, des points de vue divergents que des positions complémentaires partagées.

À partir de notre problématique ainsi développée, nous avons ensuite resserré notre point de vue en prenant appui sur un cadre théorique psychosociologique où la commission d'admission est conçue en tant que *groupe* avec sa dynamique propre (Lewin), voire une *équipe* (Mucchielli, 1975) dans le meilleur des cas. Une équipe composée de professionnels de plusieurs métiers, qui passe différents stades de maturation.

Dans la « géographie » des établissements spécialisés, l'équipe de commission d'admission est située au croisement de différents niveaux d'expérience et d'analyse. La prise en compte de la multi-dimensionnalité de ce groupe nous contraint de la sorte à convoquer pour notre recherche une *approche d'approches*, considérant le système envisagé à la fois dans son ensemble, à travers ses parties et avec ses articulations. C'est à partir de *la théorie des instances* d'Enriquez (1992) en sociologie clinique que cet aspect multi-dimensionnel est pris en charge dans notre théorisation.

Après avoir postulé la présence d'enjeux dans la commission, nous avons mis ceux-ci en évidence à partir de l'observation et de l'analyse : d'une étude d'un cas limite d'admission (Gilles) et d'un rapport d'admission (Lucien), recoupés ponctuellement par des travaux de Thouvenot (1998). Ce travail préparatoire nous a permis de construire une cartographie suivant cinq registres d'enjeux avec quelques-unes de leurs articulations. Nous avons élaboré cette grille pour repérer les phénomènes explicites et implicites au cœur des relations de travail en

commission plénière d'admission. La constitution de cette grille nous a permis de plus d'aiguiser notre attention au moment d'enquêter sur le terrain.

Nous verrons comment, de retour du terrain, nous avons fait évoluer notre *carte d'enjeux* à une *grille d'analyse* des entretiens, opérationnalisée par des indicateurs et permettant de savoir à quelle catégorie de sens se rapportent les discours et les parties des discours recueillis.

PARTIE 3.

RECUEIL DE DONNÉES

V. LA MAISON D'ENFANTS DE CLÈVES

La Maison de Clèves est un établissement qui dépend juridiquement de l'association L., du nom de sa fondatrice. L'histoire de cette association a désormais plus de cent vingt ans. Elle mérite d'être évoquée ici, d'une part pour replacer la Maison d'enfants de Clèves dans une perspective ou *instance socio-historique* (Enriquez, 1992) et d'autre part pour souligner des aspects singuliers de son histoire associative. Ce sera l'occasion d'évoquer aussi un rapport à *l'instance mythique* envisagée par Enriquez (1992).

La monographie doit nous permettre de donner de l'établissement une description à la fois générale et détaillée pour en situer le contexte spécifique. Le moment venu de l'analyse, cette monographie permettra de mieux interpréter les données obtenues en les rapportant à leur contexte.

Les informations utilisées pour constituer cette monographie ont été collectées suivant plusieurs sources. Une première provient d'une prospection documentaire préliminaire sur Internet concernant L., fondatrice de « l'Œuvre », à partir d'articles disponibles notamment sur un site officiel de l'association. Une deuxième source provient de pièces qui nous ont été communiquées par le directeur pour notre étude une fois dans l'établissement. La troisième provient d'informations transmises *sur le vif* de manière plus informelle, lors de repas pris ensemble avec des cadres et à l'occasion d'échanges spontanés au détour d'un couloir. Ces matériaux ont été ensuite rapidement consignés dans notre journal de bord. Une quatrième source de collecte correspond à des éléments recueillis sur place suite à une invitation spontanée qui nous a été faite de visiter le « musée » de la Maison de Clèves. D'abord suggérée par un cadre cette « visite » a été aimablement accompagnée par une secrétaire. Le déroulé chronologique de nos

contacts et rencontres avec les professionnels de Clèves est récapitulé dans un tableau (*annexe 8*).

Pour obtenir une relation de confiance réciproque favorable à un recueil de données basé sur plusieurs sources informatives, nous avons adopté une posture d'ouverture. Il ne s'est pas agi d'un quelconque « forçage » avec nos interlocuteurs, mais d'une dynamique d'échanges, un partage libre et le plus naturel qui soit. Nous nous sommes inspiré en cela de modalités d'enquêtes sociologiques issues de l'école de Chicago, rapportées par Bertaux (1971) [63], Kohn & Nègre (2003, p. 54-60), de méthodes d'observation participante (Hélène Chauchat, 1985, p. 99-122) et d'une recherche de Roosens (1979, p. 89-93) [64] sur des prises en charge thérapeutiques à l'échelle d'un village du nord de l'Allemagne. Pour l'ensemble de ces démarches, il s'agit d'observation participante, d'observation par immersion, de la tenue d'un journal de recherche, de la dimension de l'implication du chercheur et de sa présence à des endroits « où ça cause » [65], c'est-à-dire dans des lieux vivants où les gens se parlent avec spontanéité.

Monographie

La Maison de Clèves est une Maison d'enfants à caractère social (MECS). L'établissement accueille 72 enfants et adolescents, garçons et filles, de 3 ans à 18 ans et de 18 à 21 ans (suivant des mesures d'aide à jeunes majeurs, AJM). Ces enfants et jeunes sont accueillis sur 6 groupes distincts ou « unités de vie » selon le découpage suivant.

[63] Pour Bertaux (p. 14), il s'agit notamment d'une approche méthodologique par « combinaison » de plusieurs techniques. Les sociologues de l'école de Chicago voyaient selon lui l'approche empirique et la construction des théories « *comme un processus long et patient, fait d'allers et retours entre l'observation et la théorisation* ».

[64] Il s'agit d'un travail de recherche anthropologique « *à base empirique* » (p. 14), réalisé par une équipe de chercheurs à l'échelle d'un village accueillant des personnes malades psychiques.

[65] Nous devons cette expression à Jean Oury.

Le groupe dit des « *petits* », mixte, accueille des enfants de 4 à 7 ans. Celui des « *moyens* », mixte aussi, s'occupe de pré-adolescents 7 à 12 ans à 15/16 ans. Un troisième groupe accueille des garçons de 11 à 14 ans. Un quatrième accueille parallèlement des jeunes filles de 10 à 14 ans. Puis il y a deux groupes de « *grands* », non mixte qui accueillent des adolescent(e)s et jeunes majeurs de 14 ½ à 18/21 ans. Parmi les jeunes majeurs, un certain nombre sont hébergés et accompagnés en appartement dans une agglomération voisine. Chaque groupe peut accueillir une douzaine d'enfants.

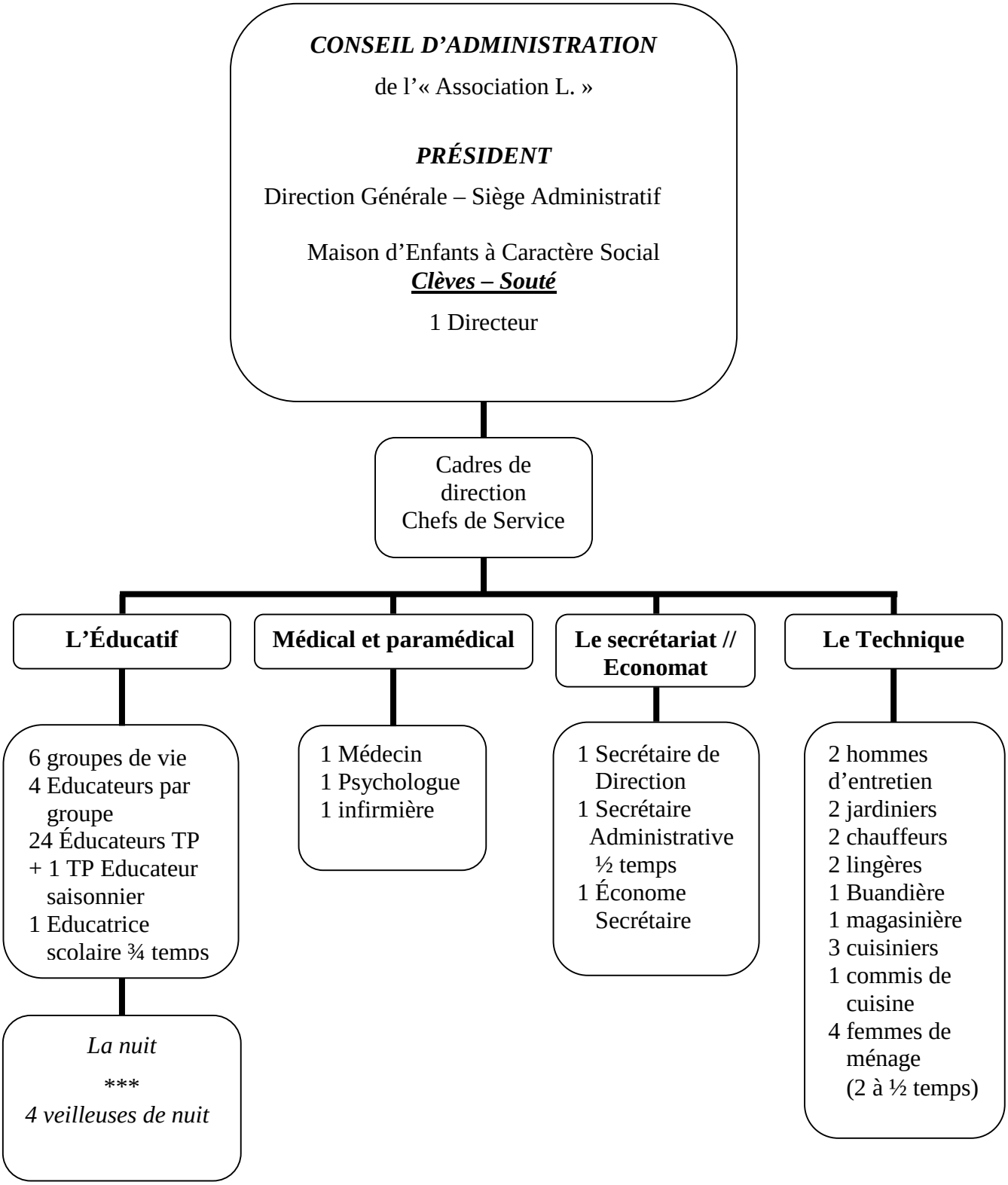
Le projet d'établissement (2007, *annexe 12*, p. 31-32) distingue cinq équipes : « *l'équipe de direction* », « *chaque équipe éducative* », « *l'équipe de veilleuses de nuit* », « *l'équipe de chauffeurs* » et « *l'équipe du service entretien* » (*cf.* l'organigramme page suivante). Le projet prévoit pour l'ensemble des équipes, des outils d'« *échange d'information* » : cahiers de liaison (au nombre de quatre : registre de présence, registre de programmation des transports et cahier d'entretien).

L'équipe « *éducative* » comprend six équipes intervenant chacune sur un groupe d'enfants. Chaque unité d'hébergement est encadrée par une équipe éducative composée de 4 postes et demi environ (*in* « Projet d'établissement, 2007 »). L'équipe éducative compte actuellement un effectif de 27 professionnels. Il s'agit d'une équipe *pluri-professionnelle* avec des éducateurs spécialisés, des moniteurs éducateurs, une auxiliaire de puériculture, des éducateurs de jeunes enfants, un animateur, un éducateur technique, un candidat-élève à l'école d'éducateur ainsi qu'un éducateur scolaire (moniteur éducateur). L'équipe d'encadrement est elle, composée d'un directeur et de trois chefs de service, chacun responsable de deux unités d'hébergement.

Schéma n° 5

ORGANIGRAMME

Maison de Clèves, Projet d'établissement, 2007



Au-delà de l'équipe éducative, on peut identifier une équipe « technique » composée de cuisiniers, de jardiniers et d'un chauffeur pour les déplacements des jeunes, de trois lingères et de femmes de ménage. Il faut également compter une (petite) équipe « paramédicale » avec une infirmière et une psychologue qui interviennent toutes deux à ¾ temps. Et enfin une équipe administrative avec 3 secrétaires qui assurent le secrétariat, l'accueil et l'économat.

Il s'agit bien, à travers ce premier aperçu organisationnel, d'une maison d'enfants à caractère social dans son acception désormais classique, tel que le montre l'étude de Stéphane Bollut (2010). De ce fait, la Maison de Clèves protège, accueille, héberge et assure le suivi éducatif d'enfants placés tout en les accompagnant dans leur vie quotidienne.

Penchons-nous maintenant sur les origines de l'association L. gestionnaire de la Maison de Clèves. C'est d'ailleurs à cette dimension historique que le visiteur des lieux est rapidement convié lorsqu'il entre dans le « domaine » du « Château de Clèves » où sont implantées les structures d'accueil ou encore lorsqu'il est invité dans des salles de réunion adjacentes au secrétariat. Certaines de ces salles dédiées à l'histoire de l'association L. sont appelées le « musée ».

- *La Maison de Clèves au passé*

L'association gestionnaire de Clèves possède une longue histoire. Pour la comprendre il faut en revenir à sa fondatrice L. qui, en 1891, ouvre une première « maison » pour les enfants dont les parents, pour différentes raisons (maladie, chômage, décès) ne peuvent plus assurer l'éducation. Le récit officiel interne à l'association L. figure dans une brochure « La Maison L. » [66]. Le récit raconte que, bouleversée par la lecture des Misérables, L. écrivit à Victor Hugo lequel en

[66] Brochure consultée au cours de notre collecte de données à Clèves.

retour lui apporta un soutien pour sa fondation [67]. C'est alors que d'autres hommes politiques vont soutenir également son œuvre [68].

L. est une femme qui, lors de la dernière quinzaine d'années du 19e siècle, s'implique en faveur de la reconnaissance du droit des femmes. Elle fonde et dirige deux revues militantes, écrit et publie discours et articles sur l'émancipation de la femme. La brochure historique publiée en interne à l'association mentionne le titre suivant « *L. la première journaliste engagée de France* » (brochure « La Maison L. »).

À la disparition de la fondatrice (L.) en 1900 « *épuisée de labeur* », la fille aînée de L. prend la suite de la fondation. Elle ouvre de nouvelles maisons d'accueil [69]. Les financements de la fondation sont publics et font appel aux dons. Au début des années vingt, les conséquences sanitaires de la guerre sont telles que des épidémies de tuberculose sévissent dans la capitale. Au château de Clèves, en province, le projet d'ouverture d'un préventorium de campagne se concrétise. La propriété est acquise par l'association en 1931 : « *l'Établissement créé à cette époque fut agréé par l'Office d'Hygiène sociale en tant que Préventorium, puis Aérium. Il accueillera alors une centaine d'enfants adénopathiques et pré-tuberculeux* » [70]. Il s'agit là de la fondation historique de la Maison de Clèves.

En 1930 déjà, l'activité d'accueil à Clèves bat son plein. Le « *Compte rendu moral* » du 40e exercice note que l'association L. « *a ouvert à 7557 enfants ses 6 maisons, ce qui représente : 229 533 journées* ». Ce qui donne pour le « Préventorium » de Clèves, à Souté (petite bourgade), l'accueil de « 1735

[67] Victor Hugo, indique la brochure, « *prend L. en affection, l'épaule dans ses premières actions sociales* ». L'original d'une dédicace personnelle avec photo de l'écrivain est visible sur la cheminée du « musée » de la Maison de Clèves.

[68] Léon Bourgeois, sénateur, ancien président du Conseil et ministre du Travail ; Paul Bert, ministre de l'Instruction publique, qui entretint avec L. un lien « *indéfectible* » ; Émile Loubet, président de la République, qui inaugura en 1905 un lieu d'accueil ouvert par la fille de L. D'autre part, l'« *œuvre laïque* » de L. approuvée par arrêté préfectoral dès 1894 est reconnue d'utilité publique en 1899.

[69] La brochure consultée mentionne un propos de Léon Bourgeois la concernant la fille de L. « *nous ne croyions pas qu'il fut possible d'être égale à Madame L. en générosité et en dévouement, et il se trouve qu'elle a une fille, maintenant son égale* ».

[70] « Projet d'établissement de la Maison de Clèves », septembre 2007, p. 1.

enfants » pour « 52 995 journées » (*annexe 13*, archives L., p. 2, Tableau récapitulatif). La spécificité de cette structure est à mettre au compte de l'activité de l'association. La première page du même document indique que 630 enfants sont accueillis en moyenne journalière dans les 6 établissements de l'association, qu'il s'agit de garçons de 3 à 8 ans et de filles de 3 à 13 ans.

Le « *Compte rendu moral* » des 44e et 45e exercices décrit « *ce qu'a fait la maison L. avec l'appui annuel de tous ses adhérents et des pouvoirs publics années 1934-1935* ». Il cite (p. 4) le « *Préventorium de Clèves* » qui dispose de « *165 lits enfants, dont 25 en infirmerie et isolement* ». Avant d'être une MECS, comme pour de nombreux autres établissements en France, la Maison de Clèves a donc eu une vocation sanitaire de prévention et de soin (pulmonaire). Il s'agissait alors pour de nombreux enfants des villes de procéder à leur « mise au vert » à la campagne, pour leur faire respirer « le bon air » et se refaire une santé. La plupart de ces enfants étaient orphelins ou bien allaient le devenir si leurs parents étaient touchés par la tuberculose. Le modèle de prise en charge qui prédomine dans le cas du préventorium et de l'aérium est sanitaire et médical.

L'association L. insiste déjà quant à elle dès l'origine sur des aspects familiaux et sociaux : « *peut-il y avoir un règlement qui nous arrête, lorsqu'il reste des lits vacants ? Peut-on songer à faire des économies ? vous ne le voudriez pas. Et quand c'est le père seul qui se trouve tout à coup avec sa nichée, vous viendrait-il à l'idée de refuser ? C'est plus lamentable encore.* » (p. 4). C'est ainsi que dès le milieu des années trente l'Aérium de Clèves se voit préciser une vocation du côté de l'accueil social d'enfants qui le préfigure comme une maison d'enfants à caractère social.

Le projet de service de la Maison de Clèves (2007, p. 1, *annexe 12*, p. 122) résume cette transition ainsi : « *fondée sur des idées sociales novatrices, en leur temps, la Maison de Clèves concilie la philosophie charitable et charismatique de sa fondatrice et le professionnalisme. Le concept de "grande famille" reprenant*

l'accueil "grand collectif" a évolué vers une orientation plus individualisée du travail social ».

Pour Stéphane Bollut (2010, p. 48) la maison d'enfants à caractère social est « *l'internat de l'enfance inadaptée, selon l'expression consacrée en 1943, sous le régime de Vichy* ». Conformément à cette affirmation, ce n'est véritablement qu'après la guerre que la Maison de Clèves peut s'affirmer comme tel.

La Seconde guerre produit des effets désastreux sur les familles et jette sur les routes, pendant l'exode et sous les bombardements un nombre important d'enfants perdus [71]. Les nombreuses morts de parents génèrent de nombreux orphelins. À ces fléaux s'ajoute une paupérisation croissante des populations conduisant les plus jeunes à s'organiser en bande et à verser dans la délinquance [72]. Le tissu social se délite et les inadaptations font florès, d'autant que la décennie précédente est traversée par une dure récession. Dans une France vaincue, l'accueil de l'enfance en danger et la prise en compte des mineurs délinquants ont été deux priorités pour le gouvernement de Vichy qui constituent une des bases historiques à l'éducation spécialisée contemporaine.

Dans notre étude sur *la généalogie des administrateurs de la fondation L.* (*annexe 16*) nous soulignons des entrecroisements compliqués et des confusions dans la fondation L. entre chose publique et chose privée. L'on y observe que sur une centaine d'années, la transmission des postes-clefs (présidence associative, direction d'établissements) s'effectue presque exclusivement dans la famille de L., entre ses descendant(e)s, sur quatre voire cinq générations. Ce qui fait écrire à un commentateur, sans ironie aucune, qu'il s'agit-là d'un « *admirable esprit dynastique* »…

En appui sur des documents disponibles, nous montrons dans cette étude comment s'entremêlent ensemble l'*instance socio-historique* et l'*instance*

[71] Le début du film « *Les jeux interdits* » de René Clément, 1952 (du livre de François Boyer) dépeint cette situation troublante.
[72] Voir aussi le film de Léo Joannon, 1944 : « *Le carrefour des enfants perdus* » avec S. Reggiani.

mythique (Enriquez, 1992). Des bribes de cette histoire circulent dans les récits de professionnels, fournissent des éléments de compréhension à des problèmes rencontrés et servent de motifs aussi pour expliquer des tensions qui surviennent dans certains débats de niveau associatif, notamment autour de la succession à des postes d'administrateur.

- *La Maison de Clèves au présent*

Actuellement, l'association L. (selon son site Internet, mars 2011) étend son activité à travers quatre établissements [73] situés dans les secteurs socio-éducatif et médico-social. La Maison de Clèves est l'une des deux MECS existantes, positionnée institutionnellement (*instance institutionnelle*, Enriquez, 1992) dans le champ du socio-éducatif.

Une MECS accueille, héberge, protège et assure le suivi éducatif d'enfants placés et les accompagne dans leur vie quotidienne. La Maison de Clèves affirme trois valeurs : « *le vivre ensemble* » qui s'éprouve au jour le jour, « *l'engagement* » des professionnels auprès des enfants et adolescents, et « *l'éducation* » se rapportant à l'accompagnement des usagers. Selon son projet d'établissement (2007, p. 1, *annexe 12*, p. 122), conforme à la définition d'une maison d'enfants à caractère social, cinq finalités sont fixées pour l'action qui découlent de la mission officielle confiée : accueillir et héberger, protéger, éduquer, socialiser et associer les parents.

Les enfants sont accueillis dans un cadre juridique et légal de placement. Les mesures de placement peuvent prendre trois formes : une forme judiciaire directe correspondant aux « placements directs ». Ils relèvent d'une « OPP » (ordonnance de placement provisoire) fondée sur l'article 375 du Code civil concernant les mesures d'assistance éducative, ainsi que le décret du 18 février 1975 (n° 75-96) [74].

[73] Deux MECS et un IME accueillent 250 enfants et un ESAT accompagne 50 travailleurs handicapés.
[74] Art. 375 : « *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.* » Et pour le décret de juin 1975 : « *des mesures de protection judiciaire peuvent être prescrites par le juge des enfants pour des jeunes majeurs de dix-huit à vingt et un ans avec l'accord de l'intéressé* ».

Le placement peut être « indirect », c'est-à-dire les enfants confiés par le juge des enfants par « OPP » à l'aide sociale à l'enfance du département (ASE). L'ASE gère ses propres structures d'accueil et d'hébergement (pouponnière, foyer de l'enfance, familles d'accueil), mais elles ne suffisent généralement pas à couvrir tous les besoins d'un territoire. C'est pourquoi le Conseil Général habilite des associations (d'initiative privée) dont les établissements se spécialisent pour ces accueils. Dans ce type de placement, l'ASE *délègue* en quelque sorte l'exercice de la mesure judiciaire, dont elle répond juridiquement, à un établissement privé. Dans ce cas, sur le terrain, l'on parle d'enfants confiés en « garde DISS » (direction des interventions sanitaires et sociales) à un établissement « gardien », habilité, et à l'intention duquel est adressée une demande d'admission.

Dans le troisième cas de figure, les enfants peuvent également être placés selon la demande d'aide des parents. La situation fait alors l'objet d'un contrat avec les attachés sociaux de l'Hôtel du département (Conseil Général). Il s'agit d'un « accueil provisoire ». Pour les jeunes majeurs qui ne relèvent pas d'une tutelle ou d'une prise en charge au titre d'un handicap, un contrat tripartite d'aide pour jeune majeur (APJM) est signé entre le jeune, le conseil général et l'établissement d'accompagnement [75]. Dans tous les cas donnés, les mesures éducatives sont financées par le trésor public du département. Les parents sont mis à contribution ponctuellement en fonction de leurs moyens, pour des frais « d'entretien » par exemple.

À la Maison de Clèves, la scolarité est dispensée *extra-muros* au site d'hébergement. Ainsi la scolarité des enfants en classes primaires est répartie sur trois écoles. Les adolescents vont dans un même collège et des lycées avoisinants. Des partenariats sont établis avec des maisons familiales rurales (MFR) lorsque les lieux de formation sont éloignés et les hébergements de semaines rendus nécessaires.

[75] L'APJM concerne les jeunes adultes en situation de fragilité et de précarité sociale, personnelle et familiale.

La situation géographique de la Maison de Clèves est particulière puisque l'établissement est installé dans une commune frontalière à trois départements… et deux régions. Cette précision a son importance compte tenu de l'activité d'accueil où, tel que le dit Monique dans son entretien (entretien n° 5), des partenaires « se renvoient la balle ». Cette position géographique présente néanmoins des avantages, comme celui de développer des liens de partenariats multiples, de produire des ressources complémentaires (scolaires par exemple). Un avantage également sur un plan stratégique tel que de ne pas dépendre d'un seul département pour l'accueil d'enfants.

Pour mener à bien ses missions « *d'éducation, de prévention, de protection qui lui sont confiées pour chaque enfant accueilli* » le projet d'établissement de la Maison de Clèves présente notamment les modalités « *d'un travail d'équipe pluridisciplinaire* » dont il donne (*annexe 12*, p. 129, note de bas de page) une définition. Le projet précise « *nous entendons par travail d'équipe pluridisciplinaire, le travail mené autour de la réalisation d'un projet commun par un groupe de personnes appartenant à différentes catégories socio-professionnelles. Ce travail est collectif, car il nécessite (…) de faire appel simultanément aux champs d'intervention disciplinaire dont les professionnels sont les garants et les représentants ».*

Si les missions professionnelles se réalisent *auprès* du jeune accueilli, une partie importante de l'activité s'effectue entre professionnels, concrétisée à travers un dispositif de réunions. Le projet d'établissement de la Maison de Clèves (2007, p. 28-30 *annexe 12*, p. 130-132) dans son chapitre dédié à « *la coordination intra/inter-services et avec les partenaires* » fait l'inventaire d'un tel agencement [76]. L'on y trouve ainsi la réunion générale, la réunion générale éducative, la réunion psycho-pédagogique, la réunion éducative, la réunion de groupe, la réunion de jeunes, la réunion inter-secteur et inter-groupe et la réunion de synthèse.

[76] Ce passage nous évoque notre catégorie d'enjeu communicationnel.

Pour une personne extérieure à ce type de service, le nombre de réunions peut paraître excessif (et encore la réunion d'admission n'y figure pas ! ayant été installée en 2010), mais il ne l'est pas pour les praticiens concernés. Pour le professionnel, chacune de ces réunions est indispensable compte tenu des différents niveaux d'informations qui s'y travaillent, qui organisent et structurent l'intervention éducative courante. L'immersion continue du professionnel dans des groupes de travail à l'occasion de ces réunions multiples permet aux professionnels d'articuler leurs fonctions les unes par rapport aux autres [77].

Le troisième chapitre de cette deuxième partie « *axes de développement et objectifs opérationnels* » du projet de Clèves aborde (p. 35) les collaborations avec différents partenaires [78]. À ce niveau de travail « *des réunions de coordination existent avec les différents corps d'enseignement* ». Pour l'essentiel des rapports avec l'éducation nationale par exemple, trois types de rencontres régulières sont inventoriés : entre le chef de service de Clèves et direction du collège (une fois/mois) ; entre l'éducatrice scolaire et les instituteurs « *les vendredis après-midi* » ; entre chaque éducateur référent et les enseignants ou maîtres d'apprentissage (une fois/trimestre).

Chaque éducateur ne participe pas à toutes ces réunions, mais il doit en savoir l'existence et en comprendre la finalité pour, le cas échéant, situer les éléments d'information s'y rapportant pour une situation donnée. Pour Clèves, le résultat concret en est que « *ces modalités de partenariat ont permis des réussites avérées.* » Ces réunions sont conçues « *pour que chacun appréhende le plus sereinement possible la réalisation de sa mission dans l'intérêt des jeunes.* »

L'intérêt de ces rencontres est argumenté en fonction de la poursuite de trois objectifs. Il s'agit par là de « *communiquer autour des missions* » pour « *situer leur champ professionnel auprès de l'enfant* » (p. 35). Il s'agit aussi pour les

[77] La prise de conscience (tardive) de cette dimension psychosociologique du travail éducatif a conduit à mettre en place (en 2009) dans les formations d'éducateurs, des modules d'animation de réunion avec une expérimentation sur terrain de stage.
[78] Partenaires « *de droit* » (juge des enfants, ASE), de l'éducation nationale et de « *l'intégration sociale des enfants* » (entreprise, centres de formation).

éducateurs vis-à-vis des enseignants, de « *les informer a minima sur la situation familiale de l'enfant afin qu'ils aient un regard objectif (…) et ne commettent pas d'impair dans leur relation* ». Il s'agit également lors de ces rencontres de « *donner des éléments de compréhension de ses difficultés* [à l'enfant] *rencontrées, de mieux cerner ses besoins.* »

Si la réunion de commission d'admission n'a été mise en place que peu de temps avant notre investigation (moins d'un an auparavant), le projet d'établissement fait néanmoins référence à l'importance de l'admission (*annexe 12*, p. 126-128, au début de la deuxième partie « *axes de développements et objectifs opérationnels* »). Le titre du chapitre I est explicite à ce propos puisqu'il parle de l'« *adéquation entre la demande de placement et l'offre institutionnelle de l'établissement* ». Il s'agit dans ce cadre (*annexe 12*, p. 127) de « *réaliser des entretiens d'admission* ». De plus cette « *procédure d'admission et d'accueil* » (les termes sont utilisés ici indistinctement) se charge d'« *étudier la pertinence de l'orientation* » de la personne accueillie en maison d'enfants.

L'étude de la pertinence d'une admission s'effectue sur la base d'un dossier désigné « *rapport social* ». Celui-ci doit être « *le plus complet possible* ». Son contenu doit comporter plusieurs descriptions (famille, dysfonctionnements, environnement, scolarité et deux rapports (médical et psychologique) [79]. Les deux professionnels en charge de l'étude du rapport sont le directeur et « *si nécessaire, le psychologue* ». Entre le moment où ce projet d'établissement a été rédigé et notre observation de terrain, le dispositif d'admission a quelque peu évolué. Il a fait l'objet d'un écrit spécifique plus récent que nous allons présenter succinctement plus loin.

Dans le projet (2007), quatre critères sont fixés pour définir le profil des enfants à accueillir. L'enfant doit être âgé de 3 à 18 ans et avoir des « *capacités intellectuelles sensorielles et motrices situées dans la zone dite normale* ». L'enfant ou le jeune doit avoir une « *capacité d'intégration dans le milieu*

[79] *Cf.* « Projet d'établissement de Clèves, 2007 » p. 9, *annexe 12*.

scolaire ou professionnel ordinaire », il s'agit là d'un critère « *incontournable* ». Les « *troubles graves de la personnalité et de la conduite, de pathologie ou de handicap physique et psychologique avéré* » sont des motifs de refus.

Lorsque, dans le dispositif actuel, l'admission est envisagée, un rendez-vous est organisé avec le jeune, sa famille et le service « *ayant fait la demande de placement* ». Le projet prévoit quatre « *types d'entretiens* (…) *afin de vérifier la pertinence du placement* ». Un premier entretien avec le directeur et le travailleur social « *qui a fait la demande d'admission* » pour « *faire un inventaire rapide* [et] *situer la problématique familiale* ». Un deuxième entretien est mené par le directeur avec l'enfant, afin de recueillir la perception et le ressenti de l'enfant sur sa situation et ce qu'il comprend des « *raisons de son placement* ». Un troisième type d'entretien (toujours avec le directeur) est mené avec les parents, qui permet « *de faire le point sur la situation, les difficultés, les dysfonctionnements qui ont présidé à la décision de placement* ». Le quatrième type d'entretien est facultatif et se déroule avec le psychologue et vise à « *réaliser une évaluation des acquisitions cognitives et de rechercher si l'enfant souffre de troubles psychologiques.* » La décision d'admission est prise à l'issue de ces entretiens, dans les huit jours qui suivent.

Ainsi, le dispositif d'admission présenté dans le projet d'établissement est presque exclusivement assuré par le directeur. Le directeur actuel nous a précisé qu'il a été embauché après la rédaction de ce projet de 2007 et qu'un nouveau est en cours de rédaction, plus fidèle à ce qui se pratique actuellement. Lorsqu'il nous a remis ce projet d'établissement, il nous a dit qu'il n'était pas d'accord avec tout ce qui était écrit. Il en va de même pour nombre d'établissements où un projet est censé s'appliquer, tandis qu'un nouveau directeur arrive qui n'a pas participé à sa rédaction. Cela pose le problème de la place du projet dans la construction de la cohésion des équipes.

VI. À LA RENCONTRE DU TERRAIN

De la difficulté à trouver un terrain de recherche

Trouver un terrain d'observation et de recueil de données a été une tâche difficile. Là où nous nous attendions tout au plus à quelques courtes semaines de démarches, il nous a fallu en réalité plusieurs mois. Ayant une connaissance du réseau local d'associations d'action sociale et d'établissements socio-éducatifs et médico-sociaux de notre département, nous avions d'abord compté sur la proximité géographique. Nous avons donc contacté des associations renommées tant sur le plan local que régional, voire national : Adapei, Sauvegarde de l'enfance, Apajh, Acadea, Montjoie, Fondation d'Auteuil... Pour organiser notre envoi de courriers, nous sommes parti d'une liste actualisée des établissements, disponible au conseil général. Pour personnaliser notre courrier, nous avons adressé chaque lettre au directeur désigné par son patronyme.

Notre courrier (*annexe 4*) donnait des indications sur notre démarche de recherche doctorale « *sur le travail d'équipe en éducation spécialisée* » et précisait notre demande d'« *effectuer un recueil de données sur le terrain.* » Nous mentionnions le souhait pour nous d'observer une commission d'admission au moment de la réunion plénière « *quand les professionnels mettent en commun leurs analyses, leurs observations et donnent leur avis avant la décision du directeur.* »

Nous indiquions également que pour procéder à notre recueil de données nous avions stabilisé un protocole à mettre en œuvre dans leur établissement. Il n'était pas question en effet de laisser penser que nous allions improviser une fois arrivé sur le terrain, ce qui aurait eu pour effet de perturber leur organisation. D'autant que ces dernières années, les professionnels ont perdu de leur disponibilité dans leur travail : effet des 35 heures, réformes sur l'évaluation, politique budgétaire restrictive. Une indisponibilité croissante à laquelle s'ajoutent des logiques d'urgences récurrentes ou d'emballement caractéristiques autour de situations difficiles et qui représentent une donnée constante de ces professions. Des

conditions donc qui rendent difficiles une mise à disposition de professionnels pour une démarche extérieure aux retombées immatérielles.

Nous précisions dans notre courrier un « protocole » de recherche suivant quatre étapes : « *1. enregistrement (audio) intégral d'une réunion plénière d'admission (…) 2. Retranscription écrite des propos échangés pendant la réunion et transmission de l'écrit à chaque participant de la réunion plénière. 3. Entretien individuel de 45mn avec chacun des participants de la réunion. 4. Analyse des données avec restitution [et] une monographie de l'établissement.* » Concernant la monographie, nous précisions les éléments d'information (documentation, écrits, projets) dont nous avions besoin qu'ils soient mis à notre disposition afin de situer l'établissement au niveau « *historique, environnemental et organisationnel* ».

Un paragraphe de notre lettre précisait le type de « *situation d'admission* » que nous souhaitions observer en commission, à savoir des « accueils préparés (et non des accueils en urgence) faisant intervenir : l'étude d'un dossier d'admission (demande d'un tiers, rapports, etc.), des entretiens avec des partenaires, avec la famille, l'enfant ou adolescent concerné. » Nous mentionnions notre préférence de pouvoir observer une commission d'admission concernant *« une situation difficile, compliquée, de type situation limite (adolescent difficile, problématique ardue)* » en expliquant que ce type de situation mobilisait *« davantage de ressources professionnelles et d'efforts de compréhension susceptibles d'intéresser ma recherche.* »

Dans ce courrier de deux pages, il était important de rassurer nos interlocuteurs sur la poursuite de nos objectifs et de notre dispositif. Nous y avions ciblé pour cela le mieux possible nos attentes, quitte ensuite à y revenir au besoin si les conditions n'étaient pas toutes réalisables en l'état. L'idée du courrier était de servir à un premier échange sur la base d'éléments suffisamment clairs.

Nous avions mentionné aussi la possibilité de mettre en œuvre une restitution à travers « *la possibilité de faire part, en fin de parcours, des résultats de nos travaux avec l'établissement* » ainsi que le principe d'une contractualisation sous forme de « *contrat de recherche* ».

Nous avions conclu notre courrier en faisant apparaître un ensemble d'éléments dans le sens de l'intérêt de l'établissement tel que « *participer concrètement à une recherche* », « *réfléchir et valoriser des pratiques* » et « *faire connaître des pratiques professionnelles au-delà de l'éducation spécialisée* ».

Sur une quinzaine de courriers ciblés, une douzaine est restée sans réponse. Sur les trois réponses négatives deux ont été écrites et une orale. Une association de travail social avait diffusé notre courrier dans plusieurs départements. L'un de ses établissements (un centre éducatif fermé) d'un département voisin nous avait ainsi contacté, avec qui nous avons arrêté ensemble le principe d'un premier rendez-vous. Quelques jours après cependant, le directeur nous re contactait par courriel pour se rétracter, sans aucune explication. Des contacts auprès d'établissements, pourtant situés dans le profil attendu (internats éducatifs, maison d'enfants à caractère social) n'ont pas davantage favorisé une première prise de contact. Le fait que nous connaissions plus particulièrement certains directeurs nous laissait pourtant prévoir au moins un bref contact téléphonique. Mais l'absence de réponse, même négative, nous a un moment laissé perplexe.

En revanche, le directeur d'un établissement médico-éducatif (mis en lien par un collègue formateur en travail social) a souhaité discuter avec nous des motifs de son refus. Ce directeur intéressé par notre démarche nous a indiqué que son établissement de compétence médico-sociale, du fait de la réforme 2005 (loi sur le handicap) [80] n'avait plus de commission d'admission telle qu'on avait pu le connaître auparavant. C'est-à-dire que la MDPH impose dorénavant pour ce type d'établissement plus de 90 % des placements pour les enfants déficients. C'est

[80] Loi instituant la Maison départementale du handicap (MDPH) qui a substitué la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES). A cette occasion, les instituts médico-éducatif (IME) et médico-pédagogiques (IMP) n'ont plus de commissions d'admission.

seulement pour une toute petite minorité que l'établissement (par le directeur) se penche sur le dossier du jeune pour l'étudier avant de l'accueillir. L'établissement n'a plus à se prévaloir d'un projet éducatif, pédagogique ou thérapeutique particulier (bien que ceux-ci soient légalement obligatoires) pour accepter ou refuser un accueil.

L'ensemble de ces établissements médico-sociaux est mis à la même enseigne normalisée. À notre question de savoir s'il s'agissait-là d'une sorte de travail d'accueil en « flux-tendu », le directeur a répondu par l'affirmative. C'est-à-dire qu'à de très rares exceptions (problématiques très particulières) un tel établissement relevant du statut d'association ne peut pas/plus refuser un accueil ni préconiser une orientation vers un autre établissement plus adapté selon lui. Cela mérite de faire un lien avec l'actualité.

La publication récente de décrets confirme la refonte de la carte des rattachements des établissements spécialisés (IME, IMP). Elle entérine ainsi l'effacement de la spécificité éducative historique du secteur médico-social au profit du « médical » (ASH, 2010) [81]. Des observateurs de la réforme des ARS se rejoignent pour dire qu'il s'agit-là d'un déni de l'éducatif. Néanmoins, dans le contexte d'une autre époque (fin des années 80), Myriam David (1997 [1989], p. 56, 57) constate déjà de la part des pouvoirs publics des difficultés à accepter des dispositifs d'admission : « *vérifier le bien-fondé de l'indication de placement, obtenir la participation des parents même en cas d'ordonnance judiciaire, préparer l'enfant, ses parents, sa famille d'accueil. Pour indispensables qu'elles apparaissent, ces précautions, difficiles à imposer, sont critiquées par ceux qui demandent le placement de l'enfant : ils vivent mal les délais d'admission,*

[81] Actualités Sociales Hebdomadaires (ASH) de septembre 2010 « La gouvernance du secteur social et médico-social » section 2 « quelle place pour le social dans la nouvelle organisation ? » (p. 39-40). « *Il s'agit-là*, indique l'article, *d'une véritable rupture avec l'association traditionnelle de ces deux champs* », une rupture « *probablement majeure dans l'histoire de nos administrations sociales* ». Il y est question notamment de « *l'identité d'un secteur* [médico-social] *fondée depuis 50 ans sur l'articulation des réponses sanitaires et sociales conçues comme totalement complémentaires* » et d'une « *articulation social/médico-social* [qui] *repose largement sur une communauté d'intervenants, voire sur une certaine communauté d'idées et de représentations* ». Néanmoins, sous couvert d'une sémantique d'*autonomisation du social* et d'*évolutions*, la liaison vitale entre santé/soin et la composante sociale de la santé publique (« *attention spécifique portée aux plus vulnérables* ») a été défaite.

exercent de fortes pressions et, s'il n'y est pas cédé, ils tendent à se retourner vers les services qui acceptent d'admettre les enfants sans discussion, sans attente et sans préparation (…) *Les refus par manque de place sont également critiqués, car ils obligent à rejeter les "laissés pour compte" vers les services non spécialisés* ».

Les courriers ciblés envoyés à des directions d'établissement ont été effectués soit par l'intermédiaire d'une liste du conseil général, soit à partir de notre carnet d'adresses professionnel, soit par l'intermédiaire de formateurs d'institut de travail social ou encore par des collègues chargés de conseil. C'est finalement par l'entremise d'une collègue, cadre de direction, formatrice-consultante, doctorante à Paris XIII, que le contact déterminant a pu être établi et finalisé avec la Maison de Clèves (nom fictif). Ceci après 6 mois de démarches où nous avons fini par désespérer quelque peu... Nous avons reproduit en annexes (*annexe 5*) ce premier courriel adressé à Paul, cadre à la Maison de Clèves, qui en a référé ensuite à son directeur.

Formalisation de la démarche et contractualisation avec l'établissement

Comme nous l'annoncions dans notre courrier de premier contact, nous avons formalisé un contrat de recherche avec l'établissement. Le but de celui-ci était de régler nos relations et d'organiser certaines modalités d'échange. Une première mouture de ce contrat a été présentée lors du premier rendez-vous à la Maison de Clèves où ont été présents le directeur ainsi que les trois cadres-chefs de service. Cette première rencontre d'une demi-heure environ a été l'occasion de présenter plus avant mon travail de recherche et de répondre aux questions qui pouvaient se poser autour de mon parcours professionnel. Le rendez-vous a eu également pour but de valider les grandes lignes de la présentation générale que nous allions effectuer le mois suivant devant l'ensemble des professionnels de l'établissement.

Le contrat de recherche est un document de trois pages (*annexe 6*), passé et signé entre le chercheur et le terrain de recherche, représenté par son directeur. Ce contrat précise quatre points de notre démarche de recherche. Elle comprend « *ses*

différentes phases en rapport avec le terrain, sa durée, son éthique et les besoins du doctorant vis-à-vis du terrain. » Le contrat précise que le travail de recherche effectué « *ne donne pas lieu à rémunération.* » Ceci pour lever toute ambiguïté.

Concernant les phases de la recherche. La première est « *préparatoire* » et porte sur l'« *établissement des liens de collaboration* ». La deuxième consiste à effectuer le recueil de données pour notre monographie. La troisième concerne l'observation/enregistrement de la commission et la conduite des entretiens. La quatrième phase est une restitution où sont présentés au terrain différents aspects du travail réalisé avec son aide « *dans une optique de connaissance et d'approfondissement* ». Le contrat propose aussi aux participants d'assister à la soutenance de la thèse.

Le deuxième point abordé dans ce contrat porte sur « *la durée de la recherche en rapport avec le terrain* ». Il donne un calendrier de déroulement, qui est fonction des rythmes d'écriture de la thèse.

Le troisième point aborde « l'éthique de la recherche ». Nous y présentons notre engagement de « *discrétion vis-à-vis de l'établissement, à la non-divulgation de documents ou de contenus remis, en dehors des besoins de recherche* [et] *à manier précautionneusement les informations à caractère sensible* ». Cette partie éthique précise que « *la recherche est menée dans un état d'esprit de co-construction, de valorisation du terrain et des pratiques.* » Ce point fixe la possibilité d'un temps préparatoire avec les professionnels de l'établissement [82]. Le but de cette réunion est d'exposer clairement notre démarche et d'attirer l'intérêt des acteurs et d'obtenir leur collaboration.

Le quatrième point concerne les « *besoins du doctorant* ». C'est-à-dire que nous avons besoin que soient mises à notre disposition différentes informations sur l'établissement et les pratiques : écrits institutionnels, de projets, historiques, organigramme, dispositif humain et technique, mesures de l'activité, écrits

[82] Il s'agit de la réunion d'information du 14 décembre 2010 que nous présentons ci-après.

internes d'analyse, etc. Sans oublier des documents spécifiques à la commission d'admission : écrit sur la procédure d'admission à Clèves (*annexe 14*), sa mise en place ainsi que l'« *accès aux dossiers d'admission concernés par la recherche.* » L'ensemble des ces exigences a pu être honoré, à l'exception de mesures de l'activité qui sont la plupart du temps davantage réservées aux organismes de contrôle. Nous n'avons pas eu non plus à notre connaissance de document d'analyse réalisé en interne à l'établissement, mais peut-être n'y en a-t-il pas eu de réalisé ?

Réunion générale d'information avec les professionnels du terrain de recherche

Le but de cette réunion était pédagogique. Tous les salariés n'y étaient pas (débuts des périodes de congés) et les informations abordées n'ont pas toujours été transmises aux absents. Cette réunion s'est donc tenue quelques semaines après notre rendez-vous avec l'équipe de direction (le 22 novembre). Elle s'est déroulée sur environ trois quarts d'heure, sur le temps habituel d'une réunion générale de l'établissement [83].

Lors de cette réunion, l'ensemble des personnels était représenté hormis la psychologue. Ce temps de présentation s'est déroulé dans un climat d'attention. Si les professionnels n'avaient pas tous été prévenus de notre intervention pour cette présentation, la démarche a été néanmoins accueillie avec ouverture et intérêt. De notre côté, nous avions choisi de faire une présentation vivante n'excédant pas une vingtaine de minutes afin de préserver un temps de questions et de dialogue.

Cette présentation orale accompagnée d'un bref diaporama a comporté quatre points. Tout d'abord, une introduction sur notre appartenance universitaire, nos travaux en lien avec notre parcours professionnel puis une information sur la formation doctorale. Ceci pour les familiariser avec notre démarche et la démystifier quelque peu.

[83] Le texte de la présentation et les notes de notre journal de recherche sont en *annexe 7*.

Un deuxième point concernant le contrat de recherche a été présenté, qui a repris les éléments déjà mentionnés précédemment. Ce point, en donnant du cadre à la démarche, visait à rassurer les professionnels et à favoriser la levée d'éventuelles réserves pour gagner leur confiance. Informer dans ce cas est synonyme de *prendre en considération*.

Le troisième point a abordé notre recueil de données : afin de rédiger une monographie de l'établissement, et pour observer une commission d'admission, comprenant à suivre l'interview des participants. Un procédé « *en 3 actes* » devant permettre au chercheur de recueillir « *l'aspect du travail en équipe et le positionnement des acteurs sur leur activité* ».

Le quatrième point à visée pédagogique a consisté à présenter des diapositives relatives à l'intérêt de participer à une recherche. Nous étions au fait de la réserve quelquefois entretenue par des travailleurs sociaux vis-à-vis de la recherche, dans un rapport distant à la science. La science pouvant être vécue comme intrusive dans des métiers où les professionnels sont engagés émotionnellement. Une science qui serait décalée du fait de ses prétentions de « science exacte », réifiante dès lors qu'il s'agirait d'appliquer des « recommandations » ou autres prescriptions.

Fort d'une connaissance de l'intérieur des milieux de l'éducation spécialisée, nous avons opté pour une approche prudente, à la fois pédagogique et stimulante. C'est pourquoi, afin de situer notre recherche en éducation spécialisée, nous avons cité des auteurs relativement connus dans ce milieu tels que Michel Chauvière, Maurice Capul & Michel Lemay. À travers le questionnement « *pourquoi la recherche en éducation spécialisée ?* » que nous avons mis à l'échange, l'idée a été de problématiser les motifs de notre présence de chercheur sur ce lieu de travail, et de susciter une appropriation de la démarche par les acteurs de terrain.

Dans le même ordre d'idée, nous avons cité également les propos saisissants de Schwarz (1949) relatifs à son expérience auprès de jeunes déportés placés à leur

retour en maison d'enfants. Au-delà de sa singularité, cet exemple permet d'attirer l'attention des travailleurs sociaux sur l'importance à faire mémoire de leur expérience. Schwarz (1949, p. 497, note de bas de page) formule ce regret : « *nous tous qui avons eu ces "cas" entre les mains, nous avons négligé le côté scientifique de notre travail. Nous sommes coupables devant ceux qui voudraient apprendre par nos expériences. Les difficultés pratiques inouïes que nous avions à vaincre sont notre unique excuse* ».

Des motifs relatifs à notre présence comme chercheur avaient déjà été donnés aux cadres (par la collègue qui nous a mis en contact avec la Maison de Clèves) comme quoi notre démarche était l'occasion, à Clèves, d'avoir une réflexion avec « *un interlocuteur extérieur* ». Ce type d'échange permettant en effet de sortir d'un certain confinement auquel la configuration des lieux et la routine peuvent mener. Il nous a semblé aussi, après coup, que notre intervention pouvait servir à valider ou à valoriser un dispositif d'admission qui était somme toute assez récent, et dont la mise en place avait été conseillée par un consultant-évaluateur quelques mois plus tôt.

Nous avons conclu notre présentation du 14 décembre sur différents intérêts que peut revêtir pour les praticiens la démarche de recherche. Il s'agit ainsi de pouvoir « *partager des points de vue* » d'« *avoir quelque chose à dire de son travail, puis du regard porté sur celui-ci* » de « *donner à voir et à entendre de ses pratiques et de son métier, les faire connaître et considérer au-delà de son champ habituel d'exercice* ».

Règles de discrétion

Dans nos différents écrits, tel que nous l'avons annoncé pour des raisons simples de respects de la vie privée des personnes accueillies dans la Maison de Clèves, nous avons suivi les règles suivantes de discrétion. Pour la monographie, nous avons procédé au changement du nom des professionnels, des bénévoles éventuels et des localités. Seuls quelques personnages de dimension historique ont conservé leur patronyme. L'idée a été ainsi d'éviter des recoupements possibles par d'autres que par les professionnels concernés entre leur nom, leur lieu de travail et les enfants placés.

Pour les entretiens individuels, nous avons aussi procédé pour les mêmes raisons au changement de nom des professionnels, des enfants cités, de certaines dates et des localités. L'établissement concerné sera libre quant à lui de se reconnaître dans les éléments apportés.

VII. LE DISPOSITIF DE COMMISSION D'ADMISSION À CLÈVES

À noter qu'au chapitre V, dans *La maison de Clèves au présent*, nous avons fait état de mentions figurant dans le projet d'établissement de Clèves (2007) concernant le travail en équipe et la conception de l'admission. Les représentations et les conceptions du travail d'admission retranscrites dans un projet ne reflètent pas toujours ce qui se pratique sur le terrain. Dans le cas présent, le décalage est flagrant puisque le dispositif d'admission n'existe seulement que depuis une année.

Pour parer à ce décalage entre projet d'établissement et action courante, nous avons souhaité accéder aux écrits concernant la mise en place de la commission d'admission à Clèves. Nous nous référons à plusieurs sources : une « *procédure d'admission à la Maison de Clèves* », un écrit de 5 pages (*annexe 14*) [84], un « *Cahier de compte rendu* » des commissions d'admissions, qui regroupe les notes rédigées par un participant à chaque commission. À ceci s'ajoutent des données provenant d'échanges verbaux avec le directeur et l'équipe de chefs de service, à différentes occasions, et pris en notes dans notre journal de bord.

Le directeur nous a indiqué que la commission est composée de 10-12 professionnels. Elle se déroule le jeudi matin de 9 à 10 heures. Elle se déroule suivant un rythme irrégulier en fonction à la fois du calendrier scolaire et de la capacité d'accueil de Clèves. Le lieu où se réunit la commission n'est pas toujours le même. La commission d'admission que nous avons observée est la septième. Sa mise en place dans l'établissement est récente, avec seulement 6 mois d'exercice [85]. Avant cela, c'était le directeur qui assurait seul. Il n'y avait donc pas d'échanges en équipe. À l'arrivée du dernier directeur, les équipes l'avaient d'ailleurs questionné là-dessus, les professionnels estimant avoir leur mot à dire sur les « candidatures » d'admission.

[84] En *annexe 14*, nous avons reproduit cette procédure, suivie de notre analyse du texte.
[85] Une heure semble court pour réaliser ce travail si l'on considère que le rôle de la commission est de croiser des éléments approfondis d'une situation et de confronter différentes analyses. Cela même si chaque participant s'y prépare. Mais dans le cas présent, la commission a le mérite d'être mise en place.

Le fonctionnement actuel n'est cependant pas très satisfaisant, car les admissions « *se font vite* », « *elles sont nombreuses* » et se déroulent « *au même moment* ». Le directeur invoque « *une optique économique* » vis-à-vis de laquelle « *on ne peut pas refuser* », où « *les jeux sont faits* ». L'activité économique de l'établissement dépend étroitement de l'activité d'admission (*cf.* notre enjeu *économique*). Mais l'intérêt et l'utilité de la commission d'admission c'est aussi qu'elle permet une « *connaissance de la situation au même moment par l'équipe* ». Cet argument pour légitimer la commission d'admission repose sur la possible production d'un *savoir situé dans une temporalité commune*.

Les commissions d'admission ont eu lieu une première fois en mai et juin, la plupart des jeunes placés arrivant plutôt pendant l'été. D'autres commissions sont positionnées ensuite à des périodes de l'année quand des places d'accueil se libèrent. En mai/juin, il y a une « *suractivité, là où d'autres établissements peinent à répondre à leurs places disponibles* ». Ce qui signifie qu'à Clèves les sollicitations d'accueil sont nombreuses dans cette période. Mais il y a aussi « *la place du financeur* » disent les chefs de service, ce qui implique que « *les admissions ont tendance à être simplifiées à un passage d'informations* ».

Les financeurs, dont le premier rôle est de financer l'activité de l'établissement, contrôlent également l'utilisation des fonds alloués. Ils exercent une influence sur les admissions qui est plutôt indirecte. Mais celle-ci peut être vécue par les dirigeants associatifs, par les directeurs et les équipes de cadres comme une pression. Ces différents acteurs hiérarchiques en sont le réceptacle et les courroies de transmission auprès des autres salariés. Ces pressions resurgissent à l'occasion de réunions annuelles de budgets où se négocient les prix de journées. Dans d'autres établissements, cette pression est prégnante et induite à travers un dispositif de comptage des places, chaque semaine, avec la mise en réseau, *en ligne*, de « tableaux de bord d'activité ».

Le « financeur » est donc présent dans l'esprit des dirigeants pour qui « l'activité » éducative se superpose avec « l'activité économique », au risque de voir la première se dissoudre dans la seconde. Il s'agit du risque de *dérive gestionnaire,* de plus en plus critiqué ces temps-ci par différents auteurs, notamment par Michel Chauvière (2007) et Stéphane Bollut (2010, p. 19, 23).

L'équipe de cadres nous a expliqué que l'intérêt ou la difficulté des situations proposées à l'admission dépendent des dossiers que des partenaires veulent bien leur soumettre. Ils donnent en appui l'exemple récent d'un refus d'admission et pour un autre cas d'un report. Mais dans les deux cas, les commissions ont donné lieu à des débats plus intenses.

La commission d'admission a une autre fonction importante à Clèves nous précise un chef de service. Elle consiste aussi à réfléchir « *au passage en interne d'un jeune d'un groupe à un autre* ». Il nous dit que « *ce n'est pas seulement une question de places, mais de moment* », lorsque des places deviennent libres ou vacantes (à cause d'un départ, d'une fin de mesure). Nous retrouvons-là l'argument de la temporalité. Le déplacement d'un jeune, d'un groupe à un autre, nécessite de la part de la commission d'admission d'« *anticiper, de préparer* » le jeune. Il s'agit ainsi d'éviter qu'« *on l'arrache* » du groupe, sinon « *on est dans l'urgence* ». Chaque déplacement est envisagé ainsi dans l'intérêt éducatif du jeune et non pas (seulement) pour une question de place sur les groupes. Il s'agit dans cette logique de « préparer » ce changement, c'est-à-dire d'y préparer le jeune et de s'y préparer en tant que professionnel. Préparer le jeune à quitter son groupe c'est tout à la fois préparer les éducateurs à *lâcher* le jeune.

L'équipe de direction nous indique qu'une procédure écrite a été réalisée en janvier 2010 qui « *hiérarchise les étapes de l'admission* » (*annexe 14*). Un travail préparatoire a consisté à inventorier des étapes pressenties de l'admission qui ont ensuite été discutées en équipes éducatives, avec un retour en réunion générale. Nous n'avons pas obtenu de compte rendu de ces débats et ne savons pas s'il y a

eu des notes prises. C'est pourquoi nous avons voulu en savoir davantage sur cet aspect lors des interviews que nous avons menés.

La commission d'admission de Clèves à travers les entretiens

Pour la série de onze entretiens que nous avons réalisés à Clèves, nous avons structuré chaque interview de manière à obtenir deux types de contenus. Pour le premier nous avons interrogé les professionnels sur leur conception de la commission d'admission, sur sa mise en place récente à Clèves ainsi que sur d'éventuelles expériences antérieures dans d'autres établissements. Ceci afin d'obtenir des informations de portée plus générale sur la commission d'admission. Le second type de contenu concerne la partie d'auto-confrontation, la plus conséquente, qui occupe plus des trois quarts du volume des entretiens. C'est le premier contenu qui nous intéresse ici.

Ces entretiens ont donc été l'occasion de demander à nos interlocuteurs ce qu'ils savaient et pensaient de la mise en place de la commission d'admission à Clèves. Notre guide d'entretien a pris en compte cet aspect informatif dans la mesure où les réponses éclairent le rapport de chaque professionnel interviewé avec la commission d'admission et nous renseignent sur la conception que chaque individu développe de ce dispositif et sur son organisation concrète.

À l'arrivée, nous avons obtenu des réponses complémentaires et parfois divergentes sur l'origine de la mise en place de cette commission. Laura, éducatrice spécialisée (entretien n° 9), répond par exemple que « *c'est la loi de 2002* » qui en est la raison. Pour Coralie, psychologue (entretien n° 8), le motif est semblable puisqu'avec la commission d'admission « *on se met un peu en conformité avec ce que demande la loi* ».

Pour Philippe, éducateur sportif (entretien n° 7), le point de vue se décale de la seule mise en conformité puisque « *c'était aussi une de nos demandes au départ, d'avoir aussi, je ne vais pas dire un visuel sur les jeunes qui arrivaient, mais au*

moins d'avoir des informations sur de possibles arrivées. Et en plus d'avoir des informations où on nous donne la possibilité de nous positionner par rapport au dossier des jeunes ». Selon Philippe, le positionnement des professionnels a eu toute son importance dans la genèse de ce groupe de travail.

Quant à Jacqueline, éducatrice de jeunes enfants (entretien n° 3), elle dit que « *ça a été surtout discuté à la commission d'évaluation par rapport au projet d'établissement, dans un premier temps. Et ça faisait partie des manques qui étaient apparus et qui disaient que ce serait intéressant d'être mis en place. Et on l'a étendue, mais là ça n'a pas été le cas parce que c'était une commission de début d'année, mais en se disant "c'est intéressant aussi la commission d'admission, c'est intéressant justement de programmer au niveau de chaque groupe les enfants qui seraient susceptibles, en cas d'arrivée, d'un passage "* ». Jacqueline fait remonter l'origine de la commission d'admission à une commission d'évaluation [86]. À cette occasion, des échanges ont fait apparaître le manque d'une commission d'admission. Jacqueline dit aussi que c'est dans cette phase de conception que l'idée a surgi d'une commission d'admission pour étudier aussi les passages d'enfants d'un groupe à un autre. Cette commission possède donc une double fonction d'admission de l'extérieur vers l'intérieur et de passage en interne d'une unité de vie à une autre.

Françoise, monitrice éducatrice chargée d'accompagnement scolaire (entretien n° 2), est elle plus vague, mais fait référence toutefois à une concertation entre les professionnels qui va au-delà de la simple obligation légale. Elle explique : « *je ne sais plus comment c'est venu. Ça a dû venir au travers de discussions lors des réunions éducatives. C'est un questionnement, je pense, que beaucoup d'équipes ont, ou avaient, tout du moins parce que maintenant c'est mis en place.* »

[86] Conformément à la loi 2002 rénovant l'action sociale, il est prévu que chaque établissement socio-éducatif procède tous les cinq ans à l'évaluation de son activité, qu'il construise à cette fin son propre référentiel d'évaluation avec l'aide d'intervenants extérieurs. Ces derniers analysent le fonctionnement de l'établissement, son projet et font ressortir des points d'amélioration à mettre en œuvre. Une évaluation externe quant à elle se déroule deux ans après, de celle-ci dépend le renouvellement d'agrément des établissements.

Il est intéressant de constater qu'à partir d'un même fait institutionnel, *l'institution de la commission d'admission*, les entretiens livrent des explications *à plusieurs voix,* chacun ayant sa version. Il n'y a pour ainsi dire pas consensus sur les raisons de la mise en place de ce dispositif.

Marinette, agent de service technique (entretien n° 1), nous apprend que la participation des lingères en commission d'admission s'est négociée à leur demande dans des discussions avec les collègues et les cadres : « *le fait est on a expliqué le pourquoi on pensait devoir éventuellement y participer* ». Leur attente est celle d'être tenues au courant de la situation des jeunes qui arrivent, de ce qui les amène afin de mieux se positionner par rapport à eux. Leur attente se précise dans la fonction informative inhérente à la commission d'admission.

Françoise (entretien n° 2), qui est ancienne dans l'établissement, se souvient du fonctionnement antérieur à la mise en place de la commission : « *au départ ici, nous n'avions pas le droit de voir les dossiers. On n'en connaissait rien. On ne savait pas d'où venait l'enfant, quel était son vécu familial ou quoi que ce soit.* » En quarante années de carrière à Clèves, Françoise n'a pas le souvenir que cette façon de faire ait été argumentée. L'admission poursuit-elle, « *c'était réservé aux cadres, au directeur. C'était lui qui se positionnait par rapport à ça, et nous éducateurs on n'avait donc absolument pas, loisir on va dire, de poser des questions. On nous disait toujours "bien voilà, il est issu d'une situation difficile" mais sans aucune possibilité de lire les comptes rendus quels qu'ils soient. J'étais sur les groupes et on recevait les enfants, il n'y avait pas de réunions de pré-admission ou de quoi que ce soit auparavant. L'enfant était là, on le prenait et puis on faisait avec. Il n'y avait pas de préparation, il n'y avait rien. Les commissions de pré-admission, il y a peu de temps que ç'a été mis en place par le directeur.* » L'arrivée d'un enfant se faisait de manière abrupte, l'ensemble du processus d'instruction de la situation échappait aux éducateurs et la décision s'imposait à eux sans aucune réflexion préalable.

Au fil du temps, des évolutions ont néanmoins eu lieu : *« on avait en lecture les dossiers il y a quelques années. Mais c'était la direction, c'était le chef de service qui décidait de l'accueil, sans en référer aux éducateurs.* » La décision se déroulait donc principalement autour des cadres et excluait toute participation des autres professionnels. On comprend ainsi que la participation à la commission d'admission, hormis l'intérêt qu'elle présente en terme d'information et d'échanges techniques, est aussi l'expression d'une conception démocratique de l'activité. Si la décision finale d'admission incombe toujours au directeur, le processus qui conduit à cette décision, que nous pouvons envisager comme une *délibération pluri-professionnelle*, est quant à lui partagé.

Françoise repère une autre fonction à la commission, et qui concerne l'enfant. Elle estime que « *pour l'enfant, ça veut dire qu'on s'intéresse à lui, on va l'intégrer à un nouveau groupe, on va le présenter. À un moment donné, l'instituteur va dire voilà, il va présenter ce jeune à la classe. Ou même il va anticiper " voilà, il va y avoir un jeune garçon ou une fille qui va arriver dans la semaine, avec vous". Ça permet aussi de sensibiliser les enfants à l'accueil.* [Silence] *il va exister déjà avant d'arriver* ».

Françoise insiste sur une fonction qui dépasse le cas du seul accueil de l'enfant, elle veut parler de la *fonction d'accueil*, généralisable à toute personne dans l'établissement, *« que ce soit pour un enfant, comme pour un éducateur ou un stagiaire qui arrive sur un groupe. J'ai toujours essayé d'attacher une grande importance à l'accueil de stagiaires. J'ai eu plusieurs jeunes justement dont j'ai été référente et c'est vrai que c'est important de se voir et de présenter à l'équipe avant d'accueillir cette personne*. » Elle précise à propos de l'accueil que « c*'est vrai pour les deux. Moi ça me semble aussi important pour un éducateur, un adulte qui arrive en tant que stagiaire. Même si effectivement la situation n'est pas la même* [qu'un jeune]. *Moi c'est par rapport à l'accueil de quelqu'un, que ce soit un enfant, que ce soit un adulte. Ça me paraît important.* »

Paul, chef de service (entretien n° 11) a beaucoup d'éléments à apporter sur la commission d'admission. Il raconte son expérience d'éducateur, avant Clèves : « *je trouvais ça intéressant effectivement qu'on ait un regard, que l'équipe ait un regard par rapport au dossier par rapport au jeune présenté pour éventuellement donner un avis, qui est un avis consultatif.* » Il confirme qu'à Clèves, auparavant « *c'était que le directeur qui faisait l'admission des jeunes et nous en parlait. Enfin, au niveau des cadres de direction on en parlait le lundi, comme quoi il avait reçu tel jeune et de voir un peu quelle était la place dans les groupes pour l'accueillir*. »

Pour Paul, le changement à Clèves est arrivé avec la nouvelle équipe de direction « *parce qu'effectivement, moi je ne jette pas la pierre, mais depuis trois ans où elle venait d'arriver, l'équipe de direction et le directeur ont mis en place des choses, ça a quand même pas mal bougé par rapport à ce qui se faisait avant.* » La mise en place de la commission d'admission est donc à entendre dans la dynamique de changement que Paul évoque que « *peut-être la commission c'était aussi un moyen de redonner un peu de lien à l'équipe* ». Expression d'une modalité de travail plus démocratique, l'activité de commission d'admission revêt une fonction de *lien* entre les professionnels. La commission sert « *notamment de pouvoir anticiper les passages sur les groupes pour les enfants.* »

Paul décrit que auparavant l'admission « *se faisait un peu à l'arrache, et quand les gamins arrivaient ils étaient admis, il n'y avait pas trop de temps pour… il fallait les admettre assez rapidement. Et en une semaine il fallait déplacer un gamin d'un groupe qui était déjà pressenti pour permettre l'arrivée d'un autre gamin.* » Entendu ainsi, l'admission d'un nouvel enfant à Clèves relevait plus d'un automatisme, d'un jeu de « chaise musicale » que d'une dynamique de réflexion.

Pour passer de l'ancien modèle d'admission à l'installation de la commission, Paul explique : « *donc là, lorsque j'y ai travaillé, parce qu'on a pas mal bossé sur la commission d'admission, c'était aussi de permettre ça. C'est-à-dire qu'en*

dehors de la commission d'admission s'il n'y a pas de dossiers à discuter c'est aussi de faire le point sur les groupes pour voir quels sont les passages pressentis, de préparer ça et que ça se fasse par petites touches, que les jeunes puissent y aller un soir, un week-end [sur un autre groupe], *etc. avant de faire le passage.* » Ici, l'on comprend qu'en l'absence de dossiers à étudier, la commission a la tâche de préparer des déplacements en interne, dans l'hypothèse de futures arrivées. L'idée est de ne pas attendre une nouvelle admission pour déplacer des jeunes au dernier moment, et de respecter les équilibres de groupes de vie (âges, problématiques, mixité). Avec cette fonction de la commission, il devient possible de trouver en interne une dynamique qui associe le maximum de professionnels et qui permet aux jeunes déjà accueillis de se projeter sur une future unité de vie.

Pour savoir quel a été le travail préliminaire réalisé pour mettre en place la commission, nous demandons si à un moment donné une commande leur a été passée ou bien si cette création est partie de leur propre initiative. Paul répond par la négative : « *non non, du tout. J'ai interrogé la manière dont ça se faisait. Donc, j'ai fait la proposition de la procédure* (*annexe 14*). *Avec les différents intervenants* [nous avons pu] *joindre du monde autour d'une table et évoquer les situations et au-delà les passages à un groupe différent.* »

En rapprochant la version de Jacqueline de celle de Paul, on peut penser que la suggestion émise par un intervenant extérieur (venu pour aider à l'évaluation interne) a rejoint et stimulé un désir de travail chez les cadres, notamment chez Paul. L'on comprend aussi que le protocole d'admission est davantage un texte pour *réunir* les professionnels et les mobiliser autour du projet d'installation de la commission d'admission plutôt qu'un écrit conceptuel. Pourtant cet écrit, en fédérant les professionnels, participe de fait à la conception du dispositif. Il s'agit d'un écrit fédérateur d'adhésion, orienté vers l'action concrète, un véritable instrument de travail. Son statut n'est pas de *concevoir*, dans le sens de conceptualiser l'action, mais de concevoir dans le sens de *faire naître* et d'*organiser l'action.*

Des groupes de travail à Clèves ont donc étudié cette « *procédure* ». Paul nous dit que « *ça a été bossé dans le cadre de nos réunions de direction et soumis à l'équipe pour expliquer comment ça pouvait se dérouler et je crois qu'il n'y a eu qu'un écho favorable. Donc on a juste ajusté, je ne me souviens plus exactement autour de quoi ça tournait, mais on a rajouté la présence d'une collègue de la lingerie. Parce qu'aussi, il faut qu'elles se préparent* ». Concernant la présence d'une lingère à la commission voici la version que Marinette, lingère, en donne : « *nous on est un peu pris au dépourvu lorsqu'il y a une admission. On n'est pas forcément mis au courant, le message n'est pas passé, donc le mieux peut-être ce serait qu'on assiste à ces réunions* ».

Le temps de préparation avant la mise en place de la commission a été « *très très court, dans les 2 ou 3 mois c'était fait* » dit Paul. Cela n'a pas soulevé d'oppositions, il n'y a pas eu de résistance à changer les pratiques. Paul précise d'ailleurs qu'« *il n'y avait pas de pratiques à ce niveau-là. C'était "voilà vous allez admettre tel gamin sur votre groupe"* ». C'est, en outre, une particularité que d'avoir eu affaire pour notre observation de terrain à une commission d'admission aussi récente, de recueillir des impressions encore neuves sur sa mise en place et son fonctionnement.

Les pratiques professionnelles de la direction ont-elles été largement modifiées ? Paul décrit en exemple une situation récemment étudiée pour laquelle « *la commission avait demandé à ce que le directeur reçoive le jeune en présence des parents parce qu'il avait des incertitudes notamment par rapport au fait qu'il "refuse la collectivité", c'est marqué dans le rapport, alors qu'on nous faisait une demande, car ça interrogeait. Effectivement, ça nécessitait cela. Et dernièrement lorsque le directeur a reçu ce jeune et le père, parce que c'était un père qui était assez violent par rapport aux institutions, ça lui a permis d'éclaircir des points particuliers. Et le retour qui en a été fait à la commission, il y a une semaine, dix jours, le directeur avait levé toutes les réticences qu'il pouvait y avoir et on pouvait donc accueillir ce jeune. Ça a soulevé quand même* [au départ] *de la part de la commission une interrogation pour dire "nous ça nous pose question"* ». À

travers cette séquence on s'aperçoit que la commission possède un pouvoir. Celui tout d'abord de demander au directeur qu'il mène un entretien complémentaire avec l'enfant et ses parents. Puis celui d'émettre des questionnements en fonction d'éléments disponibles. Un dialogue contradictoire peut s'engager alors entre le directeur et la commission. Cette pratique du dialogue suppose une certaine souplesse de la part du directeur, une manière d'exercer l'autorité qui ne fonctionnerait pas par exemple avec un directeur pour qui la relation hiérarchique est basée davantage sur un rapport de forces que sur des échanges d'arguments.

La commission d'admission ne sert donc pas seulement à mettre en place des conditions favorables pour l'arrivée d'un jeune, mais offre également la possibilité à des professionnels d'émettre un avis pour un accueil, pouvant conduire à une décision de refus. L'exemple donné précédemment est un troisième cas de figure où la commission donne l'indication à la direction de procéder à un entretien complémentaire. Elle le sollicite ainsi pour obtenir plus de renseignements, ce dont le directeur a tiré parti pour construire une *alliance* de travail avec le jeune et son père. Ce nouvel examen à l'initiative de la commission a finalement permis de lever des réserves et de proposer l'admission de l'enfant. Dans ce cas, l'on touche à une fonction *consultative* de la commission qui est d'émettre des avis, des suggestions, des approfondissements de la situation.

Paul aborde aussi un autre problème. Il donne l'exemple d'une situation d'un jeune pour laquelle la commission s'est réunie, sans le directeur (absent). Les conclusions du rapport soumis à l'admission indiquent que le jeune « *n'acceptait pas le collectif* ». Le directeur est ensuite amené à rencontrer le jeune et son père. Lors du rendez-vous, le jeune explique « *"moi je veux bien venir"* rapporte Paul, *le père était partant aussi malgré ses réticences.* » Dès lors, le problème d'adaptation du jeune à un collectif éducatif, tel que formulé dans le rapport, « *était levé* » estime Paul. La commission d'admission ne pouvait qu'être favorable à son accueil. Mais, explique Paul, comme « *le dossier de ce jeune était représenté avec une commission d'admission à laquelle de nouveau le directeur n'a pas pu participer, les collègues présents ont dit "en fait c'est n'importe quoi.*

On nous demande d'émettre un avis, on émet un avis (…) *nous on a retransmis ce qu'a pu nous dire le directeur par rapport aux réticences du gamin. C'était clair." Mais là, il fallait presque re discuter de l'ensemble du dossier d'admission puisque ce ne sont pas toujours les mêmes personnes qui y assistent. Donc ça, c'est une difficulté* [quand] *ce ne sont pas toujours les mêmes personnes qui assistent* » à la commission.

Cet exemple illustre l'absence de *permanence* dans le temps (engagement pour un mandat de 6 mois par exemple) concernant la participation de tous les membres à la commission. Du fait que les participants ne sont pas les mêmes d'une fois sur l'autre, il y a une déperdition d'information. Dans ce cas, ils sont amenés à refaire un travail déjà fait avant ou bien risquent de ne pas prendre acte du travail accompli. Paul ajoute que dans cet exemple « *c'était, le directeur qui n'a pas pu être là deux fois de suite, sinon il aurait été facile aussi pour lui de dire "on a pu retravailler ça, ça et ça", c'est clair* ».

En l'absence de coordination dans la commission, l'aspect décousu du travail génère des tensions. Les professionnels impliqués dans l'étude d'admissions s'orientent vers la perspective d'un accueil, et se posent déjà la question de savoir « *voilà, "qu'est-ce que ça va donner sur notre groupe" en gros c'est ça* » indique Paul. À partir du moment où le jeune est estimé pouvoir s'intégrer à un groupe d'enfants, les éducateurs projettent son possible accompagnement quotidien.

Cependant, Paul met des limites en commission à cette anticipation éducative. Il affirme que « *par rapport à l'organisation* [de la venue du jeune], *effectivement on peut l'évoquer, mais de se dire "comment on va faire pour le week-end prochain ?" on ne se pose pas déjà la question* ». Paul estime que la commission, pour se pencher sur la probabilité de la venue du jeune, doit en étudier les conditions de possibilités, dont la sociabilité du jeune, sa capacité à vivre en groupe. Cela implique que les éducateurs projettent l'accompagnement dès la commission d'admission. Mais, le pronostic de l'accueil n'est pas synonyme pour Paul de devoir déjà organiser le quotidien du jeune (son planning de week-end

dans le cas présent). Projeter la possibilité d'un accueil et les conditions qui vont avec en vue d'une décision, c'est une chose. Organiser concrètement la venue du jeune pour le surlendemain en est une autre.

Paul effectue ainsi la distinction entre *se concerter pour étayer une décision d'accueil,* et *mettre en œuvre la décision d'accueil*. En tant que cadre, Paul fixe une limite à l'activité d'admission, quitte à laisser planer une incertitude autour de l'organisation des temps de présence du jeune, s'il est effectivement accueilli. Il s'agit ici de la *fonction de concertation* de la commission qui prime, autrement dit son rôle *consultatif*. Paul affirme que le travail d'organisation (rôle *exécutif*), intervient après l'entrée du jeune à Clèves. Paul instaure dans la commission d'admission une limitation à *l'entreprise* éducative, qui consiste entre autres à prévoir et à planifier, au quotidien, les temps de présence du jeune dans l'établissement.

Cela dit, la *gestion* du quotidien par les éducateurs va bien au-delà du seul accompagnement individuel de tel ou tel jeune, pour prendre en compte *le fonctionnement global des groupes* d'enfants. Les éducateurs peuvent se demander combien il y aura de jeunes sur le groupe les prochains week-ends ? Quels éducateurs pour les encadrer ? Quel éducateur va devoir venir en plus sur le groupe s'il y a plus d'enfants présents que prévu ? etc. Cette gestion correspond pour l'éducateur à la nécessité d'anticiper afin de maîtriser ce qui relève à son niveau de l'*instance organisationnelle* (Enriquez, 1992). Tandis que pour le directeur et ses cadres, dans le cas de l'admission, organiser c'est d'abord et avant tout *décider*. Cet aspect décisionnel renvoie lui à l'*instance institutionnelle* de la décision en tant que parole *instituante*, c'est-à-dire en tant que décision qui configure l'organisation des professionnels autour des groupes d'enfants. Il ne s'agit pas des mêmes niveaux, mais les deux doivent néanmoins « s'entendre » et s'articuler ensemble.

Cela revient à dire que l'organisation spécifique de chaque groupe d'accueil (il y en a six à Clèves) ne peut être utilisée comme argument dans les débats lors de la

commission. Le niveau de préoccupation auquel renvoie l'organisation du quotidien ne doit pas être un élément de réflexion en vue d'une décision d'admission. En tant que cadre, Paul fait donc valoir à cet endroit une hiérarchie de valeurs. Ce qui prime, c'est un principe d'accueil en fonction de critères généraux qui portent sur le comportement du jeune et sur son inscription scolaire. L'organisation quotidienne n'est pas un principe débattu en commission, ou alors marginalement, mais pas en vue de fonder une décision d'accueil. L'on peut tout à fait imaginer d'ailleurs que la décision soit prise d'accueillir un jeune dès le lendemain de la commission, par exemple pour prendre en compte une situation particulière (urgence, protection), mais sans qu'il soit possible dans un premier temps (du fait du manque d'organisation) de le recevoir immédiatement sur le groupe d'enfants où il est destiné.

Pour Paul, en l'absence du directeur, son rôle « *est de rappeler aussi dans quel cadre on se réunit. Parce que ça, c'est connu dans la procédure* » (*annexe 14*). Et précisément, dans le cadre d'un « *accueil provisoire* (…) *c'est là où on évoque les choses* (…) *pour quel objectif, combien de temps ; on répond à la question de tout ça* ». L'accueil provisoire est le cadre d'un questionnement plus approfondi pour réfléchir sur la pertinence d'un placement à plus longue échéance. La commission d'admission ne doit pas chercher à elle seule à répondre à ces questions avant d'avoir accueilli l'enfant. Le chef de service ou le directeur qui conduit habituellement la commission d'admission est garant des limites du travail à y réaliser autour du placement d'un jeune.

Nous pouvons donc avancer ici que la commission d'admission constitue un espace-temps *pré décisionnel*, qui n'abolit cependant pas d'autres lieux de travail, mais les augure à partir de la décision d'accueil. Il s'agit bien, à ce titre, d'un moment initial et inaugural agencé dans un ordre précis.

La commission d'admission de Clèves à travers son cahier de réunion

Suite aux matériaux recueillis auprès des professionnels grâce aux entretiens menés, le cahier de réunion de commission d'admission permet de compléter notre propos et d'apporter une autre portant sur les réunions plénières réalisées. Nous donnons ici des éléments tirés de notre étude à partir de ce cahier de réunion (*annexe 11*, 7 pp.). Ce document constitue une trace écrite relativement neutre et objective *sur* et *pendant* l'activité de la commission d'admission. Nous avons eu accès à ce document après la réunion que nous avons observée, le cahier ayant été replacé dans la salle « du personnel » où nous nous trouvions. L'analyse du cahier permet de situer la trame d'un exercice courant et rapporté spontanément par un des participants.

Sept comptes-rendus figurent dans ce cahier, dont la commission du matin même à laquelle nous avons assisté. Ces comptes-rendus correspondent aux sept réunions plénières tenues depuis la création de la commission : les 18 mars, 6 mai, 17 juin, 9 septembre, 16 novembre et 2 décembre 2010 et 20 janvier 2011. Ce planning montre les périodes d'activité de la commission pour sa première année.

Pour sa première tenue, la commission fait l'inventaire de « *places dispo* » par groupes et de « *départs prévus* » ou en « *réorientation* ». Il y est également question de « *passages* » d'un groupe à un autre et du fait que sur certains groupes il n'y a « *pas de place disponible* ». La réflexion de la commission porte à ce moment sur les effectifs d'enfants et leur répartition actuelle et à venir sur les différents groupes (selon l'âge, les projets ou le sexe des enfants). Il s'agit aussi de prendre en compte la possibilité de nouvelles arrivées puisque le compte rendu précise que « *nous sommes sollicités : pour trois enfants, garçons 9 ans, fillette 10 ans et une adolescente* » (détail de cet inventaire *annexe 11*).

La deuxième commission du 6 mai fait état aussi des mouvements d'enfants en cours sur les groupes. La présentation qui en est faite montre le *turn-over* important qui existe dans les maisons d'accueil pour une partie non négligeable

d'enfants (fins de mesures, retour possible dans la famille). Le compte-rendu fait apparaître les demandes qui arrivent de différents départements : « *5 demandes du Département 1 ; 1 du Département 3 ; 1 de Paris ; 7 du Département 2* ». Le nombre de départements demandeurs de placement est lié au fait que Clèves est situé en lisière de trois départements.

Ce compte-rendu précise aussi une donnée explicite concernant l'exercice économique de Clèves : « *l'an dernier, trop de journées. Excédent important. Donc, lever le pied.* » Nous en concluons que Clèves n'a pas trop à s'inquiéter du nombre d'accueils vu que les sollicitations d'accueil dépassent la capacité d'accueil. C'est un élément économique qui détermine la capacité de choix de l'établissement pour accepter ou refuser des admissions, voire de choisir de manière plus pointue ses admissions.

Les comptes rendus suivants sont organisés de manière sensiblement similaire. Y apparaît différentes rubriques : « *sortants* », « *entrants* », « *passages sur groupes* » et des récapitulatifs d'effectifs. À la commission du 17 juin, une consigne est donnée au niveau de l'« *admission :* [de] *privilégier les demandes du département1* ». Ce critère de *préférence géographique* se comprend étant donné qu'un établissement est habilité par le conseil général où il a son adresse. L'établissement doit par convention privilégier l'accueil d'enfants relevant du même département. Il n'est pas concevable qu'un conseil général ne trouve pas de solution de placement à des enfants dont il a la responsabilité tandis que des établissements habilités et financés par lui accueillent au même moment des enfants d'autres départements voire d'autres régions.

Au compte-rendu de la commission du 17 juin, à la rubrique « *entrants* » apparaît un résumé sur la scolarité d'une jeune : « *comportement : jeune dans la toute-puissance, capricieuse. Actuellement en FA* [famille d'accueil] *le maintien avec la FA semble important. Pas de trouble important.* » Il s'agit apparemment du seul commentaire portant sur la description d'une situation.

Parfois, une mention apparaît : « *demande d'info supplémentaire pour objectif de placement de 3 mois* », puis « *dossier en attente, voir avec le service demandeur pour démarches effectuées.* » Cela illustre la capacité de saisine de la commission, pour différer son avis et le suspendre dans l'attente de renseignements complémentaires.

La commission de juin est visiblement la plus chargée en demandes d'admission. Elle bénéficie en outre du travail préliminaire de réflexion effectué précédemment sur les effectifs des groupes. On peut penser dans cette logique qu'entre deux commissions, chaque équipe éducative réfléchit sur cet aspect et fait remonter ses observations à la commission par un membre de son équipe.

La commission de septembre à travers la mention du « *profil type d'enfants accueillis à Clèves* » évoque une réflexion qui s'est tenue en commission autour des critères pour l'accueil des enfants. Une brève description d'un milieu familial déficient apparaît pour la première fois : « *parents addicts des drogues dures au début, qui se sont soignés. Problème d'alcoolisation* ». S'y trouve noté aussi le constat suivant : « *il semble manquer des éléments au dossier* ». Cette commission de septembre dont le compte rendu se fait l'écho nous interpelle à deux titres. C'est la première fois depuis la mise en place récente de la commission que le compte rendu fait référence à un échange à propos de critères d'admission et que, ce faisant, surgit une remarque à propos d'informations manquantes dans un dossier de demande d'admission.

Les éléments de réflexion et d'analyse qui peuvent faire débat en réunion d'admission sont néanmoins définis dans le projet d'établissement de 2007 (p. 5-6, *annexe 12*, p. 124-125). Leur lecture fait penser que la commission d'admission est, idéalement, le lieu d'exercice privilégié pour le traitement de ces questions en lien avec la pratique réelle d'admission. Mais jusqu'ici, le cahier de réunion d'admission témoigne davantage d'une manière « comptable » d'aborder les situations, à travers une gestion des groupes d'accueil. Le débat autour des critères d'admission n'apparaît pas dans les comptes-rendus, tout juste affleure-t-il. On ne

perçoit pas dans les prises de notes, de mise au travail réflexive ni théorique sur les admissions.

Le projet d'établissement explicite ce sujet dans deux parties (p. 124-125) intitulées « *définition de la population accueillie* » et « *caractéristiques de la population accueillie* ». La population accueillie y est définie comme ayant « *pour caractéristique commune d'être victime de dysfonctionnements familiaux reconnus et révélés* » par l'ASE (aide sociale à l'enfance) ou le JE (juge pour enfants). L'accent est mis à cet endroit sur « *la compréhension de la situation familiale* [qui] *permet de cerner les difficultés individuelles et de définir le projet personnel individualisé* » (projet d'établissement, p. 5, *annexe 12*, p. 124). Les enfants propres à être pris en charge sont généralement reconnus pour être victimes de « *traumatismes issus de multiples maltraitances* » (projet d'établissement, p. 5).

Dans le projet d'établissement (p. 6) les caractéristiques de la population accueillie sont déclinées suivant un répertoire de problèmes : « *carences affectives et éducatives* », « *identification au modèle familial* », « *déni du besoin d'aide* », « *passages à l'acte* », « *dévalorisation de leur propre image* », « *fort sentiment de rejet de l'école* », « *sentiment de culpabilité par rapport à la situation de placement* », « *souffrance liée à la séparation* » et « *carences en matière de suivi médical* ». Du fait de ces mentions dans le projet d'établissement, nous pouvions nous attendre à constater dans les comptes-rendus de commission d'admission une prégnance de ces thématiques dans les débats.

Le constat de cette absence de débats peut être dû à une période de rodage de la commission. Ce constat nous amène toutefois à formuler une autre hypothèse compte tenu de la remarque plus générale de Stéphane Bollut (2010, p. 18) selon laquelle « *les rapports d'activité des MECS dévoilent qu'il n'y a pas tant de critères d'accueil que de critères de non admissibilité* ». Bollut rapporte des exemples de refus d'admission (formulés oralement la plupart du temps) tels que

l'énurésie, l'homosexualité, l'épilepsie. À Clèves, un critère de refus d'admission (énoncé oralement) est la *désinscription scolaire* ou de formation professionnelle.

Cela revient à dire qu'en général, les MECS se caractérisent davantage à travers leur activité d'admission en termes de *sélection* d'une population à accueillir plutôt que de *compétences* éducatives. Dans cette logique, les établissements éducatifs auraient tendance, pour justifier un refus d'admission, à mettre en avant des non-compétences (« *tel enfant ne relève pas de nos compétences* »), à formuler ce que l'on ne désire pas faire, plutôt que d'affirmer son activité en termes de désir de travail et de compétences (« *nous sommes spécialisés dans les troubles du comportement, dans la soin apporté aux enfants maltraités* » etc.).

La cinquième commission a lieu en novembre. Nous y percevons une activité qui cherche ses marques en privilégiant une réponse logistique aux problèmes posés (répondre aux demandes) plutôt que d'approfondir pour le moment une démarche réflexive à ce sujet. C'est encore trop tôt à l'échelle d'une telle commission qui se met en place.

La commission de décembre positionne un refus concernant la jeune K. pour qui il n'y a « *pas de place disponible pour le moment au 2nd groupe fille, groupe pressenti. Cependant, le profil de cette jeune correspond à l'accueil à la maison d'enfants* ». La commission suivante, de janvier, concerne celle que nous allons étudier. Donnons-en quelques particularités

Spécificités de la commission d'admission observée

Des questions que nous avons posées au début de nos entretiens nous ont permis de repérer quelques aspects singuliers de la commission observée. Nous avons pu remarquer qu'une première singularité de la commission tient à sa création récente. Ce constat positionne d'emblée notre observation de la commission dans une période de son exercice où elle s'élabore, où elle se cherche et où elle n'est pas encore stabilisée. De fait, les comptes-rendus du cahier de réunion laissent

percevoir à l'écrit, pour l'heure, une certaine absence de débats de fond au profil d'une gestion logistique des admissions. Nous savons néanmoins que les professionnels réfléchissent régulièrement sur leurs pratiques et les analysent. Concernant les notes consultées dans le cahier de réunion, il peut s'agir d'un manque d'expérience ou de conscience quant au rôle que les comptes-rendus peuvent remplir pour rapporter et alimenter le travail de réflexion en équipe. En même temps, des propos recueillis dans les entretiens montrent que du point de vue des professionnels, des aspects du fonctionnement de la commission ne sont pas satisfaisants.

Avec notre recherche, nous n'arrivons donc pas pour ainsi dire à un moment idéal, où la commission aurait déjà des repères confirmés, où l'ensemble des professionnels y prendrait toujours des positionnements assurés, où finalement la commission aurait atteint une maturité. Il faut pour cela laisser faire le temps et permettre aux professionnels de faire mûrir leur participation à ce dispositif de travail qu'ils contribuent à faire exister.

Une autre particularité à cette commission nous est donnée par Paul, chef de service. Il nous dit que « *ce qui était un peu spécial c'est que le directeur n'était pas présent* (…) *normalement il est présent, c'est ce qui est marqué dans le déroulement des commissions d'admission* (…) *en priorité il y est.* » N'ayant pas l'expérience de la commission d'admission de Clèves et n'ayant pas plus connaissance de cet établissement avant d'y conduire notre recherche, ce fait nous aurait échappé si Paul ne nous en avait pas parlé. « *C'était deux chefs de service* » qui ont donc conduit cette commission. Paul se dit néanmoins « *satisfait de la manière dont ça s'est déroulé, des échanges qu'il y a pu avoir, mais c'est vrai que c'est plus facile, c'est plus posé lorsque le directeur est là et éventuellement un chef de service* ».

La deuxième particularité à cette commission a donc été, pour le directeur, de se faire remplacer par un deuxième chef de service. Était-ce une simple contingence de planning, par laquelle le directeur était appelé ailleurs, pour d'autres rendez-

vous ? Serait-ce par retenue de sa part, pour ne pas inférer sur notre démarche ? Ou encore, une réserve face à l'exposition que peut induire une recherche ? Nous pourrions aussi interpréter cette particularité comme la possibilité laissée ouverte par le directeur d'un champ libre à ses chefs de service pour qu'ils s'impliquent dans la démarche de recherche.

Le troisième et dernier aspect singulier que nous avons relevé pour le déroulement de cette commission est inhérent à la situation d'Arnaud qui a été au centre du travail de la commission. Paul estime que « *c'est rare à l'admission que ce soit un membre de la famille qui soit accueilli* [seul] *parce que bien souvent lorsque l'on accueille c'est la fratrie. Mais l'un après l'autre comme ça c'est malgré tout assez rare* ». Arnaud est en effet le frère d'une demoiselle qui est déjà accueillie et accompagnée à Clèves depuis une année. Paul ajoute « *c'est vrai que c'était une admission qui était déjà connue par certains membres de l'équipe* » ce qui explique en l'occurrence une prise de parole plus longue (comme nous le verrons) de la part de Jacqueline et de Paul pendant toute la commission, ainsi que le fait que ce soit Monique qui conduit la réunion. Cette particularité a donc orienté assez logiquement et « naturellement » la distribution des échanges dans cette commission plénière.

En dépit de ces mentions particulières, cette commission ne nous a pas semblé être plus ou moins investie qu'elle ne l'aurait été sans ces particularités et hors de notre présence. Les professionnels nous sont apparus dans l'ensemble concentrés sur leur travail, tout à leur affaire et pertinents dans leurs remarques techniques.

VIII. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES ET ANALYSE DE LA COMMISSION D'ADMISSION

Agir et penser l'activité sont deux actions distinctes. Le chercheur a la charge de « faire parler » les données qu'il a recueillies, à travers divers procédés et situations d'observations sur lesquelles il exerce aussi une influence, par le biais de sa propre activité. Un premier temps, consiste à recueillir des données brutes et de dire comment nous y sommes parvenu. Nous voulons rendre compte ici du chemin emprunté pour observer une commission d'admission, la capturer, la retranscrire et l'analyser, avant de la proposer comme support aux entretiens d'auto-confrontation. Ce cheminement constitue notre méthodologie de recueil de données.

Pour étudier une commission d'admission, nous l'avons enregistrée à l'aide d'un enregistreur numérique. En parallèle, nous avons pris des notes manuscrites afin de consigner sur le vif des renseignements qui complètent les matériaux sonores : la position des professionnels présents autour de la table, afin de repérer autant qu'il est possible de le faire qui parle et à quel moment.

Nous avons gardé à l'esprit qu'une situation d'observation est toujours influencée par la présence de l'observateur et qu'elle dépend aussi de la perception que les personnes observées en ont. Les professionnels n'ont sans doute pas été aussi « naturels » qu'ils auraient pu l'être en l'absence de l'observateur ou sans enregistreur. Cela nous semble confirmé par exemple à travers des relances d'un chef de service pour favoriser l'expression des professionnels présents, des relances qui ne sont pas forcément habituelles dans cette commission. Ces relances ont pu viser à donner une image participative de la réunion de travail où chacun, démocratiquement, donnerait son avis. La situation de recherche en milieu de travail social n'est pas très éloignée du problème du besoin de reconnaissance et de la légitimité suscité par la présence d'un regard extérieur. Ces relances peuvent représenter aussi l'effort déployé pour répondre le mieux possible à l'attente supposée du chercheur, concernant les échanges et les débats.

Dans tous les cas, ces intentions sont louables et il n'est pas réaliste de concevoir qu'elles puissent ne pas exister. Ces intentions manifestent en effet le désir de « travailler » ensemble, entre terrain et recherche. La collaboration entre praticiens et chercheur consiste à faire coïncider des terrains de pratiques à des terrains d'observation articulés à un projet de recherche qui n'est pas toujours facile à situer pour les praticiens, ni au chercheur de retraduire. Il n'est donc pas étonnant que la situation d'observation révèle aussi ce nouage complexe entre praticiens et chercheur.

Il s'agit donc pour le chercheur de rester conscient de ce que Devereux (1980) appelle *le biais de l'observateur* et non pas tant escompter aseptiser la situation d'observation de tout affect. Il s'agit bien plutôt de reconnaître ces affects comme caractéristiques des relations humaines, afin de mieux les assumer, pour en répondre le cas échéant.

Concernant l'implication du chercheur dans sa recherche de terrain, celle-ci nous apparaît plutôt délimitée dans le cas présent. En effet, pour ce qui concerne ici la saisie d'une commission d'admission, notre influence est relativement restreinte, il ne s'agit pas d'une observation participante. Ça l'était en revanche pendant la phase précédente, lorsque nous nous sommes immergés quelques jours dans l'établissement et que nous avons partagé des moments informels avec quelques professionnels.

Précisons que nous ne connaissions pas ce lieu de travail auparavant ni ses différents protagonistes. Nous ne nous sommes pas présenté en tant qu'éducateur spécialisé mais en tant que chercheur, doctorant. Bien sûr, à un moment donné des échanges (durant une réunion générale) notre appartenance de métier a été mise à l'échange. Disons que notre degré d'implication dans l'éducation spécialisée a pu servir de levier et favoriser une *alliance* avec nos interlocuteurs, en induisant de la sorte que nous savions *comme eux* quelque chose de leur travail.

Il ne s'agit donc pas d'observation participante où le chercheur, pour observer l'activité, participe à celle-ci au même titre que les professionnels et interagit directement pour influer sur le cours des événements. Ici notre influence est assez minime. Si influence il y a eu de notre part, c'est pour créer un climat de confiance réciproque en mettant l'ensemble des interlocuteurs à l'aise, en particulier pendant la phase des entretiens. Ce type d'implication discrète a pour vocation de neutraliser des effets induits par le dispositif de recherche : inhibitions, rétention d'informations, relation où le chercheur est pris pour un expert qui viendrait résoudre des problèmes.

La réunion plénière d'admission que nous avons enregistrée a étudié la situation d'Arnaud (5 ans). Cette commission dure vingt-cinq minutes. Elle fait l'objet d'une analyse détaillée (ci-après) de notre part, au niveau de ses contenus, de sa structure et de ses différentes modalités. C'est à partir de sa retranscription et de la connaissance que nous en avons acquise en l'analysant, que nous avons ensuite interviewé les onze professionnels de cette commission. Chaque entretien se rapporte ainsi à ce qui a été vécu dans cette commission.

Pour préciser davantage notre rapport d'implication avec notre objet de recherche, voici quelques réflexions extraites des notes consignées dans notre journal de recherche, au moment de nos premiers contacts à Clèves [87]. À ce moment, la commission que nous nous attendions à observer ne correspondait pas à celle que nous nous étions représentée. Les débats n'y ont pas été « exemplaires » au sens où nous l'avions projeté.

Dans notre courrier aux chefs d'établissements (*annexe 4*), nous écrivions en effet notre souhait de pouvoir observer une commission travaillant autour de la situation d'admission d'un adolescent difficile. Ceci, suivant le postulat que les débats en seraient plus animés, plus contradictoires et passionnés. Nous pensions qu'un tel cas pouvait donner à voir un matériau riche et intéressant en interactions professionnelles. Nous continuons d'ailleurs de penser que cela est vrai, pour

[87] Notre sentiment a par la suite rapidement évolué, au fur et à mesure de nos rencontres avec différents interlocuteurs de l'établissement que nous avons appris à connaître.

l'avoir éprouvé en tant que praticien. Tandis que, dans le cas présent du travail d'admission pour Arnaud, le consensus a été rapidement obtenu. L'accord a été net et la situation était déjà bien connue par les professionnels, parce qu'Adèle, la sœur d'Arnaud, était déjà accueillie à Clèves. Il s'est agi de plus d'un enfant de 5 ans et non d'un adolescent...

Le fait d'apprendre aussi, au moment des premiers rendez-vous, que la commission d'admission n'avait pas encore un an d'expérience nous a laissé perplexe. Nous nous sentions plus à l'aise à l'idée un dispositif déjà éprouvé et bien rodé. L'ancienneté de Clèves (de plus de soixante-dix ans, et de près de cent vingt ans pour l'association), ne nous avait pas laissé supposer ce cas de figure, bien au contraire. Jamais nous n'aurions pu imaginer qu'un établissement de cet acabit n'était pas doté, jusqu'en 2010, de commission d'admission. Cela était tout simplement inconcevable pour nous qui avions toujours côtoyé des établissements avec des commissions d'admission.

Cette « surprise » apporte cependant à notre recherche un surcroît d'intérêt. À savoir qu'avec notre observation nous avons pris place dans un dispositif en train de se roder. C'est peut-être aussi cet aspect particulier qui a disposé l'équipe de direction de Clèves à accepter notre présence, dans la mesure où notre recherche pouvait en quelque sorte valoriser leur démarche ? Un propos explicite du directeur est allé dans ce sens. Il a pu émettre le souhait que nous puissions à un moment donné faire un retour sur la validité de leur dispositif d'admission. Nous avons perçu qu'il pouvait y avoir là une recherche de légitimité, tout du moins la recherche d'une caution extérieure, d'une forme de reconnaissance de leur initiative à Clèves.

Nous avons finalement découvert l'originalité de cette commission qui se donne d'une part d'étudier des demandes d'admission, conduisant à une décision d'accueil, et d'autre part de travailler les passages en interne, en relation étroite avec une gestion quotidienne et humaine des effectifs d'enfants**.**

Analyse des données de la commission d'admission

La commission d'admission que nous avons observée s'est regroupée en janvier 2011, pour étudier la situation d'Arnaud. L'intégralité des échanges a été retranscrite et le texte transmis à chaque participant pour lecture, afin de servir aux entretiens d'auto-confrontation. Nous avons analysé cette commission pour en comprendre la structure afin de nous préparer aux entretiens et personnaliser nos questionnaires. Regardons en premier lieu la configuration de cette commission.

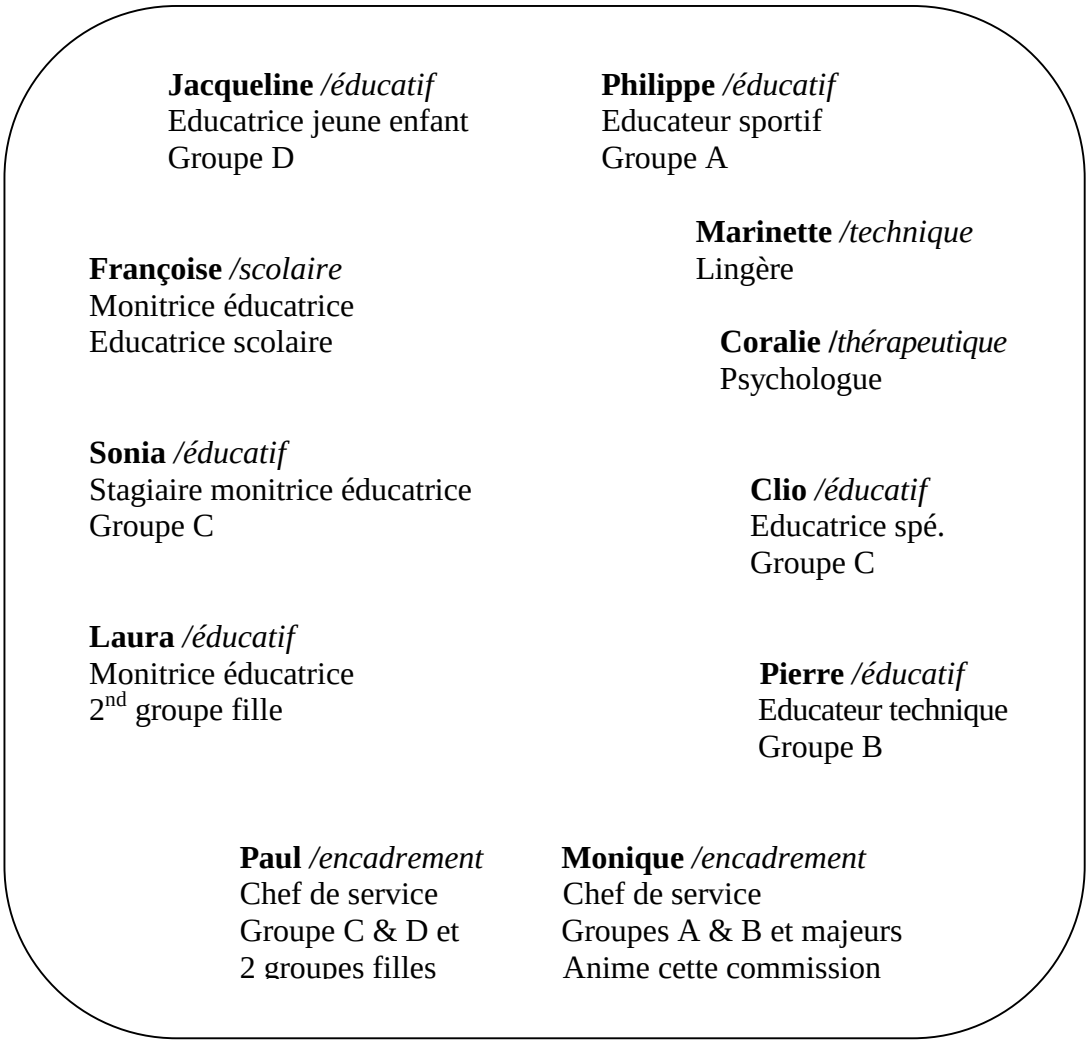
Le directeur était absent ainsi qu'un éducateur du 1er groupe filles. Une fiche de renseignements que nous avons mise à circuler a permis d'obtenir les noms, fonctions et équipe d'appartenance de chaque professionnel. Nous avons ensuite pris note de leur position autour de la table (**schéma n° 6** ci-dessous). L'idée était de faciliter notre retranscription et de retrouver qui parle à quel moment, un exercice difficile lorsqu'aucun professionnel ne nous est familier. Ce procédé a bien fonctionné puisque seulement huit prises de paroles (courtes) sur environ cent soixante n'ont pas pu être attribuées sur le coup et ont pu l'être (sauf deux), après vérification lors des entretiens.

Six des onze participants travaillent quotidiennement dans l'internat auprès des enfants. Trois professionnelles (psychologue, éducatrice scolaire et lingère) interviennent en journée. Deux sont chefs de service. Cinq fonctions différentes sont représentées dans la commission :

- *l'éducatif*, avec 6 professionnels
- *l'encadrement*, 2 cadres
- *le thérapeutique*, 1 psychologue
- *le scolaire*, 1 professionnelle
- *le technique*, 1 professionnelle [88].

[88] Nous reprenons la terminologie utilisée sur ce terrain.

Schéma n° 6 *Disposition des professionnels autour de la table*



Les groupes d'enfants sont composés comme suit :

Groupe A : 14 ½ – 18 ½ ans, garçons

Groupe B : 11 – 14 ans, garçons

Groupe C : 7 – 12 ans, mixte

Groupe D : 4 – 7 ans, mixte

1er groupe filles : 14 ½ – 18 ½ ans

2nd groupe filles : 10 – 14 ans

Jeunes majeurs : 18-21 ans, prise en charge en hébergements extérieurs. Ils sont rattachés au groupe A et au 1er groupe de filles.

Le staff éducatif d'internat est présent à la commission. Il est constitué de professionnels ayant quatre types de formation et diplômes en travail social : moniteur éducateur, éducateur de jeunes enfants, éducateur spécialisé et éducateur sportif. L'on trouve aussi un éducateur technique spécialisé non diplômé faisant-fonction ainsi qu'une stagiaire ME. Cette dernière n'est cependant pas venue au titre d'une équipe, mais dans le cadre d'un stage « de découverte ».

Ces professionnels ont un âge compris de 23 à 57 ans, pour une moyenne d'âge de 40 ans. L'ancienneté dans l'établissement quant à elle est de quelques jours à 40 ans, pour une moyenne d'ancienneté de 10 ans. Nous sommes donc en présence d'un groupe de professionnels expérimentés, formés en travail social et avec des spécialités différentes.

Retranscription de la commission et codes de notation

Donnons quelques précisions techniques concernant la retranscription de cette réunion. Nous nous sommes efforcés de redonner l'ensemble et le détail des paroles prononcées dans la commission. Les instants où les prises de parole se bousculent sont toujours plus difficiles à entendre et à retraduire par écrit, car les voix s'entremêlent et les phrases se chevauchent. Dans ces cas, il a fallu écouter et réécouter plusieurs fois les mêmes passages pour démêler ce qui était dit exactement, qui disait quoi et à tel moment précis. Nous y sommes parvenus sauf pour quelques exceptions où le propos était prononcé avec un volume sonore trop faible (malgré une bonne restitution de notre matériel d'enregistrement). Dans ces cas, les professionnels n'ont pas toujours pu non plus, préciser après coup qui d'eux avait pris la parole. Il ne s'agit cependant que de bribes qui ne concernent que six ou sept courtes prises de paroles. Dans ce cas nous avons noté « Nn » ou bien avons proposé deux prénoms de professionnels qui nous semblaient plausibles (avec un point d'interrogation).

Nous avons remarqué une particularité qui revient dans des discours éducatifs au cours de la réunion et qui consiste dans une même phrase à faire parler quelqu'un

d’absent : un enfant, un parent ou un autre professionnel. Dans ce cas, pour souligner ce procédé narratif où le locuteur *cite* quelqu’un d’autre, nous avons utilisé ce type de guillemets : " ".

Les acquiescements vocaux ainsi que le grommellement, lorsqu’ils participaient d’évidence à l’échange, pour valider l’écoute du propos d’autrui par exemple ou pour l’encourager à poursuivre, ont été notés ainsi « Mmh ».

Quand deux personnes parlaient en même temps pour dire la même chose, nous l’avons signalé en début de phrase avec deux prénoms. Nous avons constaté aussi une manière particulière de parler *à plusieurs* participants où certains terminent la phrase laissée en suspend par un précédent collègue, ou bien s’accaparent un mot, une expression qui vient d’être utilisée. Cela se passe comme si l’on pouvait faire « glisser » une idée émise par l’un dans le propos d’un autre. Nous abordons ce point plus en détail dans la suite de cette présentation.

Signalons que, pour notre retranscription, nous avons dû faire des choix de codage et de mise en page afin de rendre compte des superpositions parolières où, dans le fil de leurs échanges, les interlocuteurs se répondent très rapidement. Il apparaît ainsi dans notre retranscription des phrases interrompues que nous signalons avec des points de suspension « … » en fin et en début de propos. Dans ce cas, soit les interlocuteurs se répondent et s’influencent, soit leurs phrases sont indépendantes les unes des autres et se superposent alors ; ce qui donne visuellement dans le texte, d’un interlocuteur à l’autre, l’impression d’une alternance rapide, comme dans cet exemple :

Coralie : « Autant on s’est posé des questions avec Adèle…»
Jacqueline : « Voilà »
Coralie : « …autant là… »
Jacqueline : « là »
Coralie : « …ça paraît, on connaît la famille… »
Jacqueline : « oui. »
Coralie : « …on connaît le milieu… »

Pour l'analyse de la commission, nous avons porté notre attention sur la manière dont elle a été animée, son cadrage, les types de prises de paroles, les temps forts et ses contenus significatifs de l'activité éducative. Pour commencer notre analyse, nous pouvons nous appuyer sur des éléments discutés avec Monique au cours de son entretien (E. n° 5). Le fait est que Monique a été déléguée par le directeur pour diriger et animer cette commission, ce qui explique notre intérêt porté à la compréhension de son rôle et à la conception de son intervention dans cette commission.

Monique « ouvre » la commission en présentant succinctement la situation puis donne la parole à Jacqueline, Paul et Coralie, psychologue : « *c'est intéressant dans le sens où Jacqueline tu pourras aussi compléter de par la connaissance que tu as de la famille, Paul aussi, Coralie aussi. Allez-y je vous laisse le tour* » (*annexe 9,* p. 85).

C'est Monique qui, à la fin de la commission, reprend la main sur les échanges et conclut en en référant au directeur : « *bien, on communiquera les informations au directeur* » (*annexe 9,* p. 95). La fonction de cadrage assurée par Monique est visible aussi au cours des échanges dont elle favorise le déroulement. Elle pose des questions et effectue des relances. Ici par exemple (*annexe 9,* p. 88) concernant l'exercice des droits de visite : « *c'est quoi le rythme des retours d'Adèle actuellement ?* ». Ou alors pour susciter l'expression : « *bon c'est vrai que c'est une situation qui n'est pas particulièrement compliquée pour nous aujourd'hui. Je ne sais pas ce que vous en pensez les uns les autres ? Laura ?* » (p. 92).

Sa responsabilité des échanges ne l'empêche pas d'intervenir dans les débats : « *vous n'avez pas commencé à entendre qu'Adèle serait responsable du placement d'Arnaud, ce n'est pas arrivé encore ça ?* » (*annexe 9*, p. 91) ; ou bien en parlant du père d'Arnaud : « *il ne met pas en avant des problèmes horaires ? Par rapport à son travail, ce n'est pas cela qu'il met en avant ?* » (*annexe 9*, p. 93). Monique peut aussi recentrer le débat sur des aspects de gestion quotidienne : « *c'est Adèle*

qui est en maternelle à Souté ? » (p. 95) ; ou encore, elle place un avis comme une simple participante (p. 90) : « *j'ai faim, je prends* » pour parler d'Adèle.

Les relances et prises de paroles de Monique sont calibrées et suscitent souvent celles des autres, avec un effet dynamique sur l'ensemble des échanges. Monique garantit le décompte du temps, notamment lorsqu'elle dit garder « *un œil sur la pendule* » (*annexe 9*, p. 94), propos qu'elle accompagne par un regard vers l'horloge accrochée au mur. Nous observons une constance dans son mode d'intervention ainsi qu'une gestion démocratique des débats.

Aspects quantitatifs relatifs à la prise de parole

Pour donner des indications quantitatives sur la dynamique générale de la réunion, nous avons calculé le nombre de prises de parole (PP) des professionnels. Sur l'ensemble de la commission, nous avons ainsi relevé un total de 165 prises de paroles [89]. À quelques rares exceptions (indiquées par « Nn ? ») nous avons identifié les PP de chaque participant. Puis nous avons calculé un « volume de parole » (VP) relatif au nombre de lignes retranscrit des PP et estimé comme suit :

- *une demi-ligne* de texte, à partir du premier mot d'une prise de parole ;
- *une ligne*, pour la totalité ou presque d'une ligne dans le texte retranscrit ;
- *une ligne et demie*, pour une ligne de texte + un mot au minimum ;
- etc. [90]

Ce chiffrage nous permet de mesurer le nombre et le volume de PP/personne et d'établir un ordre de grandeur entre ces PP. Des comparaisons deviennent ainsi possibles sans entrer dans le détail fastidieux d'un comptage au mot à mot. Ces comparaisons permettent d'inférer la *quantité* et la *qualité* des échanges, mais ce n'est pas systématique. Par exemple, des prises de parole courtes et/ou rares ont

[89] Nous incluons dans ce relevé chaque intervention comprenant au moins un mot, à l'exclusion d'acquiescements et de grommellements.

[90] Ce procédé permet de n'avoir pas à compter le nombre exact de mots. Nous faisons ainsi l'économie de définir ce que serait une demi-ligne, ce qui ne reposerait sur aucun élément objectif. L'idée est de donner ici une règle d'estimation qui s'applique à toutes les prises de paroles pour obtenir une équivalence approchée et permettre une comparaison par approximation.

pu favoriser l'expression d'autres participants, en les aidant à trouver des mots justes ou en les incitant à approfondir leur réflexion. Des participants qui ne parlent pas ont pu avoir une fonction d'écoute permettant à d'autres de s'exprimer et de développer leur propos. S'abstenir de prendre la parole n'est pas nécessairement synonyme de retrait ou d'inhibition, cela peut témoigner d'une qualité de présence et d'attention. Par exemple, Laura qui a parlé uniquement quand Monique l'y a invité a néanmoins suivi de près les échanges pour rédiger le compte-rendu.

Nous obtenons le tableau de résultats suivant :

- pour Jacqueline, un total de 73 PP pour un VP de 69 lignes (dont : 11 PP de 2 lignes et plus).
- Paul intervient suivant 43 PP, pour un VP de 42 lignes (dont : 6 PP de 2 lignes et plus).
- Monique a 24 PP, pour 18 VP (1 seule PP de 2 lignes)
- Coralie 13 PP, pour 8 lignes de VP (interventions brèves)
- Françoise 2 PP, pour 2 lignes de VP
- Laura 3 PP (sous l'incitation de Monique), pour 4 lignes de VP
- Marinette et Philippe 1 PP chacun de quelques mots (= 2 PP)
- 3 personnes ne sont pas intervenues (ou indistinctement)
- 4 interventions très courtes ne sont pas attribuées (= 4 PP)
- au total 164 PP pour 143 lignes [91].

Cette quantification sommaire donne des indications que l'observation directe et la lecture de la retranscription de la commission permettent de corroborer concernant la dynamique des échanges. Il apparaît clairement que Jacqueline est la professionnelle qui prend le plus la parole, en nombre d'interventions et en quantité de prédicats ; ceci pour près du double par rapport à Paul et près de la moitié du total des PP et lignes. Au niveau de la prise de parole, Paul arrive en second en mobilisant environ le quart du nombre total de PP et le tiers du volume de texte. Arrive ensuite Monique, avec deux fois moins de PP que Paul, huit fois

[91] Nous avons produit ces calculs à partir d'une transcription dont le texte des prises de parole est séparé du nom de leurs auteurs. Le nom des auteurs n'entre pas dans le décompte des lignes.

moins du total des PP, pour un volume de 1/10^{e} du texte. Monique intervient à chaque fois de manière assez brève. Coralie arrive en quatrième.

Paul et Jacqueline prennent le plus la parole. Ils sont en effet le plus directement concernés par la situation à l'étude, comme nous l'avons expliqué. C'est une des particularités de la commission que la situation familiale soit déjà connue, du fait du suivi d'Adèle à Clèves depuis une année. C'est à travers la connaissance courante de la situation d'Adèle et son exposé que la situation d'Arnaud est abordée.

Jacqueline est plus loquace ce qui est lié au fait qu'elle détient plus d'informations ou de réflexions sur la situation que Paul. Elle joue aussi un peu « des coudes » au cours des échanges, par exemple lors de son discours en parallèle à celui de Paul (*annexe 9*, p. 93). Disons que si Jacqueline a exprimé plus de choses dans cette situation, cela se comprend de sa place de « référente éducative ». Car, dans cette fonction, Jacqueline est présente à tous les rendez-vous pour Adèle et la plupart d'entre eux ne relèvent pas des prérogatives de Paul en tant que cadre : rendez-vous scolaires, contacts téléphoniques avec le père, observations quotidiennes, etc. Paul quant à lui est présent à des réunions de bilan, de synthèse et de rencontre avec les parents d'Adèle où Jacqueline est aussi mobilisée. Les autres membres de la commission, interrogés sur la prééminence de la prise de parole de Jacqueline ont trouvé cela logique. Ils ont dit que ça ne relevait pas d'une question de personne, mais de la place occupée par rapport à l'enfant. C'est donc le degré d'implication vis-à-vis de la situation (référente de la sœur d'Arnaud) qui détermine ici, à une fin d'information, la prise de parole dans la commission. La réflexion sur la situation est quant à elle menée par une partie des membres de la commission.

Structure et contenus qualitatifs de la commission

Ce qui nous a frappé dans l'observation du déroulement de cette commission, c'est une montée en intensité émotionnelle, ainsi que la constatation de phénomènes paroliers particuliers que nous allons montrer une fois bien repérés les contenus de la commission. Nous présentons ici les huit parties distinguées

dans la progression des échanges de cette commission, avec ses grandes phases qui ponctuent la compréhension que nous en avons.

Une **première partie** de la séance (*annexe 9*, p. 85-86) consiste dans l'exposé de la situation d'Arnaud et d'Adèle, par Paul et Jacqueline. Pendant cette première phase, Paul et Jacqueline parlent pour ainsi dire à *deux voix* tandis que les autres professionnels de la commission écoutent attentivement.

Nous avons identifié une **deuxième partie** (*annexe 9*, p. 87-88) qui débute sur un propos de Monique (en début de p. 87) à propos de « *carences éducatives de la part de Madame* », mère d'Adèle et Arnaud. Ce propos survient peu avant le moment où Coralie engage un échange (p. 87) sur la jalousie d'Arnaud à l'égard de sa petite sœur, information probablement issue d'un entretien psychologique avec Arnaud. Avant cette deuxième partie, seuls trois professionnels avaient pris la parole autour des rôles que nous avons identifiés (Monique pour le cadrage, Jacqueline et Paul pour l'exposition de la situation). Dans cette deuxième phase, la réflexion s'approfondit et se double d'une recherche diagnostique sur l'origine de la problématique familiale.

La **troisième partie** (*annexe 9,* fin p. 87 à milieu p. 90) est inaugurée par une assertion de Monique sur « *le rythme des retours d'Adèle* » (p. 88). Un dialogue s'y déroule alors entre Paul et Jacqueline sur les conditions de logement qui autorisent des droits de visite. Cet échange est ponctué par une séquence humoristique entre Paul et Jacqueline (p. 90) dont le ressort, lié à la double place occupée par Paul auprès de Jacqueline, est assez subtil [92]. Paul y est à la fois collègue de Jacqueline (*comme* elle, il est détenteur d'informations sur la situation des enfants) et cadre hiérarchique rappelant à Jacqueline que la décision d'admission par le directeur n'est pas encore prise, que le temps n'est pas encore venu de débattre de l'organisation de l'accueil d'Arnaud. Paul fait donc valoir que l'étape décisionnelle prime sur l'organisation. Ce passage se termine autour du sujet des visites, où Coralie finit par participer (fin de la p. 89).

[92] Nous avons demandé à Paul de nous expliquer pendant son entretien la dimension humoristique à laquelle eux seuls semblaient avoir accès.

La **quatrième partie** repérée concerne un court, mais dense moment d'échange. Il s'ouvre sur un propos de Paul (p. 90) qui interroge et affirme l'évolution d'Adèle : « *on a vu avec Adèle, je crois qu'elle n'arrête pas d'évoluer, hein ?* » Un propos où s'entend un appel à reconnaître collectivement le travail effectué en faveur d'Adèle, et pouvant légitimer l'accueil d'Arnaud. Cette interpellation de Paul est l'occasion pour plusieurs professionnels d'évoquer le chemin parcouru par Adèle et celui de l'équipe éducative. Ce moment est chargé d'évocations autour de la problématique d'Adèle, la prise de parole dans l'équipe s'en trouve désordonnée.

La **cinquième partie** débute (p. 91) avec l'affirmation de Jacqueline, comme quoi « *il n'y a pas non plus, au niveau fratrie, une rivalité comme le décrit la maman* ». Cette assertion contredit le propos de la psychologue un peu plus tôt (« *Arnaud serait jaloux de la petite sœur* » *annexe 9,* p. 97). Hormis cette appréciation discordante posée sur la dynamique de la fratrie, et que personne ne relève, une thématique éducative particulièrement importante est esquissée dans cette partie s'agissant de culpabilité autour du placement. Cet aspect est abordé explicitement par le projet d'établissement (2007, p. 6, *annexe 12,* p. 125) *in* « caractéristiques de la population accueillie » et désigné comme « *un sentiment de culpabilité par rapport à la situation de placement* » (*annexe 12,* p. 125). Nous mettrons en exergue cette dimension. Cette phase des échanges se termine par un silence (p. 92).

Dans une **sixième partie** (début p. 92 à fin p. 93), Monique (p. 92) reprend la parole pour relancer celle des autres (Laura en particulier). Ceci a pour effet d'engager un nouvel échange où deux nouvelles personnes interviennent (Laura et Philippe) quoique de manière confidentielle pour Philippe. Jacqueline se saisit néanmoins du nouveau fil conducteur que Philippe apporte à la discussion et prolonge la réflexion sur la position contre-transférentielle de l'éducateur en internat.

La **septième partie** débute (fin p. 93) avec une prise de parole de Monique qui ouvre une « *petite parenthèse* » sur un éventuel lien de parenté entre la mère d'Arnaud et Adèle, et le père d'un autre enfant accueilli à Clèves. Son assertion

n'est toutefois pas anodine quant à son sens, car ce moment de pause permet à l'équipe d'admission de prendre une respiration, de réduire l'intensité dramatique atteinte à la suite de la gravité des propos de Jacqueline (concernant le « rapt »).

La **huitième** et dernière partie repérée dans cette réunion débute avec la référence de Monique à « *la pendule* » (p. 94). À ce moment, Jacqueline sans doute préoccupée par l'organisation de la venue d'Arnaud (pour qu'Arnaud et Adèle « *aient chacun leur classe* »), reprend la parole et oriente l'échange sur la scolarité. Ce thème va inciter Françoise à intervenir brièvement pour la première fois. À l'issue de l'échange, Monique conclut en indiquant que le directeur tranchera pour un avis favorable ou non pour l'admission.

Reprenons à présent, dans l'ordre de ce déroulement en huit parties, les éléments les plus significatifs pour les analyser. Dans la première partie mentionnée, nous avons repéré trois moments d'échanges forts du *duo* Paul/Jacqueline où nous constatons une certaine connivence, à la fois au niveau du propos, à travers des formes verbales singulières et au niveau non verbal. Pendant la première prise de parole de Paul, Jocelyne ponctue le propos par des acquiescements successifs que l'on entend distinctement dans l'enregistrement [93]. À la fin de sa première prise de parole, lorsqu'il parle du père d'Adèle et d'Arnaud, Paul pose la question de savoir s'« *il téléphone sur le groupe ?* », et adresse au même moment un regard en direction de Jacqueline. Ce jeu de question-réponse se poursuit dans les prises de parole suivantes. Il s'inverse à l'occasion, par exemple lorsque Paul acquiesce aux propos de Jacqueline.

Un passage de ce dialogue à deux est singulier. L'échange démarre à la quatrième prise de parole de Jacqueline, à la première phrase qu'elle formule (auparavant, elle dit « *oui* », « *non* » ou acquiesce) et se termine à sa huitième prise de parole.

[93] Ces sons propres à l'oralité sont retranscrits dans notre première version qui comprend aussi des observations et des annotations en vue de l'analyse. La version présentée en annexes est exempte de ces ajouts. Notre première version écrite n'a pas été non plus communiquée aux participants, mais les notes manuscrites et sur-lignages de couleurs qui y figurent nous ont été utiles pendant les entretiens. Nous y avons fait référence explicitement par exemple avec Paul et Monique à qui nous en avons lu des extraits, afin de recueillir leurs remarques et points de vue sur le déroulement de la commission.

Nous reproduisons ici cette séquence pour illustrer notre remarque selon laquelle l'ensemble du propos pourrait tout aussi bien être celui d'une même personne :

Jacqueline : *« Oui, je pense qu'au niveau affectif, il n'y a pas grand-chose… »*
Paul : *« Je pense qu'elle est satisfaite qu'Adèle vienne. Malgré tout, Madame ne sent pas le manque. Elle ne l'exprime pas en tout cas. Et donc on a refixé une synthèse, en présence du père, qui devrait se dérouler début février normalement. »*
Jacqueline : *« Le 22 »*
Paul : *« Le 22. Donc, la situation de la famille : il y a trois enfants issus de… »*
Jacqueline : *« …d'une première union de Madame. »*
Paul : *« D'une première union de Madame, et donc trois enfants, plus un qui est décédé d'après ce que j'ai vu »*
Jacqueline : *« Mmh »*
Paul : *« Donc enfants du couple M./F. Et Arnaud étant le… »*
Jacqueline : *« …le troisième de la fratrie si l'on compte l'enfant mort, l'aîné, autrement le deuxième de la fratrie vivante ».*

Sans discontinuer, cet échange donnerait le texte suivant :

« Oui, je pense qu'au niveau affectif, il n'y a pas grand-chose. Je pense qu'elle est satisfaite qu'Adèle vienne. Malgré tout, Madame ne sent pas le manque. Elle ne l'exprime pas en tout cas. Et donc on a refixé une synthèse, en présence du père, qui devrait se dérouler début février normalement. Le 22. Donc, la situation de la famille : il y a trois enfants issus d'une première union de Madame et donc trois enfants, plus un qui est décédé d'après ce que j'ai vu, donc enfants du couple M./F., Arnaud étant le troisième de la fratrie si l'on compte l'enfant mort, l'aîné, autrement le deuxième de la fratrie vivante ».

Les transitions d'un propos à l'autre sont presque imperceptibles, tout juste y a-t-il une répétition de mots. Nous constatons que Paul reprend tantôt des éléments de langage à Jacqueline (« *je pense* ») ou de discours sur une information (« *le 22* »), éléments qui viennent comme en écho à l'oral. Et, Jacqueline qui termine des

phrases inachevées de Paul : « *il y a donc trois enfants issus de... d'une première union de Madame* » et « *Arnaud étant le… troisième de la fratrie* ».

Les trois points de suspension utilisés dans notre texte ne signalent pas que dans le matériel sonore il y ait eu une suspension des propos, mais que le propos de l'un a été : soit terminé, soit coupé, soit enchaîné de manière rapide et sans interruption. Dans le cas présent, il n'y a pas eu de *blanc* sonore. Le propos s'écoule, le sens s'enchaîne sans encombre tandis que différents interlocuteurs prennent la parole. Cela dénote une qualité d'entente et de connexion soutenue entre les deux professionnels.

Nous retrouvons ce phénomène à d'autres occasions et entre différentes personnes de la commission. Autre exemple entre Jacqueline et Coralie (p. 90-91) :

Coralie : *« Autant on s'est posé des questions avec Adèle…»*
Jacqueline : *« Voilà »*
Coralie : *« …autant là… »*
Jacqueline : *« là »*
Coralie : *« …ça paraît, on connaît la famille… »*
Jacqueline : *« oui. »*
Coralie : *« …on connaît le milieu… »*
Jacqueline : *« le milieu, voilà »*
Coralie : *« …on sait que le fait de changer de milieu pour ces enfants-là, c'est… »*
Jacqueline *(finissant la phrase) : « C'est crucial on va dire » (rires)*
Coralie : *« …c'est crucial, oui, voilà ».*

Juste après cette séquence, ce sont cinq ou six collègues qui parlent *de concert* :

Paul : *« On a vu avec Adèle, je crois qu'elle n'arrête pas d'évoluer, hein ? »*
Jacqueline : *« Voilà, donc. »*
Coralie : *« Mmh »*
Monique : *« C'était une petite sauvage Adèle quand elle est arrivée hein ? »*
Jacqueline : *« Bien oui »*
Nnn *(à mi-voix) : « Ah oui, elle était à la recherche de câlins »*

Paul ***:*** *« Alors là, les règles de vie… »*
Jacqueline : *« Ben, y avait rien, c'était… une herbe folle moi je dis (Rires). C'était ça, "j'ai poussé" mais bon… »*
Marinette : *« …comme j'ai pu » (rires)*
Monique : *« J'ai faim je prends, c'était ça. »*
Jacqueline : *« Donc… Aussi, je pense que, vu ce qu'Adèle a profité du placement, je pense que aussi pour Arnaud ce serait important »* (p. 90).

En écoutant ce passage les premières fois, il nous a été difficile de le retranscrire, car les paroles fusent de toute part. Les propos paraissent emmêlés, brouillons, inaudibles. Mais après examen, il n'en est rien. L'enchaînement des paroles ne dure que quelques secondes. Il démarre avec l'affirmation/question de Paul qui estime qu'Adèle « *n'arrête pas d'évoluer* », et se termine par l'affirmation de Jacqueline qui retentit comme une réponse à Paul concernant Adèle qui a « *profité du placement* ». Puis Jacqueline fait le lien avec le bénéfice qu'Arnaud pourrait tirer, comme sa sœur, d'un placement à Clèves.

Entre les deux bornes de cette séquence l'on observe, à y regarder de près, une sorte de condensé d'expériences vécues avec Adèle, ponctué d'observations imagées et suggestives : « *petite sauvage* », « *herbe folle* » qui a « *poussé* » comme elle a « *pu* », « *j'ai faim, je prends* ». Des *flashs* éducatifs qui illustrent de façon imagée des aspects de la personnalité d'Adèle et en quelque sorte de ce en quoi le travail éducatif a consisté.

C'est notamment à partir des théorisations de Paul Fustier (2004 [2001]) que nous comprenons un aspect assez ténu du travail éducatif et thérapeutique auprès de ce type d'enfants, restitué singulièrement ici par le groupe d'éducateurs (*annexe 9*, p. 90). La traduction orale *sur le vif* du travail réalisé avec Adèle à l'occasion de la commission d'admission, s'effectue en l'espace d'un éclair. Ce moment rapide concentre une quantité de connaissances et d'expériences échangées et comprises par les membres du groupe. Cette façon spontanée de restituer le travail éducatif en équipe laisse échapper des contenus que les analyses de Fustier (2001)

permettent d'éclairer. Sa théorisation découle notamment de situations rapportées de groupes d'*analyse de pratiques* conduits par lui auprès d'équipes pluridisciplinaires en hôpital spécialisé.

À travers cette séquence de la réunion d'admission, nous sommes en présence d'une expression d'un phénomène particulier que Fustier (2004) rattache à la « représentation du non humain » (p. 87). Fustier passe en revue des figures de « non-humain » relevées dans des propos d'éducateurs, d'infirmiers et de psychologues, en contact régulier avec des personnes en souffrance. Il y a « l'extra terrestre », « le robot », « le sauvage ». Des figures ou métaphores repérables aussi dans les premières théories explicatives de troubles psychiques chez des enfants : « une patiente brebis » « le trisomique 21 ». Fustier signale des exemples de « monstres hybrides » rapportés par les mythes : le « Minautore » le « Sphinx », la « Méduse » et qui évoquent chez les soignants et les travailleurs sociaux des comparaisons avec des personnes polyhandicapées. Pour Fustier ces figures de monstruosité qui mêlent les règnes (animal, humain, machine), les genres (masculin, féminin) et les formes, constituent une pré-rationalité, des « *théories spontanées* » qui parlent de « *l'idée défaillante du moi* ».

La réunion d'admission peut être conçue dès lors suivant la dynamique d'un « *procès d'homonisation* » (p. 96), c'est-à-dire un temps et un lieu d'énonciation, de dédramatisation et d'appréhension de la mal-formation constatée ou ressentie par les intervenants concernant un cas. Pour Adèle, il s'agit à la fois d'une « *herbe folle* », en référence au monde sauvage (végétatif et irrationnel) ; d'une « *petite sauvage* », et d'un « ventre » (« *j'ai faim je prends* »). Autant d'éléments divers qui, une fois rapportés, caractérisent l'« état » métaphorique à travers lequel elle est perçue au commencement de son accueil.

Dans le court instant que nous avons pointé, plusieurs acteurs se trouvent mobilisés autour d'un enjeu émotionnel, objet d'analyse de nos entretiens. Il n'est pas anodin de constater que c'est dans ce même contexte d'interlocution *partagée* que Marinette place son unique prise de parole. Dans le fil des énoncés, suite à la

courte évocation de Monique sur les « *règles de vie* », Jacqueline commence par parler de l'absence de repères chez Adèle : « *il n'y avait rien, c'était… une herbe folle moi je dis. C'était ça : "j'ai poussé" mais bon* ».

Dans ce bref monologue, il ressort de l'enregistrement audio que Jacqueline prend l'intonation de voix d'une petite fille pour dire « *j'ai poussé* ». Elle scénarise son propos pour faire comme si Adèle était présente. Après quoi Marinette enchaîne « *comme j'ai pu* ». Ce qui nous donne le prédicat suivant qui cherche à faire dire à Adèle : « *j'ai poussé comme j'ai pu* » ; un propos en première personne susceptible de résumer Adèle. Or, cette *reconstitution* spontanée de ce que pourrait être le vécu de l'enfant, pensé et joué par des adultes compréhensifs, porte sur la problématique centrale d'Adèle, à savoir une *carence affective* (« *elle était à la recherche de câlins* »). Cette problématique est liée à l'attitude d'abandon de sa mère dont il est question ailleurs dans la commission.

Le phénomène de *tuilage* de la parole auquel nous assistons au même moment dans les échanges où s'observe une *précipitation* du sens se retrouve aussi dans le cas de l'unique prise de parole de Philippe. Quoique dans ce cas Philippe se fasse couper la parole. Dans cet exemple, l'échange débute avec Monique qui se demande pourquoi le père des enfants ne vient jamais aux rendez-vous à Clèves :

Monique : (en parlant du père d'Arnaud) *« il ne met pas en avant des problèmes horaires ? Par rapport à son travail, ce n'est pas cela qu'il met en avant ? »*
Jacqueline : *« Non, non. Je pense qu'il trouve… La dernière, la petite était soi-disant malade ce jour-là, mais, je pense que c'est plus ce genre de fuite »*
Philippe : *« Il a du mal à… »*
Jacqueline : *« Oui. Non puis je crois que, qu'il a vraiment vécu, et il va vivre mal aussi le placement d'Arnaud. Il est vraiment affectivement atteint quoi. Et que c'est quelque chose qu'il a, qu'il supporte difficilement et que, quelque part, on les (baissant le ton), on les rapte ».*

Jacqueline s'efforce de répondre au problème que se pose Monique, mais elle n'y parvient pas. Elle hésite d'abord puis émet une hypothèse. C'est alors que

Philippe commence sa phrase qu'il ne termine pas, interrompu par Jacqueline. Interrogé sur cette coupure pendant l'entretien, Philippe estime que le plus important est que l'idée soit exprimée, quelle qu'en soit la personne. Il dit que :

« *C'est vrai que sur le coup j'étais un petit peu frustré de ne pas avoir été au bout du truc, mais comme elle a enchaîné et que c'était exactement, enfin je ne vais pas dire au mot, l'idée, mon idée était retranscrite par Jacqueline après, bien il n'y a pas besoin d'en rajouter pour dire que j'étais d'accord avec elle. Le fait d'acquiescer, il n'y a pas de souci* ».

À travers la posture compréhensive de Philippe, l'on entend que l'esprit d'équipe prévaut pour lui sur l'expression personnelle à partir du moment où l'idée importante est exprimée par l'un des membres. Il n'y a pas de personnalisation du propos, la construction est commune.

Jacqueline reprend alors dans son propos le signifiant « *mal* » que Philippe a néanmoins eu le temps de lâcher, mais ne cherche pas à entendre tout le propos de Philippe. En parlant du père d'Arnaud elle dit alors : « *il va vivre mal* » « *il est affectivement atteint* » « *quelque chose qu'il supporte difficilement* ». C'est comme si l'incise de Philippe avait suffi à Jacqueline pour reprendre de fil de son analyse de la situation du père des enfants. C'est aussi à l'issue de cette prise de parole, à laquelle Philippe souscrit (« *mon idée était retranscrite par Jacqueline* (…) *j'étais d'accord avec elle* » précise-t-il), que Jacqueline livre pour la première fois le mot « *rapte* » (p. 93), un terme lourd de sens.

L'on touche ici à un autre point culminant de cette commission (6^{e} partie) qui concerne l'analyse de la posture éducative en rapport avec une situation délicate. C'est-à-dire que s'évoque de cette manière ce qui pourrait être une culpabilité d'accueillir et de prendre en charge des enfants en dépit de la souffrance de leurs parents. Face à cette charge contre transférentielle, l'efficacité éducative devient toute relative. Car pour autant que l'efficacité éducative est légitimée par un projet d'établissement et un arsenal de textes légaux, elle empiète, existentiellement

parlant, sur une vie familiale que les éducateurs n'ignorent pas dès lors qu'ils s'informent de son histoire. Le double aspect contradictoire *responsable / coupable* est pointé lors de l'analyse des entretiens.

La modalité d'échange dans la commission de l'ordre d'un *parler ensemble*, d'un *parler avec* et d'un *parler à plusieurs voix*, est récurrente dans cet enregistrement. Elle semble caractériser un mode opératoire dialogique en équipe et illustre le processus de construction d'une pensée commune. Dans ce mode d'échange verbal, chacun s'appuie sur le discours d'autrui et reprend une idée, un mot, une phrase de l'énoncé précédent (ou coupe le propos du collègue). L'important reste pour le groupe, sous le regard du cadre éducatif, de mener la réflexion d'admission à son terme. Le phénomène langagier que nous venons de décrire semble plus singulier encore lorsque ce ne sont pas deux, mais quatre, cinq, voire davantage de professionnels qui parlent *de concert* pour produire un sens partagé.

Ce phénomène langagier nous évoque la chaîne énonciative que nous rapprochons de la *dialogie* dans l'activité du langage. Pour la linguiste Josiane Boutet (1993) la dialogie est l'action de produire un énoncé sur un autre énoncé. Elle se réfère pour cette notion au chercheur soviétique Bakhtine (in *Le marxisme et la philosophie du langage*, 1977) pour qui « *toute énonciation, même sous forme figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon dans la chaîne des actes de parole.* » Boutet (1993) postule, en se référant à Bakhtine, pour une continuité de discours prise dans une chaîne d'énonciations qui n'a ni commencement ni fin. Il ne saurait y avoir de discours premier, « *toute parole reprend une autre parole, répond, paraphrase, conteste, modifie, répète du discours déjà produit antérieurement* ». C'est précisément ce que nous avons constaté dans certaines de nos observations où des paroles voire de simples mots déclenchaient la prise de parole des collègues et les incitaient à parler, suivant un mode proche de l'*association libre* avec toutefois le constat d'un propos global cohérent [94].

[94] Voir les deux exemples d'interlocution donnés plus haut concernant Monique et Philippe.

Dans les cas abordés, cette façon de travailler où les professionnels se répondent en enchaînant leur propos témoigne à notre avis d'une compétence particulière du groupe. Nous nous demandons alors si nous retrouverions ces caractéristiques dans d'autres types de réunions de l'établissement ou dans d'autres équipes. Il est quand même spécial en effet que les propos, sans s'opposer ni se contredire, se complètent spontanément avec fluidité pour ne former qu'un propos cohérent reliant l'ensemble.

La première réaction de Coralie sur ce point est d'ailleurs révélatrice. Son attitude de retrait défensif par rapport au texte écrit (qui retranscrit une oralité du travail de groupe), apporte des indications intéressantes. C'est-à-dire que regarder le texte avant l'entretien, l'a incitée à exprimer sa répulsion face à l'aspect décousu (visuellement) du propos et l'apparente anarchie de l'échange. Après analyse (et échange ensemble), sa première impression apparaît directement imputable à l'interprétation qu'elle a faite de la mise en forme textuelle du propos, le tout dans une situation ambiguë (elle ignore qui est l'interviewer). Pour elle, la situation d'entretien, en l'absence des informations adéquates, s'apparente à un « contrôle » ou encore à une sorte d'« audit ». Le texte lui renvoie alors une forme négative et dévalorisante. Après échange dans l'entretien, son point de vue s'inverse et convient que les propos à plusieurs collègues s'articulent et sont cohérents.

Nous voyons dans cet exemple où l'expérience surgit de manière inopinée, l'illustration de l'écart irréductible entre une représentation écrite d'échanges oraux et une tradition orale propre à l'activité professionnelle telle qu'elle se donne à entendre (et réentendre, par le rédacteur qui écoute la bande-son plusieurs fois). Cet écart prête à des interprétations qui non seulement peuvent s'écarter les unes des autres, mais aussi peuvent se contredire voire s'opposer.

L'aperçu de l'analyse que nous venons de réaliser de la commission d'admission, à propos de sa structure et sur ses contenus, rend compte du travail que nous avons réalisé pour nous préparer aux entretiens d'auto-confrontation. Il était logique que nous relisions notre transcription de cette séquence de travail, que

nous nous efforcions d'en comprendre les ressorts, certains enjeux et d'en décoder le sens. Il était utile également de saisir les logiques individuelles qui prévalent dans les prises de parole, d'appréhender les formes et les rythmes de la construction du travail de ce groupe particulier. La découverte de formes langagières originales et inédites qui avaient pu échapper à notre observation directe (pendant le déroulement de la commission) représente un acquis inattendu de cette recherche. Nous confirmons ainsi l'intérêt pour la recherche de partir de la saisie écrite d'une situation orale de travail.

La plupart des points rapportés ici ont pu être discutés avec les participants lors des entretiens d'auto-confrontation [95]. L'analyse préalable de la commission que nous venons de faire a permis aussi de retravailler notre guide d'entretien pour l'enrichir et l'améliorer : en le personnalisant, en le nuançant et en aiguillant nos interlocuteurs sur des thématiques où ils pouvaient se sentir plus à l'aise, sans sortir de notre sujet. Les entretiens d'auto-confrontation sont quant à eux analysés suivant une procédure réglée par avance, en lien avec notre catégorisation d'enjeux de l'action éducative. Nous allons reprendre ici la démarche que nous suivie pour parvenir à notre recueil de données à partir des entretiens menés. Cette démarche nous conduira à la dernière étape de notre travail d'analyse des données.

[95] Une auto-confrontation au texte de retranscription, qui en appelle à la mémoire par le souvenir récent du travail réalisé en commission.

IX. PRÉSENTATION DES ENTRETIENS ET PRÉPARATION DE L'ANALYSE

Méthodologie des entretiens d'auto-confrontation

Le matériel verbal issu des échanges de la réunion plénière d'admission, collecté par enregistrement audio, a été retranscrit dans un écrit de quelques pages que nous avons remis aux onze participants de la commission. Cette retranscription a servi de base aux entretiens individuels qui se sont déroulés dans les quinze jours suivants la commission. Ce délai a été resserré pour éviter une déperdition de mémoire de l'expérience vécue. Les participants étaient au fait du déroulement de cette procédure posée à l'avance. Les entretiens ont ensuite été retranscrits à leur tour pour analyse.

Les onze entretiens réalisés ont une durée variable de 30 à 45 minutes chacun. Ils ont été conduits en nous inspirant de la méthode d'auto-confrontation utilisée en clinique de l'activité (Clot, 2001, 2008). Dans ce cadre, l'entretien d'auto-confrontation est mené par un chercheur avec un professionnel (ou deux, un expert et un novice par exemple pour une *auto-confrontation croisée*). L'entretien se déroule en prenant comme support le visionnage d'un film réalisé par le chercheur et où l'on voit apparaître l'un des deux professionnels en situation de travail. L'entretien d'auto-confrontation qui est également filmé permet de recueillir les commentaires et les explications du ou des professionnels présents sur la séquence observée, au fur et à mesure de son déroulement.

L'auto-confrontation est une méthodologie issue de la recherche pour produire du savoir sur l'*activité réalisée*. Elle permet d'accéder au *réel de l'activité*, c'est-à-dire à différentes façons co-occurrentes d'accomplir une même tâche. Ce dispositif de recherche permet aussi de repérer comment les professionnels se construisent une intelligence de leur activité. L'entretien d'auto-confrontation revêt aussi une valeur formative tout autant qu'il sert de dispositif de recherche.

Dans le cadre de l'utilisation que nous en faisons, l'entretien d'auto-confrontation est basé sur une trace écrite (notre retranscription de la réunion plénière) qui

rapporte mot pour mot ce qui a été dit au cours de la séquence de travail. L'utilisation de la vidéo nous a semblé trop délicate à utiliser dans un milieu d'éducation spécialisée où le chercheur ne pénètre que très difficilement. Nous avons considéré d'autre part que l'activité des travailleurs sociaux en commission d'admission était essentiellement parolière. Leur principal outil de travail pour les réunions socio-éducatives ou médico-sociales est verbal. Si la dimension non verbale n'en est jamais totalement exclue, elle demeure néanmoins marginale. La communication non verbale ne fait donc pas l'objet de notre attention, tandis qu'elle l'est en clinique de l'activité où l'expression physique est visible sur les vidéos [96].

Dans les entretiens d'auto-confrontation nous avons sollicité la parole de chaque professionnel à partir de la restitution écrite de la commission plénière. Ainsi les professionnels qui ont pris la parole lors de cette réunion, comme ceux qui se sont tus, ont eu la possibilité pendant les entretiens de dire quelque chose de leurs positionnements ou non-positionnements durant cette réunion. Le point commun entre notre démarche d'auto-confrontation avec celle d'Yves Clot tient au projet d'accéder à l'*activité réelle* à partir de l'*activité réalisée* (enregistrée et retranscrite). Comme dans la clinique de l'activité, les activités *retenues* ou *empêchées* ou encore les activités *implicites* ou *contre-activités*, ce que nous désignons par les enjeux, nous intéressent au premier point.

Les entretiens individuels d'auto-confrontation menés nous ont permis d'accéder à différents ordres d'informations suivant notre guide d'entretien. Chaque entretien a débuté par une présentation succincte et générale du professionnel : âge, ancienneté dans l'établissement, fonction (tâches, responsabilités), conception de sa place dans la commission d'admission. L'essentiel de l'entretien était ensuite orienté sur le contenu de la commission d'admission enregistrée, notamment à partir des questions introductives suivantes : « qu'avez-vous pensé de cette commission d'admission, de votre participation et de celle des autres ? » Nous invitions le professionnel interviewé à s'exprimer à partir du texte de

[96] Dans le cas par exemple de professionnels qui utilisent des machines-outil, et qui traduisent par des gestes et des mouvements du corps différentes techniques, comme si l'activité était incorporée.

transcription de la commission. Au besoin, lorsque l'échange peinait, nous reprenions cette retranscription et en mettions en avant des points saillants pour stimuler l'expression du professionnel et solliciter son jugement.

Pendant l'entretien notre guide était placé discrètement à côté de nous, ainsi qu'une retranscription analysée et annotée par nos soins. Cette précaution nous a permis de faire des relances aux professionnels qui n'avaient pas lu ce texte ou qui l'avaient seulement survolé. Relire ensemble toute la retranscription pendant l'entretien eut été trop lourd à gérer au regard du temps imparti. Notre propre analyse en amont de la commission d'admission a favorisé la personnalisation de nos questions en fonction de nos interlocuteurs.

Si ce mode opératoire a donné des entretiens riches de contenu dans l'ensemble, nous avons toutefois constaté des limites relatives à l'utilisation de l'écrit dans ce contexte spécifique de recherche [97]. Face à ces écueils, nous avons développé des adaptations et des stratégies de dépassement : écoute active, reformulation, levée de malentendus.

Parmi les écueils rencontrés, nous avons constaté que malgré une réunion générale, l'information autour de notre venue n'a pas été la même pour tous les professionnels interviewés. Par exemple pour Coralie (E. n° 8), nous n'avons appris qu'en milieu d'entretien qu'elle n'était pas informée de la teneur de notre intervention [98]. Elle pouvait tout aussi bien penser que nous venions pour un audit ! Mais Coralie s'est cependant adaptée à cette situation avant la levée du malentendu. C'est pourquoi un temps d'échange à ce propos a été pris ensemble, en cours d'interview, pour situer notre démarche et lever l'ambiguïté.

On peut se poser la question cependant du biais que constitue ce problème pour la première partie de l'entretien où un non-dit plane sur les motifs de notre présence et de la raison de l'interview. En effet, pendant cette durée, qu'est-ce que Coralie

[97] Entretiens de Laura, Sonia, Monique, Clio…
[98] Coralie était absente lors de notre présentation du 14 décembre (*annexe 7).*

se représente de l'échange ? Est-ce un entretien d'évaluation ou de formation concernant une démarche-qualité ?

Marinette n'était pas non plus présente à notre réunion d'information. Il y a eu un manque de transmission interne à l'établissement dans la mesure où Marinette ignorait aussi les motifs de notre venue. Mais elle nous a demandé quant à elle, dès le début d'entretien, d'éclaircir la question.

Il nous faut signaler aussi une autre difficulté rencontrée, à propos du texte de retranscription de la commission qui n'a pas été reçu de manière égale par les participants à la commission.

Ce texte a été bien reçu par Paul, avec des nuances : « *j'ai trouvé marrant de pouvoir se relire un peu ses propres interventions, pas forcément les autres. Mais là je m'aperçois que je mets des « donc » à tout bout de champ.* » Sa remarque nous a fait réagir pour, par la suite, être attentif à présenter des versions écrites qui gomment ces répétitions langagières à l'oral. Celles-ci gênent en effet la fluidité du texte.

Si les manies de langage ne posent pas plus de problèmes que cela dans le registre oral du travail courant, leur récurrence retient cependant l'attention inutilement lors de la lecture. Une retranscription doit selon nous valoriser le propos oral tenu dans la mesure où elle n'en modifie pas le sens. Certaines tournures de langage ou formules d'argot méritent en revanche d'être préservées, car elles reflètent aussi des tonalités irremplaçables, mais elles n'ont pas en soi de valeur dévalorisante pour leurs auteurs.

Paul a cependant pris acte de cette transcription en cherchant à y comprendre son habitude de langage. Alors que nous proposions une hypothèse globale quant à l'utilisation récurrente de certains mots (*donc*, *c'est-à-dire*, *euh*), comme quoi cela peut correspondre à une forme de *ponctuation orale*, ou de réassurance, Paul avance l'explication suivante pour ce qui le concerne : « *c'est surtout le "donc"*

qui implique ; c'est forcément ce qui vient après qui est bon puisqu'on a dit "donc". Le "donc" est un peu… après ce n'est pas forcément utilisé à bon escient à chaque fois. » Le « donc » selon Paul aurait une valeur *performative* et *démonstrative* auprès des interlocuteurs.

Cet exemple montre qu'au-delà du cas particulier, l'écrit renvoie à un rapport qui n'est pas forcément évident à gérer pour nos interlocuteurs dans la recherche, quand bien même ils entrent aisément dans cette posture. L'écrit découvre avec une certaine impudeur ou froideur des habitudes langagières qui logiquement ne s'exposent pas en dehors d'un certain cadre où des codes y sont produits. D'où la possibilité de la crainte d'un jugement extérieur, ou surplombant [99]. Le chercheur n'intervient pas au titre d'un contrôle, mais il partage une particularité commune aux autres intervenants extérieurs, qui est d'avoir un regard extérieur dont on ne sait jamais définitivement s'il est totalement bienveillant ou jugeant.

Paul réagit également à notre retranscription en tant que cadre qui porte la responsabilité de l'expression générale : « *c'est vrai quand on est dedans on est pas toujours vigilant parce qu'il y a le dossier qui est là, parce qu'on parle du jeune. Et on ne voit pas si tout le monde a pu s'exprimer* ». Nous avons vu cependant comment Paul a été davantage impliqué dans cette réunion en tant participant au niveau de l'action éducative que dans sa fonction d'encadrement, rôle alors plus pris en charge par Monique.

Pour Coralie, absente à l'information générale donnée à Clèves, la réception de la retranscription a été conditionnée par le fait qu'elle n'avait pas été informée du motif de notre démarche. Ce n'est que pendant l'entretien, précisément lorsqu'il a fallu éclaircir sa réticence vis-à-vis de cet écrit, qu'un temps a alors été consacré à son information. Voici ce qu'en dit Coralie de notre retranscription : « *Moi je me suis dit "mais ce n'est pas possible", ah, j'ai trouvé ça horrible ! le fait de retranscrire tel quelle une discussion orale, ça, ça me gêne, oui.* » Comme l'on passe d'un registre oral à un registre écrit, pour Coralie « *du coup je ne suis plus*

[99] Telle celle qui prévaut lors des examens et des situations de contrôle où l'on doit se justifier.

dans le contenu quand je vois la forme où je me dis "mais ce n'est pas possible ! On parle comme ça ?" » (rires)*. Je ne finis pas mes phrases par exemple. C'est très désagréable !* »

L'échange qui s'ensuit permet néanmoins de dédramatiser et d'atténuer le décalage dans la réception (brusque) de l'écrit par Coralie. Nous lui parlons de l'aspect positif de la dynamique d'échange que nous avons déjà observée, de la nécessité de coder par écrit les formes de la prise de parole en groupe. Pour autant que cette forme soit inhabituelle, elle ne présume pas de la qualité ou non-qualité des contenus des échanges du groupe. C'est alors qu'au terme de cette explication, Coralie pose la question suivante qui permet d'identifier l'ambiguïté dans laquelle elle se trouve : « *alors au-delà de ça… bien, je ne sais pas quel est le but en fait ? Moi je ne devais pas être là quand Paul vous a présenté.* »

C'est à ce moment qu'il apparaît clairement que Coralie n'était pas présente à la présentation de notre recherche où nous avons parlé de la procédure que nous allions suivre (recueil de données, enregistrement d'une commission, lecture de la retranscription, entretien individuel). Or, son retard d'information n'a pas été davantage rattrapé lors d'échanges avec ses collègues.

Cet *incident* est au bout du compte instructif, car il fonctionne comme un *analyseur naturel*. Il nous renseigne en définitive sur que ce peut produire comme effet pour un salarié de *recevoir* notre texte sans préparation. Cela revient à dire, qu'en l'absence de l'énonciation du cadre et de la méthodologie de recherche dans lequel s'inscrit cette retranscription, celle-ci fait courir le risque d'interprétations à contre-emploi : cet écrit créé un *choc*, ce qui n'est pas le but recherché. C'est le terme que Coralie emploie précisément pour expliquer sa réticence à lire notre retranscription : « *c'est vrai que je n'ai pas eu le temps de lire vraiment beaucoup, je suis restée sur le choc d'un écrit comme ça.* »

Après la levée de ce qui faisait non-dit autour des motifs de notre investigation, Coralie comprend que « *c'est dans le but non pas forcément de faire du traitement*

de texte, de l'analyse de texte » que nous menons notre recherche, mais que « *c'est plus pour échanger, c'était ça le but de cet outil-là* ». Et Coralie de conclure, rassérénée : « *ça va être intéressant ! ça vous permet de resituer la place de cet écrit dans l'ensemble des données* », tant il est vrai que la retranscription et « l'analyse de texte » qui en est produite est mise au service de la compréhension de la structure et de la dynamique de la réunion. Avant toute chose dans le cas de Coralie, il nous fallait dépiéger une confusion produite par une carence d'information.

Laura quant à elle constate que des phrases sont interrompues : « *c'est vrai que quand je l'ai lu, des fois on se rend compte que l'on ne finit pas nos phrases* ». Elle cherche alors une explication à cela : « *on arrête, c'est que l'on doit rigoler. On doit se faire un signe avec les yeux ou je ne sais pas. Parce que parfois il y a une phrase avec trois petits points. Alors c'est vrai que si on lit ça, des fois on a l'impression qu'il n'y a pas de suite en fait.* » Mais la transcription ne la dérange pas plus que cela. Sa remarque montre néanmoins que le code d'écriture utilisé pour la présentation des phrases a son importance pour leur compréhension et leur interprétation ; cela interpelle.

Laura fait aussi référence au registre non verbal, lequel ne peut pas être exploité à partir d'un enregistrement audio. S'il fallait s'attacher à cette dimension visuelle de la communication, une seule caméra ne suffirait pas pour capter les échanges silencieux des regards ou autres signes gestuels : il y aurait des angles morts.

À propos des codes de ponctuation retenus, lorsque Coralie a réalisé que la phrase qu'elle avait prononcée en réunion [100] était en fait ponctuée (ou entrecoupée) par Jacqueline, *elle s'est exclamée « aah oui !! (rires) Ah d'accord ! mais je n'avais pas vu ! qu'effectivement la phrase commence là et finit là ! Maintenant on connaît le milieu. C'est vrai maintenant j'ai pigé. Oui, oui. Je l'ai lu très vite et je me suis*

[100] *Annexe 9*, retranscription de la commission, p. 5-6 : « *Autant on s'est posé des questions avec Adèle… autant là… ça paraît, on connaît la famille… on connaît le milieu… on sait que le fait de changer de milieu pour ces enfants-là, c'est… crucial, oui, voilà* ». Les pointillés correspondent aux coupures de son propos.

dit "mais ça ne ressemble à rien". Je me disais que je ne finissais pas mes phrases, mais c'est parce qu'elle était ponctuée effectivement ». L'impression visuelle de la présentation du texte ne résiste pas à l'examen du sens des phrases. Cela témoigne aussi de l'aspect peu commun de ce type d'écriture pour ce type d'échanges.

Pour Philippe, le texte lu « *très rapidement* », a un caractère « *surprenant* », mais qui « *fait du bien* ». La réception du texte provoque la surprise puis laisse la place à un aspect positif.

Sonia signale un aspect concernant la diffusion du texte dans l'institution. Elle reconnaît qu'elle n'a tout simplement pas pris connaissance du texte et indique : « *je ne savais même pas qu'il y en avait un. Je ne l'ai pas vu affiché* ».

Clio a quant à elle repéré que les feuillets du texte étaient affichés dans le bureau : « *j'ai vu qu'ils étaient dans la salle du personnel, mais je n'ai pas eu le temps de les lire* ». Et Jacqueline elle, n'a simplement pas eu le temps ou la possibilité de lire. Françoise l'a lu « *un peu hier, j'ai lu rapidement* ». Et Marinette « *plus ou moins, car étant en sous effectifs au niveau de notre service, enfin on l'a été les 15 premiers jours du mois de janvier, on a eu un petit peu de mal à gérer autre chose à côté de notre service.* » Marinette argumente autour du manque de disponibilité, ce qui est vrai en définitive pour l'ensemble des professionnels. Cela donne d'autant de la valeur au travail d'auto-confrontation, que celui-ci réclame une attention rare de la part des professionnels

Monique explique que « *c'est toujours curieux de lire un écrit à partir d'un oral. C'est vrai que ce n'est pas du tout la même chose quand on s'exprime à l'oral ou quand on écrit. On ne s'y retrouve pas forcément (rires). Ça fait sourire.* » L'explication de Monique nous convient assez bien, d'autant qu'elle prend le décalage engendré entre oral/écrit avec le recul de l'humour.

Globalement, le procédé a été intéressant puisqu'il a offert l'occasion de dévoiler une part de l'activité réelle et d'en donner un aperçu objectif qui nous aurait autrement échappé (historique récent de la commission, comparaison avec d'autres fonctionnements).

Notre dispositif d'auto-confrontation a finalement favorisé une réflexivité des professionnels et permis une énonciation sur des énoncés produits en situation de travail, au cœur d'une activité d'éducation spécialisée. Les entretiens ont pour ainsi dire permis de redoubler l'expérience d'une nouvelle expérience de type réflexif.

Conditions de recueil de données et procédés de retranscription des entretiens

Dans une phase préalable, nous voulions effectuer les entretiens dans la quinzaine de jours suivant la commission d'admission. Le but étant de permettre aux participants de garder une mémoire vive de ce temps de travail, la retranscription aidant aussi à fixer de manière complémentaire et à objectiver le travail réalisé. De fait, sept entretiens ont été menés dans ce laps de temps ainsi que trois autres dans la vingtaine de jours après la commission. Le onzième entretien (avec Paul) a été mené un peu plus d'un mois après, compte tenu de la difficulté à maintenir les dates prévues initialement, des contre temps dus à sa fonction (astreintes, urgences, planning chargé), ainsi que nous avons pu le constater pour Monique. Nous saluons au passage la disponibilité dont ont fait preuve ces différents acteurs de la Maison de Clèves, et en particulier les cadres, pour se prêter à notre recherche.

Connaissant de l'intérieur les rythmes spécifiques et quelquefois déphasés des équipes éducatives en internat (alternance de soirées, travail le week-end, phases de récupération, etc.), nous avions anticipé cette possible difficulté de planning, en affichant un tableau récapitulatif des dates et créneaux horaires possibles dans la salle du personnel. Les dates étaient d'ailleurs proposées, renseignements pris auprès de cadres et d'éducateurs, à des moments de la semaine où il y avait plus

de chance pour que les professionnels soient présents : avant ou après une réunion, au moment du passage de relais entre deux équipes, etc.

La prise de son de chaque entretien a été effectuée de la même manière que pour l'enregistrement de la commission d'admission. Nous nous sommes munis pour cela de deux enregistreurs numériques de petit format (ce qui permet de ne pas y prêter trop d'attention pendant l'entretien) que nous avons disposés sur la table. La quasi-totalité des entretiens (dix) a été réalisée dans la même pièce, où nous nous étions réunis la première fois avec l'équipe de cadres (près du « *musée* » de Clèves). Celui de Paul s'est tenu à son domicile, sur un temps de repos, car son planning n'aurait pas permis de se voir avant une période assez longue.

Concernant l'appropriation du texte de l'enregistrement de la commission, celle-ci fut inégale. Nous nous sommes rendu-compte lors des tous premiers entretiens que des professionnels n'avaient pas tous eu transmission du texte de retranscription. Après vérification, nous avons compris que ce manquement était dû en fait au mode de transmission utilisé : nous avions demandé à un cadre de faire passer le texte à l'ensemble du groupe d'admission, ce qui a été fait selon des modalités habituelles, c'est-à-dire avec un affichage du texte au panneau d'information de la salle du personnel. Des professionnels ne se sont alors pas autorisés à le copier et d'autres, pendant que certains l'avaient sans doute décroché pour le lire, n'en disposaient plus... Sitôt que nous avons fait ce constat, nous avons nous-mêmes dupliqué le texte en nombre d'exemplaires suffisant que nous avons déposé dans chaque casier correspondant.

Nous avons doublé cette démarche d'une information manuscrite au tableau d'information que chacun consulte quand il arrive. Avec les quelques professionnels (2 ou 3) qui n'ont donc pas lu le texte au préalable, nous avons laissé du temps pendant l'entretien pour ce faire. Ce qui explique en partie que des entretiens prévus pour durer trente minutes ont pu s'étendre au-delà (quarante-cinq minutes). Le texte que nous avons remis aux participants correspond à peu de

choses près à celui que nous avons retenu ici (*annexe 9*) et auquel les noms ont été changés.

Ainsi que nous l'avons effectué pour la retranscription de la réunion plénière d'admission, lors de la saisie des entretiens nous avons utilisé des procédés de narration afin de rendre compte à l'écrit de particularités entendues à l'oral. Chez nombre de nos interlocuteurs interviewés, nous avons observé une pratique orale qui consiste à *faire parler* des personnes absentes dans le décours de leur propos. Dans ce cas, nous avons mis le propos cité par le professionnel interviewé entre guillemets simples : " ".

Laura par exemple : « *on ne peut pas accueillir la jeune et puis dire "maintenant tu restes-là parce qu'on ne peut pas t'emmener à Paris parce qu'il y a une heure de route, enfin une heure et demie et tu ne pourras jamais aller voir tes parents"* ». Ou encore Pierre (entretien n° 10) qui rapporte un échange : « *oui, oui. C'est pour ça, Monique me dit "ce serait bien de venir à la commission d'admission" je lui ai répondu "mais attendez" ! "Est-ce que tu as lu le dossier ?", j'ai dit "bien non, on l'a reçu hier". Donc je suis un peu venu comme un cheveu sur la soupe.* » Dans ces deux cas et dans d'autres, le propos de la personne absente est introduite par le mot « dit » ou « me dit ». Il arrive aussi que ce mot introductif ne soit pas prononcé.

Dans le cas de Jacqueline ce mot est seulement sous-entendu : « *arriver à jongler pour qu'ils ne se sentent pas délaissés et puis de* [répondre] *: "si, si, j'ai peut-être moins de temps à ce moment-là, mais je peux te consacrer quand même du temps. Même si ce n'est pas tout à fait au moment où toi tu voudrais". Maintenir toujours cette chose-là justement pour qu'ils acceptent mieux cette arrivée-là* ». Ou encore : « *il y a eu des enfants qui avaient l'impression qu'on se débarrassait d'eux entre guillemets. Il fallait faire de la place. Ça devenait, ce n'était plus dans un processus "je grandis, je change de groupe" mais c'était : "il arrive quelqu'un de plus petit et hop ! moi je m'en vais".* »

Des personnes sont plus habiles que d'autres pour rapporter oralement des échanges, c'est pourquoi nous avons ajouté des ponctuations telles que les deux points « : » ou des mots entre crochets [ ] pour expliciter davantage cette dynamique. Car, en effet, les personnes interviewées n'ont pas à l'esprit qu'elles doivent parler pour être comprises à l'écrit. Elles restent dans un style typiquement oral, quoique déjà élaboré, où l'intonation compte, où l'on peut se faire comprendre aussi à demi-mot ou à l'aide d'expressions gestuelles. Et si l'interviewer ne fait pas préciser tel ou tel énoncé, c'est qu'il le comprend. La plupart du temps, le contexte d'interlocution présuppose que l'on a suffisamment de points communs pour se comprendre.

Nous avons repéré dans les entretiens certains mots qui reviennent régulièrement : « *bein* » « *donc* » « *effectivement* ». Ils servent en quelque sorte de liaison sonore qui permet de passer d'une phrase ou d'une idée à une autre. La plupart du temps, dans la version définitive du texte des entretiens, nous en avons supprimé un bon nombre pour rendre le texte plus lisible sans pour autant en modifier le sens.

Nous avons remarqué pour finir une récurrence dans l'utilisation de l'expression « *entre guillemets* » laquelle est, pour le coup, une désignation dans le discours oral d'un code écrit. Cette locution vise à s'autoriser à dire, d'une certaine manière, tout en souhaitant pondérer ce dire. L'interviewer, comme le lecteur, est donc averti directement par la personne interviewée de la nuance avec laquelle l'on doit prendre le propos. Pour Laura : « *non, mais enfin on est forcé entre guillemets de le lire* ». Pour Coralie : « *entre la phase de pré admission, on patauge un peu, entre guillemets, en ce moment, je crois. Les choses ne sont pas trop définies.* » Pour Philippe « *si le petit garçon y va ce ne sera pas forcément de gaieté de cœur pour le papa, mais voilà, il peut être dans un sens un peu plus rassuré, entre guillemets.* » « *Oui, c'est quelque chose qui a été développé depuis l'arrivée entre guillemets du directeur.* » Dans le propos de Jacqueline : « *pour certains passages, il y a eu des enfants qui avaient l'impression qu'on se débarrassait d'eux entre guillemets* » ou « *qu'Adèle puisse demander des choses, exiger entre guillemets une présence* ». Et Françoise : « *poser des questions, voilà,*

essayer de creuser davantage pour vraiment ne pas, on va dire, être, ne pas se planter, entre guillemets. »

Il est vrai que la situation d'interlocution pendant l'interview ne laisse pas forcément le temps à la personne interviewée de choisir tous ses mots et encore moins de revenir sur le *texte* prononcé pour remplacer un mot par un autre jugé plus juste. La parole est à ce titre engageante, car proposer un nouveau mot c'est en ajouter un second au premier. La personne interviewée pressent ce risque et se donne de pouvoir néanmoins revenir sur certains mots et de les entourer d'une certaine réserve.

L'entrée dans les données : présentation, méthode d'analyse et traitement des entretiens

Comment entrer dans les données des entretiens, sachant qu'il y en a une quantité non négligeable : avec 11 entretiens de 30 à 45mn en moyenne, pour une retranscription de 98 pages environ (interlignes simples) ? Donc, une masse d'informations que nous voulons aborder de manière qualitative. Bien sûr, nous nous attendons à y retrouver les thèmes correspondants aux enjeux et catégories d'enjeux que nous avons construits (*cf.* **schéma n° 1**). Nous savons également que la retranscription de chaque entretien va nous permettre aussi de repérer ces enjeux et le thème correspondant afin de poser des réflexions préliminaires.

Dans notre journal de recherche, nous relatons ce que nous décidons de faire au fur et à mesure de notre dépouillement des entretiens. De cette démarche s'est dégagée peu à peu notre méthodologie d'analyse de données. Voici quelques extraits de notre journal qui illustre cette avancée : « le dépouillement de nos entretiens consiste au départ, après leur saisie, à reprendre chaque entretien un par un pour les relire. De manière phénoménologique nous refaisons un parcours des entretiens dans l'ordre où nous les avons menés (E1, E2…). Dans cette seconde traversée des onze entretiens nous nous munissons de crayons et notons des indications directement sur le texte. En parallèle, lorsqu'une ou deux pages ont été relues et annotées ainsi, nous passons de la version manuscrite au crayon à notre clavier d'ordinateur. »

Profils des entretiens, approche qualitative

Chaque professionnel interviewé apporte plus ou moins d'éléments sur le fonctionnement global de la commission, son historique récent et sur des aspects de son travail à Clèves. À parcourir l'ensemble des interviews, nous avons perçu un profil pour chaque entretien. Untel est loquace, tel autre plus réservé, qui dans la réflexion, qui dans un registre d'action. Les indications que nous allons donner sur le profil des entretiens nous servent à situer chaque propos dans son contexte d'énonciation, en fonction aussi du déroulement de l'échange avec l'interviewer. Cela nous permet au besoin de relativiser un propos ou au contraire de l'appuyer à partir des retraits ou accentuations de chaque personne interviewée en fonction des contenus abordés et des styles discursifs : intonations, répétitions, insistances, ellipses.

L'entretien avec Philippe (n° 7) apporte par exemple des éléments intéressants sur l'articulation des places en commission, notamment par rapport à l'organisation des groupes en fonction de l'âge à Clèves. Sa réflexion à ce moment est de type organisationnel et comparative entre les groupes. Philippe a très peu parlé pendant la commission et s'est arrêté de prendre la parole après avoir été coupé par Jacqueline laquelle cependant a capté un signifiant apporté par lui. Ce point de *rencontre* des deux propos est intrigant, mais passe inaperçu si l'on n'a pas le texte sous les yeux pour y revenir et vérifier l'inférence en question. Lorsque pendant l'entretien nous proposons notre avis là-dessus, Philippe nous répond que « *c'est une bonne interprétation* ».

La manière et la dynamique par laquelle chaque interlocuteur pose son regard sur l'activité réalisée dans la commission d'admission, que ce soit sur sa propre intervention, sur celle des autres ou du groupe dans son ensemble, est à chaque fois unique. Beaucoup de ces particularités à l'œuvre pourraient faire l'objet d'une analyse qualitative distincte, mais cette démarche intéressante à conduire nous écarterait trop à l'arrivée de nos critères d'enjeux et nous égarerait finalement de l'axe donné par notre grille d'analyse. C'est pourquoi nous nous en tenons à

apporter les points saillants et les tonalités de chaque entretien, sans trop entrer dans le détail, afin de ne pas empiéter sur le résultat de notre analyse proprement dite. Donnons maintenant un aperçu du *profil* de chaque entretien, dans l'ordre où nous les avons réalisés. Nous compléterons ensuite ces profils sur la base de données chiffrée que nous commenterons.

Le **premier entretien** a été réalisé avec Marinette, lingère, dont la fonction est rattachée aux « services techniques » de Clèves. Marinette a 37 ans, dont trois ans d'ancienneté à Clèves. Nous avons pu distinguer pour Marinette une difficulté à dire ce qui la gêne pour ce qui concerne la différence d'accès à la parole institutionnelle. Elle laisse entendre que les services techniques n'auraient pas la même possibilité de prise de parole dans l'institution. En même temps, dans l'espace de l'entretien Marinette accède peu par elle-même à la verbalisation des problèmes. Comme interviewer, nous avons éprouvé le besoin de l'y accompagner, de lui proposer des mots ou des idées dont elle a pu se saisir ou pas. Elle ne prend qu'avec prudence et précaution les reformulations que nous avons faites de son propos (pour vérifier si nous la comprenions bien). Par exemple, elle nous répond que « *ça n'a pas été dit à proprement parler comme ça* », « *aucun des deux termes* », « *non, pour ma part. Je le dis bien. C'est ma vision des choses* », « *je ne dirais pas ça* », « *ce n'est pas moi qui le dis* ». Des locutions qui traduisent la représentation qu'elle a de ce que les autres attribuent à sa fonction (une représentation de représentation) : « *je n'ai pas l'impression que ce qu'on pourra, nous, dire sera forcément pris en compte. On reste un service technique et non… enfin j'ai l'impression qu'on a toujours tendance à faire malgré tout une différence entre le fait d'être éducateur, le fait d'être sur les groupes, de travailler continuellement avec les enfants et les services techniques* ».

L'impression de Marinette s'exprime ici de manière assez fine et nuancée. Sa conception ne procède pas d'une conception forcément imaginaire (complexe de classe). On peut aisément concevoir que cette représentation fonctionne aussi dans d'autres types établissements dans la mesure où le partage des fonctions (service technique/service éducatif) recouvre aussi un partage des classes sociales. Mais

cette distinction n'est quasiment jamais formulée et encore moins analysée comme constitutive du travail ; elle ressort tout au plus de considérations autour des conditions de travail.

Nous en avons déduit que dans le cadre de l'entretien, Marinette avait besoin d'être accompagnée dans l'élaboration ou l'expression de sa pensée. En même temps nous nous sommes demandé si tel était son souhait ? car accepter d'être aidée à dire, renvoie aussi à une asymétrie des places occupées. Toujours est-il qu'une demande de plus d'égalité face aux situations éducatives se déduit de son propos.

D'autre part, Marinette dit et *ne dit pas* simultanément et d'autres fois minimise : « *petite* » « *un petit peu* » « *pas forcément* » lorsqu'elle pose une affirmation. L'impression nous est restée après l'interview d'avoir dû la faire parler et par là-même, de ne pas lui avoir permis de dire ce qu'elle voulait dire. Mais quand on parcourt le texte de son interview, que l'on se penche sur les affirmations et les réponses qu'elle donne, l'on constate aussi de sa part une acceptation de l'échange avec le bénéfice de se sentir globalement comprise.

L'Entretien n° 2 s'est déroulé avec Françoise, éducatrice chargée de l'accompagnement scolaire des enfants accueillis. Elle a 57 ans, avec 40 ans d'ancienneté à Clèves. Elle connaît, pour l'avoir vécue, toute une partie de l'histoire de l'établissement. C'est d'ailleurs avec émotion qu'elle entre dans la pièce de l'entretien où se trouvent des *vestiges* appartenant à l'histoire des lieux.

Dans sa fonction Françoise collabore avec les psychologues scolaires, les instituteurs et institutrices des écoles primaires, les enseignants et surveillants des collèges, la psychologue de la Maison de Clèves, les équipes éducatives lors des bilans de situation d'enfants à Clèves.

Françoise n'intervient quasiment pas durant la commission, mais se fait expressive au cours de l'entretien. Elle apporte de nombreux éléments associés au registre psychosocial lorsqu'elle aborde et élabore les nombreux partenariats avec

les équipes éducatives scolaires. Elle aborde également le registre émotionnel à partir d'exemples rencontrés dans sa pratique qui mettent en jeu des acteurs de Clèves et des milieux scolaires.

L'Entretien n° 3 a été effectué avec Jacqueline, éducatrice *référente* d'Adèle, la sœur d'Arnaud. Jacqueline a 52 ans, dont 21 ans d'ancienneté à Clèves. Elle intervient sur le Groupe D, mixte, qui accueille des enfants de quatre à sept ans. La situation d'Adèle lui a permis de rencontrer l'assistante sociale à l'origine de la demande de placement d'Arnaud et qui intervient dans la famille. Le fait que Jacqueline connaisse bien la situation familiale l'a positionnée en première ligne des interventions lors de la commission pour exposer la situation.

Pendant l'interview, Jacqueline a des formulations plutôt longues et développées où elle prend le temps de la réflexion. Nous avons craint de la gêner à certains moments lorsque nos questions touchaient à l'évocation de la problématique d'Adèle pendant la commission. Les propos de Jacqueline couvrent à peu près l'ensemble du répertoire d'enjeux qui nous servent de fil conducteur.

L'entretien n° 4 s'est déroulé avec Clio, 24 ans, éducatrice intervenant au Groupe C, qui accueille des enfants, garçons et filles de sept à douze ans. Clio a fait ses études en Belgique d'où elle est native. Le support écrit de la réunion d'admission a été peu repris par Clio dans l'entretien. L'impression qu'elle a de la commission est que « *tout le monde prend la parole* ».

Cet entretien a nécessité une implication forte de notre rôle d'interviewer et a forcé l'approfondissement de notre réflexion méthodologique des entretiens. En réécoutant cet interview, nous avons constaté que nous avions pris des détours pour parler. Nous interrogeant après coup sur ce point, nous nous sommes aperçu que le contenu de l'échange était plutôt « creux » et à propos de sujets « attendus ». C'est seulement après nous être fait connaître en tant qu'éducateur et en comparant nos expériences entre la France et la Belgique que l'échange s'est ouvert. Le fait de rejoindre Clio sur son terrain de pratiques (à propos d'une

expérience de stage avec des jeunes difficiles) a permis une empathie. Ce n'est qu'après cela que l'entretien s'est engagé sur la commission d'admission. C'est comme si notre commentaire sur la commission avait permis à Clio de mobiliser ses propres informations, autrement inaccessibles avec des questions directes ou plus frontales. Nous avons donc opté intuitivement pour une logique du détour dans l'entretien pour ensuite mieux revenir au sujet.

Nous avons déjà remarqué un phénomène semblable à l'occasion d'entretiens cliniques conduits avec des jeunes et lors d'entretiens d'enquêtes suivants des récits de vie (Chaudet, 1998). Dans ce cas, les personnes interviewées n'évoquaient des souvenirs chargés émotionnellement qu'à partir du moment où la relation avec l'interviewer devenait plus « proche » et pour ainsi dire plus « concrète ».

Dans le cas présent, Clio ne livre pas d'informations particulièrement sensibles, mais du fait de sa position de novice, et venant d'un autre pays, elle peut ressentir une certaine réserve, un manque de familiarité à l'égard d'un certain nombre de pratiques professionnelles courantes. Notre propos lui a servi en quelque sorte de « matrice », c'est-à-dire de cadre de référence pour favoriser son discours ainsi que la réminiscence de souvenirs. Cet aspect particulier pose la question éthique de savoir pourquoi orienter l'échange alors vers des aspects plus personnels de l'expérience (itinéraire de formation, nationalité), plus engageants de la part de l'interlocuteur.

Nous pouvons penser qu'en tant qu'interviewer, nous servons de support à l'engagement parolier de la personne interviewée et que nous l'incitons à s'impliquer à son tour. Cette réflexion nous a traversé l'esprit notamment à partir du moment où Clio a parlé de la commission d'admission comme le lieu pour les éducateurs où ils expriment des « craintes ». Exprimer des contenus qui se rapportent à la crainte, dévoilant par là de la vulnérabilité, nécessite en effet du soutien.

En parlant d'un exemple où des éducateurs ont été réticents à poursuivre l'accueil d'une enfant, du fait d'une maladie, Clio explique qu'« *ils s'interrogeaient beaucoup par rapport à ça, du coup la commission d'admission ça vraiment été le lieu où ils ont pu se lâcher et dire tout ce qu'ils pensaient, leurs craintes* ». La dimension d'implication pour Clio dans l'entretien est ici d'avoir eu à livrer un affect qui concerne des collègues expérimentés. Constater en effet que des collègues expérimentés (lorsque l'on débute soi-même dans le métier) sont travaillés par des craintes, représente une source possible de perturbation. Il pourrait y avoir aussi une réticence de la part de Clio à exprimer cette observation vis-à-vis de collègues qui l'ont accueillie, ce qui la ramènerait à une loyauté vis-à-vis de son équipe. Mais cela peut être un soulagement pour elle de voir que des collègues plus expérimentés ont aussi des questions et des doutes à partager, ce qui permet de dédramatiser des difficultés rencontrées.

L'Entretien n° 5 a été mené avec Monique, 50 ans, chef de service à Clèves depuis 4 ans. Elle possède une expérience de 25 ans d'éducatrice. La particularité de cet entretien a déjà été soulignée, elle tient au fait que Monique a assuré la conduite de la commission. L'entretien a été l'occasion notamment de revenir sur sa fonction particulière et importante pour la cohésion d'équipe. Lors de l'entretien Monique aborde l'ensemble des catégories d'enjeux.

L'Entretien n° 6 a été effectué avec Sonia, 23 ans, stagiaire monitrice-éducatrice. La préoccupation que nous avons au cours de cet entretien est d'établir le lien et d'engager un dialogue détendu. Il en ressort un échange à propos de son stage et sur les admissions en général pour engager une comparaison. Sonia s'est peu souvenue de cette réunion d'admission, ce qu'elle a redit à quatre reprises : « *je ne m'en souviens plus du tout. Ça a passé vite 15 jours* » « *non je ne m'en souviens plus du tout* » ou « *je n'ai plus toutes les idées en tête. Je ne m'en souviens plus* » et « *je ne me souviens plus trop.* » Les relances effectuées à la fin de l'entretien à partir du texte ont elles aussi été laborieuses.

L'Entretien n° 7 a été réalisé avec Philippe, éducateur de 33 ans, intervenant sur le groupe 1 des adolescents (14 ans et demi à 18 ans et plus de 18 ans, accueillis en logement extérieur). Philippe travaille depuis 6 ans et demi à Clèves. Cet entretien n'a pas soulevé de notre part de remarque particulière si ce n'est qu'il revêt une tonalité accentuée du côté du registre psychosocial, Philippe étant plus porté vers la description de l'organisation interne et des rouages du travail.

L'Entretien n° 8 s'est déroulé avec Coralie, psychologue, 44 ans. Coralie a la particularité d'avoir une ancienneté de 19 ans à Clèves avec seulement les 2 dernières années dans la fonction correspondant à son titre de psychologue. En début d'entretien, elle explique les concours de circonstances qui l'ont amenée à travailler d'abord pendant 17 ans comme éducatrice chargée du suivi scolaire (poste actuel de Françoise). Dans la commission d'admission, Coralie apporte notamment des informations qu'elle a recueillies dans le cadre de ses attributions, lors d'entretiens familiaux avec le directeur. De plus, elle a mené des entretiens individuels avec Adèle (sœur d'Arnaud pour qui a lieu la commission).

Le protocole d'admission de Clèves (*annexe 14*) fixe les interventions de la psychologue dans le processus d'admission, mais la pertinence de ses interventions n'est pas explicitée à travers une référence professionnelle disciplinaire (clinique ou analytique) si ce n'est la dimension du suivi thérapeutique d'enfants accueillis.

Nous avons détaillé plus haut le malentendu qui a parcouru l'entretien de Coralie pendant une vingtaine de minutes et qui a été levé ensuite du fait de sa méconnaissance des motifs de l'entretien. Cette carence d'information explique la présence de défenses mises en place au cours de la première partie de l'entretien où l'échange a reposé sur de l'ambiguïté. Son manque d'information a-t-il ou non engendré un biais pour sa participation dans la commission d'admission ?

Entretien n° 9, avec Laura, éducatrice spécialisée de 27 ans, ayant 2 ans d'ancienneté à Clèves. Elle intervient sur le 2^{e} Groupe de filles (de 10-14 ans).

Laura est intervenue à deux reprises vers la fin de la commission suite à l'incitation de Monique. C'est Laura qui a assuré la prise de notes de la commission où l'on constate que ce compte-rendu, par rapport aux précédents comptes-rendus, est plus détaillé sur le contenu de la situation étudiée et contient plus d'éléments d'analyse. Dans l'entretien de Laura est abordé l'ensemble de nos catégories d'enjeux. Laura utilise fréquemment le procédé oral qui consiste à faire parler d'autres personnes dans son propos (untel a dit…), une spécificité des éducateurs pour qui la parole est le premier outil de travail.

Entretien n° 10 avec Pierre, 40 ans environ, éducateur. Il travaille à Clèves depuis quelques jours seulement au moment de l'entretien. Il rapporte d'ailleurs dans l'entretien sa réaction d'étonnement lorsqu'il lui a été proposé de participer à cette commission. Le fait qu'il soit nouvel arrivant à Clèves explique qu'il n'ait pas pris la parole durant l'entretien. Pierre possède six ans d'expérience en tant qu'éducateur en centre éducatif renforcé, expérience à laquelle il fait souvent référence. Il s'en sert de point d'appui et de comparaison pour analyser sa fonction à Clèves. Cette position particulière ne manque pas d'intérêt dans la mesure où il se trouve dans une période de découverte de son travail à Clèves.

Pierre est encore imprégné de son expérience précédente ce qui confère à son témoignage une valeur d'information sur différentes pratiques dans différents établissements. Il livre ainsi des éléments de réflexion sur les modalités d'accueil et d'admission en usage dans son emploi précédent. Il exprime aussi assez directement des propos qui confirment une hypothèse que nous avions émise sur la dimension de *complaisance* dans la rédaction de certains rapports de demandes d'admission.

L'entretien n° 11 a été réalisé avec Paul, 52 ans, chef de service à Clèves depuis 2 ans. Il a été précédemment chef de service pendant quelques mois dans un centre éducatif fermé et auparavant éducateur, pendant 22 ans. Nous avons parlé du rôle important de Paul dans la présentation de la situation d'admission d'Arnaud, aux côtés de Jacqueline, et de sa place de cadre pour apporter des limites au travail de

la commission, ainsi que son engagement à Clèves pour la mise en place de la commission d'admission.

Au cours de son entretien, Paul parle d'une commission d'admission pour Aldo (*annexe 10*), qui s'est déroulée juste après celle d'Arnaud. Bien qu'elle n'ait pas fait l'objet de notre analyse de contenu, cette seconde commission d'admission présente un intérêt particulier pour notre recherche. Elle illustre en effet une situation que nous qualifions de *limite* : celle de Bruno, un enfant de huit ans déjà accueilli à Clèves. Nous avons d'ailleurs entendu parler de Bruno de manière récurrente au cours de notre investigation [101]. Cette seconde commission nous sert de point de comparaison pour montrer un dysfonctionnement et soulever la question de la limite des prises en charge. Une analyse succincte montre quelques aspects saillants qui confirment la présence d'enjeux que nous avions supposés au commencement de notre recherche.

Pour conclure cette présentation qualitative des entretiens, donnons quelques réflexions d'ordre général sur l'ensemble de ces entretiens. À ce point de notre recherche nous en avons tiré des enseignements sur un plan méthodologique, par exemple le fait qu'il nous semble *a priori* difficile de faire une analyse de l'activité pluri-disciplinaire en commission d'admission dans la mesure où des fonctions n'y sont pas représentées : absence de médecin, de psychiatre (corps médical) ou d'assistante sociale, etc. Ces fonctions auraient pu trancher davantage dans les échanges en commission, amenant des acteurs campés dans leur domaine respectif à relancer les débats. Autre exemple, une assistante sociale aurait pu contredire des évidences éducatives en s'appuyant sur des positions sous-tendues par le droit parental. Un psychologue rodé à l'approche clinique aurait pu quant à lui ramener des questions en rapport à une dimension psychopathologique. Nous remarquons que la commission observée ici était consensuelle, ou « tamisée » selon l'expression de Marinette.

[101] Nous avons croisé plusieurs fois Bruno alors qu'il cherchait à se soustraire à la vigilance de l'éducateur chargé de le garder en journée. Bruno est un enfant qui nécessite une surveillance individuelle permanente, car il peut se mettre en danger à tout moment, par exemple de descendre un escalier en faisant la roue (Clio, entretien n° 5).

De plus, la commission observée est assez récente et nombre de professionnels y sont en quelque sorte novices. Ainsi le type de commission que nous voulions *exemplaire* (représentation forgée à partir de commissions rencontrées sur des lieux « pilotes ») s'est avéré peu représentatif concernant le cas particulier de Clèves. Néanmoins, en dépit de nos attendus, la commission d'admission de Clèves nous apporte une somme importante de données pour notre analyse et source de questionnement.

Notre méthodologie conçue initialement à partir d'un modèle déductif pour observer l'activité réelle d'une commission supposait une exploration plus approfondie. Nous prévoyions pour cela une commission d'admission qui étudie une situation éducative *sensible*. Une *situation limite* aurait été selon nous plus illustrative pour notre démonstration, en faisant jouer à plein la commission dans sa dimension d'analyseur. Mais une telle situation éducative n'est jamais évidente à anticiper pour quelque établissement que ce soit, notamment à des fins de recherche.

Dans le cas particulier de l'observation que nous avons réalisée (*cf.* les spécificités de la commission d'admission observée), nous nous trouvons dans la position singulière d'observer une étape de la genèse du fonctionnement de la commission d'admission à Clèves. À ce titre, notre travail renvoie à des processus situés à l'origine de la mise en place des commissions d'admission.

Ce type de dispositif de travail pourrait d'ailleurs tout aussi bien, ici ou autre part, en arriver à disparaître [102]. Cela dépend en partie des pouvoirs publics (locaux, nationaux) dès lors qu'une rationalisation gestionnaire extrême des placements selon le principe du *payeur-décideur* serait imposée. Cela est vrai du social, notamment de l'éducation spécialisée et des services publics en général : en l'absence de moyens matériels et financiers adéquats, les marges pour les établissements de s'auto-déterminer sur les plans techniques et pédagogiques sont

[102] Selon le témoignage d'un directeur d'institut médico-éducatif que nous avons sollicité (en septembre 2010) pour effectuer notre recherche dans son établissement.

très minces, pour ne pas dire nulles. Dans ce contexte, il faut saluer la disponibilité et la confiance des professionnels qui nous ont permis d'entrer dans leur établissement dans le but d'observer leur activité, sans autre légitimité que la référence à la recherche menée. Le chercheur se déplace pour ainsi dire dans un espace professionnel réservé, qui a partie liée à l'intimité des enfants accueillis, avec leur histoire et leurs problèmes douloureux.

Finalement, dans le nouage *praticien-chercheur* nous avons eu la précaution de ne pas nous situer comme expert, quand bien même nous connaissions la plupart des sujets abordés. Ainsi notre posture a consisté d'une part à recueillir des propos de professionnels sur des sujets ténus, et pour cela de montrer suffisamment de notre expérience et de notre capacité à les comprendre afin de gagner en crédibilité. Il s'est agi d'autre part de garantir une ouverture de dialogue pour que les professionnels interviewés disent ce qu'ils avaient à dire et non ce que nous voulions entendre.

Éléments quantitatifs des profils d'entretiens

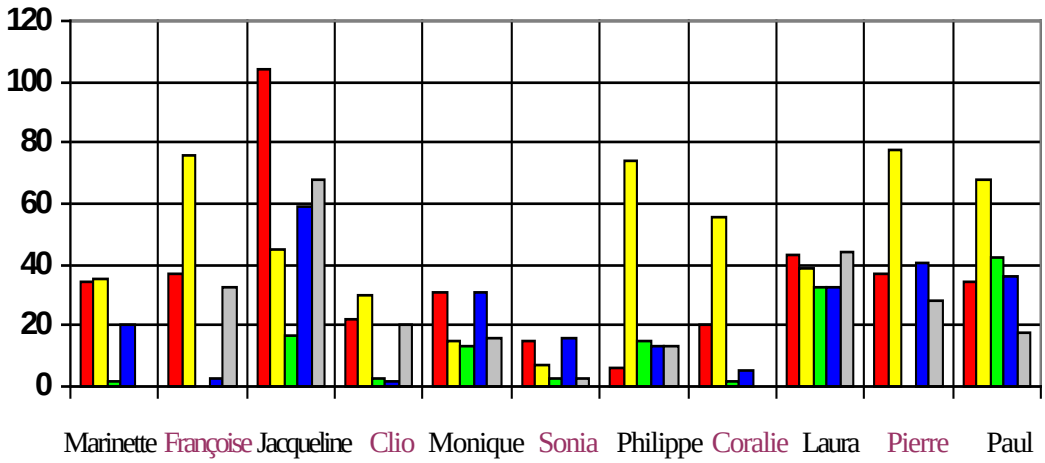
Pour nous faire une idée quantitative de la production des données en rapport avec chaque catégorie de la grille d'analyse, nous avons produit un tableau récapitulatif intitulé « Tableau de synthèse de l'analyse des onze entretiens » (*cf. annexe 20*). Entretien par entretien, nous avons comptabilisé chaque ligne des énoncés qui se rapportait à une de nos cinq catégories d'analyse. Pour comptabiliser les lignes, nous avons repris le même procédé que celui utilisé pour l'analyse de la commission d'admission de Clèves (Chapitre VIII, partie « *Aspects quantitatifs relatifs à la prise de parole* »).

L'observation des résultats permet de faire quelques constatations, par exemple en apportant des données qui objectivent et complètent des aspects abordés précédemment sur le profil des entretiens. Ces éléments permettent aussi de comparer les entretiens entre eux.

Si l'on reprend le total cumulé des prises de parole des onze entretiens, suivant les lignes du tableau, nous obtenons un classement par catégorie : psychosocial 523, émotionnel : 383, herméneutique 259, économique 243, communicationnel 130. La moyenne, toute catégorie confondue, étant de 307 lignes par catégorie, le résultat pour le registre psychosocial est très supérieur à la moyenne (+ 216) pour un registre psychosocial qui lui est très inférieur (-177). Le registre psychosocial est situé dans un rapport de quatre fois supérieur au registre communicationnel. Nous nous demandons à quoi peut être dû cet écart et pourrons formuler quelques hypothèses à ce propos.

Au niveau des résultats obtenus par personne interviewée (colonnes du tableau), pour un total de 1538 lignes de prises de parole concernant les cinq critères, la moyenne est de 139. Jacqueline est de loin la personne interviewée la plus loquace (293) à propos des critères retenus, suivie de Paul (198), Laura (192) et Pierre (184). Cependant, si l'on rapporte ces résultats à la durée des entretiens respectifs, dont la durée moyenne est de 43mn, le résultat de Paul rapporté à sa durée d'entretien (60mn) est nettement inférieur, tandis que Laura et Pierre se maintiennent et que le résultat de Jacqueline reste très supérieur [103].

Schéma n° 7 *Scores des prises de parole par personne et par registres*



Légende couleurs : **rouge** : *émotionnel* ; **jaune** : *psychosocial* ;
vert :*communicationnel* ; **bleu** : *herméneutique* ; **gris** : *économique*.

[103] Ce rapport est indiqué en italique dans notre tableau en *annexe 21*.

En comparant le score de chaque catégorie prise isolément, nous faisons les premiers constats suivants. Le registre émotionnel est très fort chez Jacqueline (104) et plus de 2 fois supérieur aux 5 scores suivants de la même catégorie (43, 37, 37, 34,34). Le registre psychosocial est fort chez 5 personnes (78, 76, 74, 68, 56) et moyen pour les 3 scores suivants (45, 39, 35). Le registre herméneutique le plus fort est celui de Jacqueline (59), suivi de 3-4 moyens (41, 36, 33). Le registre économique de Jacqueline est fort (68) suivi de 3 moyens (44, 33, 28).

Nous relevons que Jacqueline cumule 3 des scores les plus élevés (104, 68, 59). Sonia a la plus petite moyenne de toutes les catégories (44). Coralie cumule 2 moyennes faibles (2, 5) et une nulle et Clio 2 faibles (3, 2). Laura a des scores comparables (compris entre 33 et 44) pour les 5 registres.

Les résultats les plus bas nous interpellent, notamment celui de Sonia avec un total de 44 (pour une durée d'entretien proche de la moyenne). Mais cela peut s'expliquer assez simplement du fait qu'elle est en formation d'éducatrice et que par conséquent elle découvre l'établissement ainsi que le métier. Il est donc compréhensible que ses propos ne s'accordent pas facilement aux « attendus » de notre grille, élaborée à partir de données du terrain de l'éducation spécialisée. Inversement, les quatre professionnels ayant un score élevé (Jacqueline, Laura, Pierre et Paul) peuvent être à divers titres considérés comme expérimentés. Jacqueline et Paul ont plus de vingt années d'expérience, Laura en possède moins, mais apparaît comme très volontaire dans ses propos et vis-à-vis de son métier. Quant à Pierre, son expérience auprès de cas très difficiles lui vaut d'évidence un caractère fort et une affirmation professionnelle soutenue.

Le résultat de Coralie est en revanche très faible (83) si on le rapporte à la durée de son entretien (60mn) ce qui nous interroge, d'autant que Coralie a presque vingt ans d'ancienneté à Clèves. Le fait qu'elle n'exerce comme psychologue que depuis deux ans explique peut-être ce fait. Mais il y a probablement une autre explication où plusieurs facteurs se sont conjugués. Il s'agit notamment de la nature de sa fonction où elle se doit (par déontologie) de rester sur la réserve,

d'observer une certaine retenue quant aux situations qu'elle prend en exemple, du fait du secret professionnel des psychologues. La présence d'un biais à propos de l'entretien de Coralie peut aussi être mis en évidence dans la mesure où elle est restée un bon moment sous le coup d'un malentendu concernant les motifs de l'interview.

Si nous scrutons plus dans le détail les résultats livrés par notre tableau, nous pouvons émettre d'autres observations intéressantes et significatives en rapport avec les catégories concernées puis entretien par entretien. Nous sous sommes borné aux résultats les plus faibles obtenus par catégorie et nous sommes posé la question de savoir ce que cela pouvait comme sens.

- *Caractéristiques par registre*

Pour le registre émotionnel, c'est Philippe qui est le moins « intervenu » avec un score de 6, tandis que son score total est situé dans la moyenne inférieure (121) pour une durée d'entretien de 7mn sous la moyenne (44mn). Ce résultat est à inférer avec un « profil » d'interview qui correspond chez Philippe à un style plus concret d'intervention.

Pour le registre psychosocial, avec un score de 74, c'est Philippe qui a le résultat le plus élevé (rapporté à la durée d'entretien de 37mn : 74/37 = 2 lignes/mn). Ensuite il y a Pierre avec 78 (durée d'entretien de 40mn, soit 1,95 ligne/mn), puis Françoise avec 76 (durée moyenne d'entretien de 44mn soit 1,72 ligne/mn). Dans ce registre, c'est Sonia qui apporte le moins de contribution. L'on observe pour l'ensemble des 7 scores restants, compris entre 30 et 68, avec une moyenne de 41 (288/7), une bonne homogénéité des résultats.

S'ajoute à cela, que ce registre possède deux caractéristiques remarquables. Il a le score global cumulé le plus élevé des 5 registres avec un total de 523 lignes (sur 1538 au total). Ce registre cumule également 7 scores individuels les plus élevés de 7 personnes sur 11 : pour Marinette, Françoise (score plus élevé du double par

rapport à son deuxième score), Clio, Philippe (à plus du quadruple de son deuxième score), Coralie (à plus du triple), Pierre (à plus du double) et Paul.

Ces aspects ne sont pas anodins dans le sens où ce critère concerne des contenus en rapport avec la dimension psychosociale, liée au travail en équipe, à l'aptitude au partenariat et à la collaboration.

Registre communicationnel. Pour le communicationnel, Jacqueline a obtenu le score de 104, score le plus élevé pour le rapport personne/catégorie (sur 55 scores au total). Pour une moyenne de 28 par scores (1538/55), ce score de Jacqueline est de près de 4 fois supérieur à cette moyenne. Ce score de Jacqueline est quasiment équivalent au score total de Monique (106), et plus élevé que chacun des scores totaux de : Marinette (91), Clio (77), Sonia (44), et Coralie (83). Cette remarque s'ajoute à au fait que Jacqueline a été très impliquée dans la situation d'Arnaud et Adèle pour laquelle elle est beaucoup intervenue en commission d'admission.

Le score est particulièrement fort pour ce registre chez Paul (42) rapporté à la moyenne (12), sachant que Françoise et Pierre ont eux un score nul, tandis que 4 autres professionnels ont un score de 2 ou 3 (Marinette, Clio, Sonia, Coralie). Cette observation est à rapprocher du fait que Paul est chef de service (bien que Monique ne soit qu'à 13) avec un profil marqué du côté psychosocial (son 2^{e} score le plus élevé.

En tant qu'éducatrice Laura a quant à elle un score relativement élevé pour ce registre (le plus élevé rapporté au prorata du temps d'entretien : 33 lignes / 37mn, soit 0,9 ligne/mn pour Laura ; et 42 lignes / 60mn, soit 0,7 ligne/mn pour Paul). Il constitue sans nul doute un aspect de son profil et correspond donc à un apport important de sa part pour une équipe où ce registre est le plus faible des cinq registres (score de 130 pour une moyenne des 5 registres de 307).

Le registre herméneutique. Dans ce registre, c'est Jacqueline qui obtient le meilleur score (59), ce qui porte à penser que la question de la recherche du sens

est très présente chez cette professionnelle, qu'il n'est pas antinomique au registre émotionnel, mais irait plutôt de pair avec. Cette observation nous fait songer à l'affirmation de Piaget selon qui « *l'intelligence et l'affectif évoluent de manière parallèle* » (Xypas, 2001, p. 39). Nous en déduisons l'hypothèse suivante rapportée à Jacqueline pour qui *l'émotionnel alimente sa recherche de sens.*

Avec un score de 3 et 2, Françoise et Clio obtiennent les scores les plus faibles. Le score de Coralie (5) est lui aussi très faible. Le constat du peu de prise de parole de Coralie sur ce registre nous a d'ailleurs interpellé compte tenu de l'idée que nous avons de la fonction de psychologue, disciplinairement orientée vers la recherche de sens.

Le critère économique est intéressant quant à lui pour ce qu'il révèle de la présence d'une pensée et d'une sémantique économique dans les discours de nombreux professionnels, ce dans des proportions non négligeables.

Alors que l'on pourrait s'attendre *a priori* chez Marinette un rapport étroit avec cette dimension (quantité de linge, gestion des trousseaux, nombre d'enfants à suivre), son score pour ce registre est nul. Son profil se partage en fait entre les registres émotionnels, psychosocial et herméneutique. Coralie ne fait pas non plus référence à ce registre, ce qui n'est en revanche pas étonnant dans la mesure où l'approche psychologique en institution éducative l'oriente logiquement vers des interventions au cas par cas. Sonia obtient de son côté un score de 3.

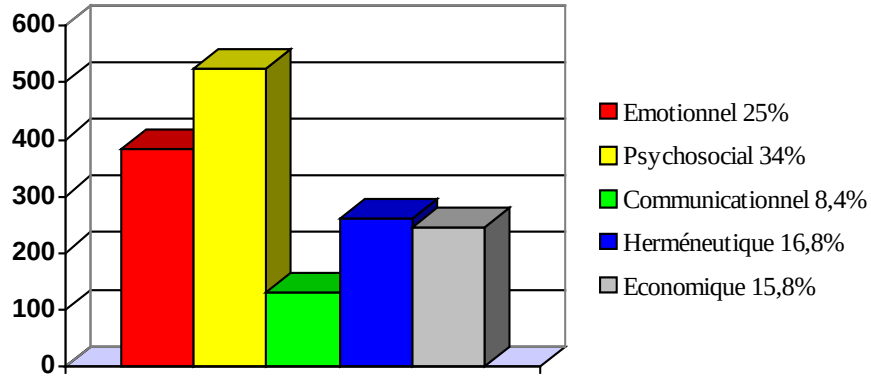
Le score le plus élevé ici est celui de Jacqueline (68), compte tenu d'une moyenne de 22 sur l'ensemble du registre économique. Jacqueline cumule ainsi trois des scores les plus élevés sur cinq au total. Le score de Laura (44) arrive ensuite. Rapportés à la durée respective de leur entretien, le score de Jacqueline atteint 1,40 ligne/mn et celui de Laura 1,2 ligne par minute (arrondis au 10^{e}).

- Caractéristiques par entretien

Considérée séparément, suivant ce classement par registres, chaque colonne de scores de notre tableau livre un « profil » d'entretien qui peut compléter utilement les profils apportés précédemment de manière qualitative. Ce profil est figuré dans notre tableau notamment par des proportions entre les cinq registres pour un même professionnel. Rapporté à la place de chaque professionnel dans l'institution (métier, fonction), ce profil est susceptible d'éclairer sur l'orientation des contenus des entretiens.

La durée totale cumulée des entretiens est de 479mn (8heures) pour une durée moyenne de 44mn par entretien.

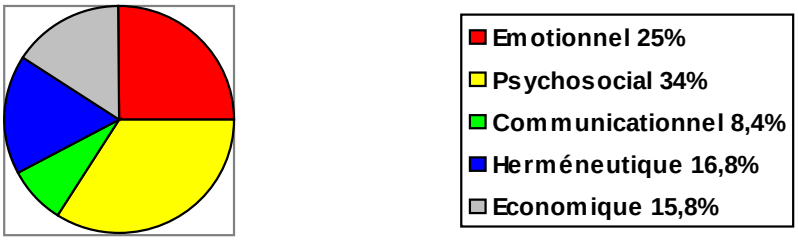
Schéma n° 8 *Répartition totale des registres d'enjeux dans les onze entretiens* [104]



Émotionnel : 383 lignes. Psychosocial : 523 lignes. Communicationnel : 130 lignes. Herméneutique : 259 lignes. Économique : 243 lignes.

[104] Couleur rouge pour Émotionnel ; jaune pour Psychosocial ; vert pour Communicationnel ; bleu pour Herméneutique et gris pour la catégorie Économique. Trois autres catégories ont été repérées qui portent sur un aspect plus général dont il a déjà été question : « réactions à l'entretien d'auto-confrontation » (en violet) ; « réflexions sur le déroulement de la commission » (vert foncé) ; « procédés de narration » (rouge foncé). Ces trois catégories ont déjà été abordées dans notre analyse de la commission, indépendamment de l'analyse des entretiens.

Schéma n° 9 *Vue par secteur*



Relevé des catégories d'enjeux dans les entretiens

Face à notre corpus d'entretiens, nous mesurons la densité et l'étendue des données obtenues grâce aux entretiens d'auto-confrontation. Nous rapportons ici le questionnement qui est le nôtre au moment de faire un choix méthodologique pour le classement de nos données. Dans un premier temps, deux options se présentent à nous. Dans la première, nous analysons nos entretiens *au cas par cas*, mais nous sortons alors de notre grille d'analyse (*annexe 17*) pour entrer dans une dynamique propre à chaque entretien (solution qui apporte beaucoup d'informations, mais nous éloigne cependant de notre repérage basé sur une catégorisation d'enjeux). Dans la seconde, nous faisons le choix d'un classement systématique des énoncés recueillis, en les faisant correspondre à notre grille d'analyse (d'où la nécessité de construire dans ce cas des indicateurs précis) ; Mais nous tombons dès lors dans des questions insolubles, par exemple dans le cas d'une même prise de parole où nous repérons deux, trois et davantage d'items différents qui s'entrecroisent. Il découle de cette seconde voie une extrême complexité à analyser les prédicats. Regardons de plus près ces deux approches pour en distinguer l'intérêt potentiel.

Dans la première démarche, il s'agit de concilier une approche clinique des entretiens où nous écoutons la personne qui parle et interprétons son discours en fonction de l'unité interne de son propos. Cela en essayant de comprendre ses dires par eux-mêmes et en nous efforçant d'entrer dans sa logique narrative. Cette disposition suppose de notre part, pendant le classement des données pour l'analyse, un retrait partiel de nos repères. Or, nous avons testé cette dynamique

interprétative avec deux entretiens. Elle consiste à suivre de près l'énonciation de notre interlocuteur avec une faible considération pour l'opérationnalisation de notre grille d'analyse. Mais cela n'a pas été concluant, car nos résultats étaient inclassables et de plus allaient dans plusieurs directions à la fois.

Dans la seconde démarche, nous avons appliqué notre grille d'analyse de manière systématique pour interpréter les données. Dans ce cas, toute parole prononcée devait « entrer » dans la grille d'analyse, quitte à préciser nos critères et nos indicateurs à l'extrême. Mais dans ce cas, nous perdions de la dynamique propre à chaque entretien : les mouvements de personnalité de nos interlocuteurs, une expression singulière de leur professionnalité, des manières d'habiter leur rôle, etc. tandis que ces particularités liées à différentes fonctions représentées sont aussi constitutives des réalités professionnelles observées.

Pour remédier à ces différents obstacles, pris entre une analyse libre de tout cadre formel pré-établi et un formalisme dévitalisant, nous avons opté pour une position médiane que nous exposons maintenant. Il s'est agi pour nous de parcourir chaque entretien l'un après l'autre en repérant systématiquement, par soulignements à l'aide de couleurs différentes, les catégories pré-construites de notre grille d'analyse [105]. Lorsqu'une même phrase faisait référence à plusieurs catégories, alors nous l'avons surlignée à l'aide de couleurs différentes, en prenant soin de repérer les mots précis qui nous indiquaient ce choix. Nous avons respecté le principe de catégorisation selon lequel un même mot, une même partie de phrase, ne peut pas *a priori* être simultanément surligné, c'est-à-dire appartenir à deux catégories.

Ainsi, des prises de parole (par exemple d'une ou plusieurs phrases) renvoient clairement à une seule catégorie précise d'analyse, comme dans le passage suivant extrait de l'entretien avec Jacqueline. Le propos porte sur le critère Économique, sans dimension financière, mais en rapport à la gestion du nombre d'enfants par groupe d'accueil :

[105] Voir la symbolique des couleurs par catégorie dans la note de bas de page précédente.

« *Ça remet en cause à chaque fois tout un équilibre de groupe et que… en fonction, nous on a un groupe mixte, il y a des choses matérielles à organiser. Par exemple les chambres. Des choses comme ça. Et que ce n'est pas neutre aussi à un enfant de remodifier son environnement proche à un moment donné. Ça demande du temps aussi à mettre en place dans leur tête et nous, à réfléchir aussi à ce qui va être l'équilibre à nouveau qui va être le meilleur à trouver.* »

Tandis que d'autres extraits (éventuellement plus courts), toujours dans l'entretien de Jacqueline, renvoient à deux, trois ou davantage de catégories (indiquées ici dans la citation) [106] :

« *En fait Adèle est arrivée cet été, elle avait des carences éducatives* [catégorie émotionnelle], *c'est à peu près tout ce qu'on avait comme information* [catégorie herméneutique]. *Les informations on les a glanées au fur et à mesure : des contacts avec l'AS, de l'évolution d'Adèle, du CMP (centre médico psychologique) de la rencontre avec la psychologue, etc.* [catégorie communicationnelle] ».

Il nous a semblé ce faisant que certains passages avaient une unité propre et pouvaient s'articuler autour d'une catégorie *dominante*. Par exemple dans un propos de Paul :

« *C'est-à-dire que nous, ça a été clair, là… c'est le directeur qui s'est déplacé à cette réunion* [catégorie psychosociale]. *Moi je dois y aller, je trouvais que c'était sa place, il y avait le directeur départemental de l'Ase, c'était aussi un moyen pour lui de faire reconnaître un peu ce qu'on mettait en place* [catégorie communicationnelle]. *Et donc il a été très clair pour dire* [catégorie communicationnelle] *voilà "nous, sans moyens on ne peut pas ré admettre ce jeune dans l'établissement* [catégorie économique] *c'est dangereux pour lui et les autres* [catégorie émotionnelle], *etc.* »

[106] La pertinence de cette catégorisation est explicitée plus loin, à propos de la construction de notre grille d'analyse avec ses critères et ses indicateurs.

Dans le même propos de Paul, des prédicats illustrent plusieurs catégories différentes. Si deux catégories sont semblables, elles portent néanmoins sur des critères différents de la même catégorie. Or, ces différences de catégories peuvent être mises au service d'une argumentation portant une même catégorie. Ici, c'est le contexte d'une réunion se déroulant à l'aide sociale à l'enfance qui détermine l'orientation du sens, car il sert de cadre d'énonciation. L'enjeu qui prédomine tourne autour d'un rapport entre les institutions, ce que souligne Paul au demeurant à travers la question des places où le directeur est plus à même de *représenter* l'établissement face à des *décideurs* qui sont aussi les financeurs (d'où l'incise prêtée au directeur dans cette réunion autour des moyens). Dans ce cas, l'analyse doit être orientée par le contexte particulier auquel fait référence le propos de la personne interviewée.

Nous avons accepté que des enjeux soient seulement abordés secondairement à partir d'un autre enjeu. Par exemple, dans le propos de Françoise (entretien n° 2) où s'enchaînent deux enjeux [107] :

« *Ce qu'on disait, ça peut aussi se répercuter sur l'ambiance d'un groupe laquelle à un moment donné est posée. Vous avez un élément qui arrive, un enfant quand même assez perturbateur* [enjeu émotionnel / trouble du comportement], *qui va remettre en cause tout le fonctionnement du groupe, les repères des jeunes les uns vis-à-vis des autres* [enjeu économique / gestion de groupe]. *Ça a des répercussions au niveau de l'école. L'institutrice actuellement est en grandes difficultés, on la soutient comme on peut* [enjeu émotionnel / déstabilisation du professionnel]. *On a, comment dirai-je, aménagé des horaires avec le jeune. C'est-à-dire qu'il ne va à l'école que le matin, et moi je le reprends l'après-midi. Pour, voilà, essayer de ne pas trop perturber la classe. Il faut faire très attention quand même* [enjeu économique / mesure préventive de gestion du groupe]. »

Dans ce propos, Françoise articule ensemble deux enjeux (émotionnel et économique) et revient par deux fois sur chacun d'eux. Il nous semble plus

[107] Rappelons que Françoise intervient comme éducatrice scolaire, son quotidien n'est pas l'internat, mais le suivi scolaire des enfants et leur insertion à l'école, dans les classes

pertinent ici de traiter les deux enjeux dans leur articulation, même si par ailleurs chaque enjeu a été repéré indépendamment. De cette manière, il s'agit de prendre en compte l'unité du propos en fonction de l'articulation qu'en donne son auteur. Dans d'autres cas, nous avons vu se succéder trois voire quatre enjeux dans un même propos. Nous en avons alors analysé le contenu à partir d'une nouvelle et sixième catégorie que nous avons appelée « catégorie inter-critères ». Dans ce cas, l'analyse possède la particularité de rendre compte, par delà des enjeux pris séparément, de *liens* entre les enjeux, aspect que nous avions anticipé dans notre **schéma n° 1** « Cinq registres d'enjeux et leurs interactions » dans notre première partie, lorsque nous avons établi des connexions entre plusieurs catégories. Il s'agit en quelque sorte d'une catégorie *inter-critères.*

Ce procédé que nous avons stabilisé pour restituer la dynamique de chaque entretien, articule les propos recueillis dans un déroulement d'idées propres au locuteur [108]. Le postulat en est que les entretiens tirent leur sens à la fois d'une analyse catégorielle et d'une analyse sur des éléments livrés en contexte vivant d'énonciation. Or, ces contextes se développent, en peu de temps, à l'intérieur d'un même entretien. Ils sont fonction d'événements extérieurs (un cadre fait irruption dans l'entretien pour donner une information ou bien l'enregistreur s'arrête) ou intérieurs (l'interviewé change d'idée). Une catégorisation excessive de notre part, en privant les entretiens de leurs détours et rebondissements, serait autrement venue amputer la chaîne énonciative produite et susciter des contresens dans notre interprétation.

Il est incontournable que des propos qui se réfèrent à une catégorie d'enjeux se mêlent à certains moments à d'autres catégories, dans la mesure où nos catégories sont elles-mêmes issues d'une observation du terrain, d'une catégorisation approchant du réel. Or, sur le terrain, ces différents niveaux interagissent dans l'expérience même des acteurs concernés.
Notre procédé de relevé nous permet finalement de formaliser notre analyse et de traverser le texte recueilli avec notre grille pré-construite ; cela qui nous permet

[108] Dans ce cas, *unité du propos* et *unité d'idée* prédominent dans notre analyse de l'unité de l'entretien.

ensuite d'organiser notre analyse en fonction de cette grille tout en évitant l'improvisation et l'extrapolation. Ce repérage nous permet également de conserver un regard plus attentif sur l'unité des interviews et sur leur déroulement *processuel* ; à savoir de garder une attention sur le moment de l'entretien où telle chose est dite, qui le dit, par rapport à quelle particularité de sa place et en fonction du profil de l'entretien (chacun ayant une tonalité différente lorsqu'il aborde son activité et sa conception de l'activité dans la commission).

Les prédicats non sélectionnés, très minoritaires quant à eux, ont été considérés hors sujet (par exemple quand la personne interviewée cherchait son propos, essayait de trouver de la contenance pour se réassurer, quand nous-même donnions des explications, des associations d'idées afin de vérifier notre bonne compréhension).

Grille d'analyse et indicateurs

La présentation de notre grille d'analyse [109] constitue la dernière étape de notre réflexion avant l'exploitation des données pour leur analyse. La procédure que nous avons suivie pour cette analyse est relativement simple, une fois choisie notre approche méthodologique de classement de nos données. Lorsque nous avons saisi les entretiens, dans l'ordre, de E1 à E11, nous avons noté au fur et à mesure de nos premiers commentaires et autres éléments de réflexion sur le vif.

Nous avons ensuite re-parcouru ces textes, équipé de surligneurs, afin de repérer visuellement dans les textes les différentes catégories d'enjeux issues des propos livrés en entretiens (une couleur = 1 catégorie).

À cette étape, nous avons distingué huit catégories dont cinq qui correspondent aux enjeux étudiés. Les trois catégories qui ont été rajoutées correspondent au besoin pour nous de bien saisir le contexte de recherche : « déroulement(s) et

[109] *Annexe 17.*

réflexions commission d'admission », « situation d'entretien d'auto-confrontation » et « procédés de narration ».

La catégorie « déroulements et réflexions commission d'admission » a été anticipée préalablement au déroulement des entretiens (intégrée dans notre guide d'entretien). Elle porte sur des conceptions ou considérations générales à la commission d'admission, à Clèves, mais aussi dans d'autres établissements où nos interlocuteurs ont pu travailler. Des questions visant à obtenir des informations sur ce point ont été intégrées dans notre questionnaire d'entretien. Nous avons pris cette option au moment de notre enquête de terrain, tandis que des professionnels rencontrés nous donnaient spontanément des éléments qui permettaient de situer la commission d'admission dans sa période de mise en place. Nous avons pensé qu'il nous fallait alors connaître, de la part de chaque professionnel interviewé, sa version sur cette commission et ne pas nous priver de renseignements, notamment dans la mesure où les écrits sur lesquels s'appuyer étaient assez rares.

La deuxième catégorie ajoutée : « situation d'entretien auto-confrontation » s'est mise en place à partir de la conduite des premiers entretiens, dès le départ. Cela s'est fait assez naturellement lorsque nous avons questionné nos interlocuteurs sur leur ressenti à propos du texte de retranscription (que tous n'avaient pas lu). Le premier entretien avec Marinette où elle nous a demandé les motifs de l'entretien (étant absente à la réunion d'information) a attiré notre attention sur la nécessité de vérifier à chaque fois d'ailleurs sur ce qu'il en était pour nos interlocuteurs. Assez rapidement, en leur donnant la possibilité d'exprimer leur perception de la situation d'entretien, cet item a revêtu la fonction de les mettre à l'aise.

La troisième catégorie « procédés de narration » a quant à elle été dégagée *a posteriori* des entretiens, lorsque nous avons observé des particularités langagières propres aux personnes interviewées. À la différence des autres catégories, elle n'a pas fait l'objet de questions posées, mais nous a servi pour repérer des modalités d'expression lors de la lecture des retranscriptions d'entretien. Cette catégorie nous a été utile notamment pour expliciter nos choix de rédaction.

Avant d'aborder les cinq catégories d'enjeux qui constituent notre grille d'analyse, précisons que tout le texte des professionnels interviewés n'entre pas toujours dans les cinq ou huit catégories repérées.

Des éléments de contenus s'apparentent en effet à des partages mondains où des liens se créent, des recoupements sont effectués avec d'autres établissements et professionnels connus de l'interviewé (et quelques fois de l'interviewer). Ces moments plus *ouverts* dans l'entretien ont la particularité de réduire la distance entre interviewer et interviewé et de créer une empathie favorable à la prise de parole de la personne interviewée. L'implication du chercheur, par son propre engagement dans l'échange lors de l'interview, permet à l'interviewé de s'impliquer à son tour. La prise de « risque » dans l'échange est ainsi répartie entre les deux interlocuteurs et pas uniquement à la charge de l'interviewée.

Signalons un autre aspect où, pendant l'entretien, nous avons développé des idées qui n'étaient pas forcément reprises par nos interlocuteurs et qui donnaient l'impression d'une certaine longueur. La raison en est que dans des entretiens où la prise de parole était moins aisée (avec Sonia par exemple) notre prise de parole visait à inciter celle d'autrui.

Catégorie inter-critères

Nous avons réalisé le repérage de nos catégories entretien par entretien. Or, dans le fil des prises de parole de chaque entretien, les catégories n'apparaissent pas de manière linéaire. Les catégories n'apparaissent pas non plus dans les mêmes proportions pour chaque entretien (*cf.* « éléments quantitatifs des entretiens »). Certains entretiens se profilent plus autour d'une catégorie (Philippe et l'aspect psychosocial par exemple), en référence à une somme de texte surligné, mais pas forcément en terme de sens. Cela porte à envisager chaque entretien comme une unité distincte, procédant d'une dynamique propre qui nous oblige à tenir compte d'un « profil » d'entretien.

Comme nous l'avons déjà précisé, dans un même propos, une même prise de parole voire dans une même phrase, des éléments de langage et des idées se rapportent à plusieurs catégories. Cela nous a donné à comprendre, non pas que nos catégories n'étaient pas valides, mais plutôt que des connexions logiques s'opèrent entre elles. Nous assistons par là à une *transition* entre deux ou plusieurs catégories, à travers une relation inter-catégorielle telle que nous l'avions imaginée dans notre schéma d'enjeux. Nous avons considéré pour notre recueil de données qu'il fallait classer ces propos dans des catégories intermédiaires, non pas de nouvelles catégories, mais dans un espace *inter*, c'est-à-dire entre les catégories.

Nous avons fait le choix de ne pas chercher à distinguer en détail à chaque fois pour chaque catégorie si l'unité mot/phrase/prise de parole (interrompue ou non) correspondait à une idée avec son amorce, ses relances (notamment par l'interviewer), ses reprises, son développement et son extinction. Cela eut été trop complexe, fastidieux et à notre avis trop délayé, car les idées s'enchaînent de manière rapide et parfois inattendue. Le lien vital entre les propos semble plus se rapporter à des thématiques, repérables aisément, construites autour d'un fil expérientiel en rapport avec l'expérience éducative spécialisée.

Ce mouvement particulier et son déploiement dans le cadre des entretiens caractérisent ainsi une dynamique d'échange propre à chaque entretien. Cela n'est guère étonnant si l'on considère que chaque acteur de l'éducation spécialisée façonne son activité et la teinte de sa personnalité. L'éducateur fait avec ce qu'il est. À ce point, l'on considère le degré d'implication que suppose l'activité spécialisée. La dynamique originale et non reproductible de l'échange pendant l'entretien se rapproche aussi de l'idée d'une « chaîne énonciative », par exemple quand une personne interviewée reprend à son compte une interprétation de l'interviewer (le cas de Philippe à propos du signifiant que Jacqueline reprend dans son énoncé illustre ce propos).

Le moment venu de l'analyse des données, nous mentionnons cette catégorie inter-critères lorsque le sens d'un propos inhérent à une catégorie est orienté ou modifié par une autre catégorie.

Précision de la grille d'analyse et mode opératoire des entretiens

Pour entrer plus en détail dans notre grille d'analyse, nous avons précisé nos indicateurs lors de nos premiers marquages des textes des entretiens. Car, en effet, à certains moments, confronté au texte, il nous devenait difficile de procéder à une catégorisation plus précise ou bien de choisir entre deux catégories. À cette étape, nous avons donc précisé nos catégories et critères par des indicateurs que nous exposons plus loin.

Si, au final, des prédicats se sont trouvés en dehors des catégories pré-construites c'est aussi dû à leur statut par rapport aux questions posées, en fonction de l'intention du chercheur à certains moments de l'entretien. Nous avons opté en effet pour un mode opératoire d'entrée en matière dans l'entretien, suivant 3 étapes :

1. auto-présentation de chaque professionnel, rapport au métier
2. rapport général à la commission d'admission, son organisation, sa conception
3. rapport personnel à la commission d'admission, vécu, rapport au texte, auto-confrontation proprement dite.

L'on retrouve cette structure d'interview dans le fil de chaque entretien. Ce mode opératoire suit une logique tout d'abord d'*entrée en matière* où la personne interviewée se présente en tant que professionnel. Elle expose alors son métier, sa fonction, sa place dans l'établissement (ancienneté), fait état du rapport à son métier et en ressort des aspects atypiques qui autrement seraient passés inaperçus (par exemple Pierre qui est *faisant fonction* ou Paul qui a exercé auparavant comme moniteur-éducateur). Le chercheur se présente aussi au besoin au début de chaque entretien et re-précise sa démarche si cela n'a pas été fait auparavant. Des

questions complémentaires peuvent survenir qui permettent de lever d'éventuelles réticences à entrer dans *l'exercice* proposé.

Dans sa phase suivante, l'interview permet d'évoquer le rapport général de chaque professionnel à la commission d'admission dont il aborde alors l'organisation, sa conception ou la connaissance qu'il en a (à Clèves ou ailleurs). Cela a permis notamment des comparaisons intéressantes (*cf*. entretien de Pierre).

Ces deux phases réalisées amènent progressivement à une troisième où l'interviewé expose à travers l'auto-confrontation son rapport plus « personnel » à la commission d'admission. Nous nous trouvons alors à un niveau de *vécu* plus impliquant où le professionnel est exposé à son propre regard et indirectement à celui de tout autre observateur (à travers son propre regard passe aussi la représentation qu'il a du regard des autres qu'il ajoute au sien).

Force est de constater que la démarche d'auto-confrontation a été seulement faiblement efficace. Nous en avons donné les raisons essentielles, plus haut, dues à des aspects *matériels* (manque de disponibilité des professionnels, organisation, diffusion de l'écrit par affichage), à la *motivation* dans la mesure où il y a eu des malentendus (et peut-être parfois un manque d'intérêt ?) : des personnes n'étaient pas informées de notre projet ou encore des personnes possiblement intimidées par le procédé utilisé. Des aspects plus *chaotiques* et fortuits se sont s'entremêlés à notre logique d'entretien et nous ont amenés au constat suivant : peu de gens ont lu le texte de la commission pour l'auto-confrontation. Il nous a fallu « faire avec », composer ou encore « rattraper le coup », tout en considérant que cette donnée est une condition de l'exercice de la recherche. Une autre raison est relative à une résistance individuelle à l'écrit et à l'image « déformée » que renvoie le texte de retranscription. Pour surseoir à cet inconvénient nous avons opté de reprendre le texte pendant l'entretien afin de le revisiter ensemble. Cela a de fait amené des longueurs dans nos prises de parole en tant qu'interviewer. Le fait pendant l'entretien de disposer du texte de la commission d'admission, où nous avions surligné les interventions des professionnels, nous a servi de support visuel.

PARTIE 4.

ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie présente les résultats de notre recherche. Nous avons retranscrit nos onze entretiens pour un volume avoisinant les 200 pages. Nous les présentons en. *annexe 18* après avoir pris soin d'y apporter de légères corrections de style et diverses suppressions (répétitions, hésitations) dues au style oral. Ces textes ont été remis à chacun des professionnels lors d'une restitution réalisée dernièrement fin mars 2012 à Clèves. Il était important à cette occasion de redonner aux professionnels le texte de leur entretien sous une présentation écrite qui valorise leur propos sans en déformer le sens.

Nous avons laissé dans notre *annexe 18* le codage couleur utilisé pour marquer nos cinq catégories d'analyse (*cf.* chapitre IX) ainsi que deux catégories complémentaires hors grille d'analyse : en souligné marron clair pour les propos sur l'historique de la commission d'admission de Clèves, et en violet concernant le vécu d'auto-confrontation pendant l'entretien.

Avec 1538 lignes de texte souligné suivant notre grille d'analyse, le lecteur peut se rendre compte du corpus dont nous avons disposé pour notre première analyse de 330 pages (« analyse des onze entretiens », *annexe 20*). Nous sommes ensuite reparti de cette première analyse que nous avons affinée et thématisée suivant les cinq registres émotionnel, communicationnel, psychosocial, herméneutique et économique, revisités en fonction de nos appuis théoriques développés en Partie 2 suivant les orientations psychosociologique et socio-clinique (théorie des instances).

X. REGISTRE ÉMOTIONNEL

Des situations touchantes pour une stagiaire

Sonia débute sa formation d'éducatrice spécialisée, elle n'a que très peu de recul. À propos de l'admission, elle dit : « *cela peut être intrusif les rapports que l'on peut lire concernant les familles. C'est quand même l'historique de la famille.* » Le fait d'étudier un rapport, de chercher à comprendre les problèmes d'un enfant à travers un passé douloureux peut être éprouvant pour une étudiante. S'ouvrir à la perception de configurations familiales pathologiques ne laisse pas indifférent notamment lorsque l'on constate que ces drames produisent des effets concrets dans le présent. Elle continue :

« *c'est aussi savoir la vie privée des gens. C'est comme si je racontais toute mon histoire, toute mon enfance et que je la faisais lire à tout le monde. Et ça passe entre plusieurs mains ces dossiers. Mais en même temps il y a besoin de ça pour avancer et permettre à cette famille et à l'enfant d'évoluer dans des bonnes conditions.* »

Sonia montre que l'investigation de la vie d'autrui à travers l'étude des dossiers ne va pas de soi, ce qui soulève des questions d'ordre éthique : en quoi cette vie nous regarde ? Qu'est-ce qui justifie qu'une vie soit ainsi dévoilée et connue des autres ? Sonia y répond partiellement quand elle dit que cela se justifie au regard du projet d' « *avancer* » et de faire « *évoluer* » l'enfant, sa famille. Sonia considère aussi une part subjective dans le dévoilement d'aspects intimes de la vie d'autrui :

« *pour moi ce n'est pas évident. En plus je suis quelqu'un d'assez sensible et puis il a des dossiers qui touchent. C'est vrai il y a vraiment des situations touchantes.* »

Dans le métier d'éducateur, la découverte de la personne accueillie se fait notamment à partir de la compréhension et de la représentation d'une situation, à travers la lecture croisée des dossiers d'admission. La situation conduit à se découvrir soi-même en empathie avec autrui, porteur d'affects pour des personnes que l'on ne connaît pas. L'éducateur se laisse atteindre par le récit de la vie d'enfants et toucher par ce qui est dit et écrit de leur parcours. En revanche, la reconnaissance d'affects en soi n'est aussi simple à assumer, c'est quelquefois très « chargé » émotionnellement :

« *il y a eu une autre commission où l'on parlait du cadre de vie de la famille et où c'était plus dur à entendre.* »

L'un des premiers travaux pour l'étudiant sur le terrain, est de repérer ce qui remue et fait écho en lui lorsqu'il prend connaissance des situations d'enfants et de leur parcours. Comme la commission d'admission est chargée d'étudier des situations précises, elle expose d'emblée ses participants à un travail sur soi.

Des perturbations qui se répercutent à plusieurs niveaux de l'organisation

Françoise intervient en journée pour le suivi scolaire des enfants. Elle occupe une fonction intermédiaire entre l'internat éducatif et les établissements scolaires. Elle explique que les situations d'enfants *à problèmes* conduisent les professionnels (pédagogues, éducateurs) à se sentir débordés, jusqu'à éprouver du rejet pour l'enfant. Selon elle, le comportement de l'enfant :

« *peut se répercuter aussi sur l'ambiance d'un groupe, lequel à un moment donné est posé. Vous avez (…) un enfant quand même assez perturbateur qui va remettre en cause tout le fonctionnement du groupe, les repères des jeunes, les uns vis-à-vis des autres. Ça a des répercussions au niveau de l'école. L'institutrice actuellement est en grande difficulté, on la soutient comme on peut. On a, comment dirai-je, aménagé des horaires avec le jeune. (…) là on se rend compte qu'effectivement… on marche sur des œufs en ce moment avec ce garçon.* »

La perturbation de l'enfant, par ses comportements, va perturber le groupe classe puis l'enseignante qui en est responsable. La perturbation se répercute ensuite sur l'école. Comme l'enseignante est en difficulté, l'équipe éducative de Clèves la soutient. Tout se passe comme s'il y avait un déplacement de la perturbation du vécu de l'enfant à son entourage. Le trouble s'étend jusqu'au niveau collectif, à l'instance groupale. Françoise donne un autre exemple :

« *c'est valable aussi pour les collégiens. On s'aperçoit à un moment donné que parfois il y a certains collégiens qui n'ont pas trouvé leur place au sein du collège pour des histoires de violence. J'ai un jeune qui est exclu, ça fait trois semaines que je l'ai en exclusion l'après-midi, pour des problèmes de violence.* »

La perturbation est liée ici à des comportements de violence qui seraient responsables de l'exclusion du jeune du collège. Les comportements du jeune placé se répercutent en milieu scolaire et finissent par impacter la Maison d'accueil. Cette dernière doit dès lors accueillir l'enfant « en journée » ce qui reste exceptionnel à Clèves.

La violence à l'école de certains enfants placés attaque les liens qui soudent les groupes classes et groupes scolaires. Face à cette atteinte, les enseignants, surveillants et directions garants de la cohérence et de la sécurité de ces groupes sont touchés au vif. Au-delà d'une limite, ils sont à leur tour déstabilisés et cherchent des issues pour maintenir les groupes dont ils ont la responsabilité. La classe et par extension l'école ne peuvent pas en effet se déliter indéfiniment. Une partie de la tension insupportable est de ce fait redirigée vers les professionnels chargés du jeune, avec la conséquence souvent observée de tendre les rapports entre école et foyer éducatif.

Souffrance d'un père, culpabilisation d'enfants et culpabilité professionnelle

La dimension émotionnelle concerne aussi les parents des enfants placés, de l'ordre d'une souffrance vécue. Monique donne l'exemple du père d'Adèle et Arnaud :

« *le père n'était pas vraiment partie prenante du placement. C'était une grande souffrance pour lui, et il refusait de rencontrer les travailleurs sociaux. (…) Il y a eu un premier placement, mais on enlève Adèle, parce que c'est vécu comme ça par le père, et puis voilà, après c'est Arnaud. Ces situations-là où les parents responsabilisent l'enfant placé du placement des suivants et le culpabilisent.* »

La souffrance du père est compréhensible au regard de son investissement dans l'éducation de ses enfants, sachant que la mère de ses enfants, dont il est séparé, présente les traits d'une mère *abandonnique*. Une souffrance avec une déception domine puisque les placements d'Adèle et Arnaud s'effectuent l'un après l'autre, à quelques mois d'intervalle. Ce décalage pouvait laisser présager au père que son fils Arnaud ne lui serait pas retiré.

Cette souffrance amène une culpabilité quant aux motifs du placement : qui est responsable : des placements ? à qui la faute ? Monique souligne un risque, souvent confirmé dans la pratique, pour l'enfant de se voir attribué la culpabilité du placement, parce qu'il aurait été « méchant », « pas sage » ou parce qu'il aurait parlé des problèmes de la maison à des enseignants, à l'assistante sociale ou au psychologue. Cette culpabilisation s'ajoute au fait que l'enfant souffre lui aussi de la séparation d'avec ses parents, y compris dans les cas où il a conscience des maltraitances subies.

Pour la même situation, Jacqueline explique que le père est « très réticent » vis-à-vis du placement :

« *le papa, je ne peux pas dire, quand je l'ai au téléphone, il n'est pas désagréable, mais on est quelque part les kidnappeurs d'enfants. Il faut aussi arriver à le*

réinvestir d'une autre manière vis-à-vis de ses enfants et puis qu'il surpasse ça. Mais pour l'instant, il est bloqué sur cette situation de placement. (…) Quelque part : on lui a pris ses enfants. »

L'attachement du père à ses enfants guide ses comportements et produit en retour une angoisse de rapt chez les éducateurs. À la limite, il est plus simple pour les éducateurs d'assurer une suppléance éducative et affective en faveur d'enfants placés lorsque les deux parents sont moins présents et que l'attachement est moindre. Tandis que dans le cas présent le père a du répondant. Il a pu dire, rapporte Jacqueline : « *" je ne veux pas vous rencontrer. Je ne veux même pas savoir où ils vivent. Le principal c'est qu'ils reviennent à la maison."* » Ce à quoi Jacqueline a ressenti « *pendant un temps que c'était vraiment " on me les a pris ", de la part de père* ».

Le père fait ressentir aux éducateurs que leur présence est indésirable. Il est réel que l'arrivée d'éducateurs dans une situation est un signal négatif pour la famille puisqu'ils représentent et rappellent une mesure contraignante, difficile à assumer (séparation, droits de visite restreints, diverses obligations). Face à cela « *vu qu'on les accueille, on est aussi quelque part complices de ça* », ajoute Jacqueline.

Bien que le positionnement du champ socio-éducatif se légitime juridiquement à travers un dispositif légal (lois de protection de l'enfant, assistance éducative), les mots de Jacqueline traduisent une culpabilité professionnelle. Cette mauvaise conscience se renforce au contact direct des destinataires de la mesure, auprès de parents qui rendent les travailleurs sociaux fautifs du placement.

L'angoisse des situations

Marinette explique qu'au détour de son travail en lingerie, des discussions banales avec des enfants sont cependant loin d'être anodines :

« *quand on prend la vie de tous les jours d'une famille, il s'avère que l'on parle du papa de la maman et que l'on peut demander à l'enfant : " tu rentres ce week-end, ça va, ça c'est bien passé ? " Et ils nous disent " ben, j'ai plus de papa, j'ai plus de maman "* ».

Au détour de la conversation surgit la réalité difficile d'enfants orphelins. Marinette décrit son travail :

« *C'est un lieu où les enfants peuvent parfois se confier, lors d'essayage de vêtements. Ils prennent confiance et il peuvent éventuellement nous parler de leur vie, tout simplement.* »

En établissement d'éducation spécialisée, le travail de lingère se colore d'une fonction d'échange, dès lors que les enfants ne sont pas seulement considérés comme des corps à vêtir. Propice à la parole, la lingerie est aussi une opportunité pour les enfants de lier conversation, d'autant que les adultes sont ouverts à l'échange. Marinette revient sur son entrée dans ce travail, en croisant référence familiale et travail en institution. Son témoignage fait écho au précédent :

« *je suis arrivée, ayant une vie de famille, on sait que ce sont des enfants qui ont des difficultés qui arrivent ici. Et il m'arrivait des fois au départ de leur dire : " tu as vu papa ce week-end ? " ou " tu es rentré ? " pour engager tout simplement une conversation et le mettre à l'aise (…) et il s'est avéré qu'une fois une petite m'a répondu " ah non ! mais moi je n'ai plus de papa. Il est mort mon papa. " Donc on se retrouve un petit peu bête, parce que comment réagir par rapport à la réponse que l'enfant nous fait et comment lui réagit quand on lui parle du papa ou de la maman ?* »

En termes professionnels, Marinette *établit la relation* avec l'enfant dont elle s'occupe, elle prend spontanément l'initiative de l'échange. Puis, d'un registre domestique quotidien, elle se retrouve face à la réalité d'une enfant privée de son

père. Devant la réponse « *il est mort mon papa* » Marinette pose la question de savoir comment réagir dans tel cas. Elle donne un autre exemple :

« *il y a une grande qui la dernière fois est arrivée, c'était en fin de semaine, machinalement je lui ai dit : " alors ça y est, tu pars en vacances, tu vas passer Noël en famille ! ", puisque sur les feuilles de départ on avait le départ en week-end. Et là elle me dit " non, je ne pars plus ". Je lui dis " tu ne devais pas partir chez papa ? " " Et bien non je ne pars plus parce que, papa est en prison. Il est parti pour dix mois en prison parce qu'il s'est bagarré et ça s'est mal passé. "* »

Dans cette situation, Marinette mentionne le planning des week-ends, un outil qui récapitule les « mouvements » des enfants : qui reste, qui part et dont la connaissance lui permet de personnaliser l'échange et d'adapter son discours au jeune. Ce cas montre que le professionnel n'est cependant jamais à l'abri d'événements qui surgissent, qui déstabilisent un ordre des choses. L'incarcération dont il est fait mention renvoie à des vécus peu courants, souvent connotés alors que la question était banale de la part de Marinette. Cette professionnelle se trouve ainsi déstabilisée par une réponse inattendue et anxiogène qui la confronte indirectement à la réalité d'une violence parentale, avec ses conséquences sociales et familiales. Même préparée, par ces différents exemples la lingère montre qu'elle est en prise avec l'inédit des situations.

L'explication de l'adolescente (rapportée par Marinette) pour parler de son père nous semble toutefois minorée dans la mesure où « *une bagarre* » ne suffit pas seule à justifier une peine de dix mois d'emprisonnement. Il doit s'agir d'une récidive (après un sursis) ou bien d'une rixe plus grave (avec armes et/ou coups portés ayant entraîné des blessures).

L'angoisse de l'enfant et celle de l'adulte pour l'enfant

Monique parle d'une demoiselle qui rentre dans sa famille en week-end tous les quinze jours. Au retour de sa dernière visite, un « rapport d'incident » a été fait à

partir d'informations préoccupantes sur la base desquelles les droits de visite sont remis en cause (les parents devant garantir la sécurité et l'intégrité morale de leurs enfants) :

« *ce sont des choses que l'on vit souvent dans le quotidien. Il y a une situation là, Antoine (chef de service) qui courrait hier après une réponse de l'ASE de savoir si la jeune fille peut partir ou pas ce soir. Le temps est important pour elle, elle questionne et pour plein de raisons elle est angoissée (…) et il faut qu'on se débrouille de ça. Ce qui veut dire que, quand la gamine va rentrer de l'école on doit lui dire qu'elle ne part pas en week-end.* »

Ce qui est d'abord en question ici, c'est la situation de l'enfant parce que « *la gamine elle questionne, elle angoisse* », mais cette angoisse devient vite celle des professionnels qui attendent, suite à leur rapport, une réponse des autorités de tutelles. Ils ont besoin de leur réponse, pas tant pour eux que vis-à-vis de cette demoiselle qu'ils accompagnent tous les jours. Les professionnels partagent cette inquiétude de l'enfant et ils sont en empathie avec ce qu'elle ressent.

De l'urgence et de la précipitation des accueils : des rapports au temps qui perturbent les enfants

Tandis que Jacqueline décrit la manière d'accueillir les enfants à Clèves, avant l'installation de la commission d'admission, elle indique « *qu'il fallait à ce moment-là travailler en accéléré le passage d'un enfant sur un autre groupe* ». Une assertion qui indique la dimension d'urgence dans le traitement des situations. Elle poursuit :

« *j'ai connu une époque où, pas du jour au lendemain, il ne faut pas exagérer, mais disons à une semaine d'intervalle, on disait à un enfant : " dans une semaine tu vas aller dans un autre groupe ". Donc on se trouvait au pied du mur à un moment donné. Les enfants qui étaient prêts ça allait, mais ceux qui n'étaient pas tout à fait prêts, on n'avait pas le temps non plus de les préparer à ce passage-là.* »

L’accélération du travail pour les éducateurs, dans leur rôle d’accueil et de passage de pensionnaires d’un groupe de vie à un autre, se répercute auprès de l’enfant dans la précipitation. C’est-à-dire que l’enfant n’avait pas le temps de s’adapter au changement le concernant. De plus :

« *il y a des enfants qui ont déjà des conditions matérielles à la maison où ils n’ont pas de lieu à eux et que le seul lieu qu’ils parviennent à investir, c’est leur coin de chambre. Et si tout d’un coup, parce qu’il arrive une fille et qu’il faut modifier les chambres, on lui dit " maintenant ça ne va plus être ta chambre, on en change ", il faut qu’il en réinvestisse une, même s’il ne se déplace qu’à la chambre d’à côté. Mais cela demande aussi beaucoup à ce petit cocon-là qui s’était installé. On le bouscule forcément.* »

Jacqueline indique que la chambre, « *pour certains c’est le seul lieu qui leur soit vraiment personnel* », un lieu « *qui forcément renvoient à leur histoire personnelle* ». Et cette histoire « *se rejoue à ce moment-là* », quand il faut déménager. La conscience de ces moments délicats fait dire à Jacqueline que :

« *c’est bien pour nous de le savoir à l’avance et de se dire " on sait qu’ils sont plus fragiles, qu’ils vont vivre cet événement-là d’une manière plus difficile " ce qui permet d’être plus proche à ce moment pour les aider à passer ce cap* ».

Déjà, si de manière courante les situations d’accueil génèrent de l’angoisse, en cas d’urgence, elles ne laissent tout simplement pas le temps nécessaire aux professionnels d’accompagner ce qui s’apparente à un processus de deuil pour l’enfant, où il faut quitter et se réadapter à un autre cadre de vie. Ce sont des instants où l’histoire personnelle est remise en mouvement et déplacée. Le changement peut être rendu confus si la transition se déroule trop vite, sans anticipation, sans dialogue. La décision tombe alors comme un couperet et la précipitation de l’action force le rythme d’adaptation des enfants.

De l'urgence induite

Monique qui est chef de service donne des éléments qui permettent d'expliquer l'urgence de certaines des situations :

« *il n'y avait pas d'urgence, sauf que maintenant il faut qu'on étudie les demandes qui arrivent et du coup on se retrouve en porte à faux à certains moments parce que les éducateurs extérieurs nous pressent en disant " cette situation-là est urgente " donc on fixe la commission avant… pour étudier le dossier plus vite.* »

L'urgence est notamment déterminée ici par la « commande extérieure ». Les « *éducateurs extérieurs* » font partie de la catégorie « psychosocial » qui souligne la dimension partenariale et pluri-professionnelle du travail. Nous pouvons parler ici d'un rapport de force où ces collègues « extérieurs » à l'établissement infléchissent le calendrier de Clèves en faisant pression (« *ils nous pressent* »). Cette pression s'exerce par la parole, dont l'énonciation véhicule le signifiant de l'urgence : « *cette situation-là est urgente* ». Monique observe aussi :

« *on a toujours des coups de fils des collègues extérieurs, souvent c'est pressé. Donc du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments.* »

Il suffit pour ces collègues extérieurs, partenaires de Clèves, de téléphoner, pour faire fonctionner l'établissement sur un « mode urgent ». Mais la précipitation constatée ne fait pas avancer l'étude de la situation plus vite puisque le dossier transmis ne permet pas quant à lui une étude sérieuse. Dans ce cas le rapport de force est contrôlé de l'extérieur à partir d'un mode communicationnel toutefois consenti par l'établissement. L'extérieur fait poids dans sa demande d'admission en arguant de l'urgence tandis que la pertinence de la demande n'est finalement pas au rendez-vous.

Ces urgences générées par les services sociaux demandeurs d'admission si elles sont minoritaires occupent néanmoins de l'espace professionnel émotionnel et se répètent sans des remèdes très efficaces y soient toujours apportés : « *dans certaines situations c'est arrivé où les départements se renvoient la balle. On est aussi parfois l'otage de ça*. »

Les professionnels se retrouvent parfois démunis face à un phénomène où l'urgence consiste davantage à faire porter aux partenaires la responsabilité de cette impuissance [110] :

« *parfois on nous presse, tout dépend de l'immédiateté voire l'urgence. On n'est pas dans des placements d'urgence au jour le jour, mais une immédiateté où l'on sait qu'il va falloir aller plus vite en fonction des infos qu'on a pu avoir aussi des départements. Quand l'inspecteur appelle, tu vois ! il y a aussi ça.* »

À la différence des éducateurs, Paul et Monique, chefs de service sont susceptibles de travailler directement avec des inspecteurs de l'ASE. Ce que les professionnels appellent l'urgence peut recouvrir plusieurs sens et être déterminé : soit par l'urgence de la situation elle-même (protéger et à secourir rapidement un enfant potentiellement en danger) ; soit par l'urgence dans laquelle se trouvent des travailleurs sociaux débordés, pour différentes raisons (manque de connaissance de la situation, interlocuteurs injoignables, manque de moyens, de temps d'investigation) ; soit parce que l'interlocuteur est un personnage de marque (l'inspecteur) et que sa demande prend une valeur de commandement. Il existe une graduation dans l'importance accordée aux messages d'urgence suivant le partenaire qui appelle Clèves et « *suivant la situation elle-même* » ajoute Monique.

[110] C'est ce que Pierre appelle, sans langue de bois « *la fameuse patate chaude* ».

Urgence ou situation de crise ? La « patate chaude »

Concernant les demandes d'admission, Pierre explique :

« *je pense qu'il ne faut pas trop refuser (…) pour nous (précédemment) il ne fallait pas qu'on refuse. On essayait et si ça marchait pas, on avait possibilité de renvoyer les jeunes autre part. Mais généralement on les gardait et on essayait. C'était ce qu'on appelle dans le jargon " des patates chaudes ", c'est-à-dire que personne n'en voulait, donc on vous refile la patate.* »

L'expression est courante sur le terrain dès lors que des équipes et établissements sont concernés par des cas limites ou encore « incasables » pour lesquels ils ne se sentent pas compétents, la plupart du temps à juste titre. Dans la limite des leurs fonctionnements habituels, l'ensemble des établissements sur un territoire donné « couvrent » un besoin socio-éducatif. Au-delà de cette aire de réponse diversifiée, des situations ne trouvent cependant pas de réponses ni d'accompagnement, notamment à l'adolescence où ces situations font crise. Mais ce n'est pas tant une question d'âge que de gravité des cas, de réponses inadaptées ou de manque de compréhension d'enjeux (familiaux, relationnels, psychologiques, inter institu-tionnels) inhérents aux situations. Confrontés à leurs limites, les établissements refusent ces admissions et les renvoient aux demandeurs du placement. Non pas que ces mesures soient si nombreuses, mais les problèmes insolubles qu'elles posent mettent des équipes entières sous une tension constante. Leur caractère exceptionnel capte et cristallise l'attention. Ces situations qui marquent durablement les esprits deviennent emblématiques, révélatrices de difficultés voire de dysfonctionnements.

Est-il besoin d'expliciter la métaphore de la « patate chaude » ? L'image désigne de manière prosaïque une situation qui « brûle les doigts », que l'on ne peut tenir (en main) que très peu de temps. La formule, peu élégante, illustre bien cependant un mouvement, une circulation (de main en main, d'un établissement à l'autre), où plusieurs entités (personnes ou établissements) sont impliquées par sa

réception (accueil et accompagnement éducatif). Le but recherché est de ne pas laisser « tomber » la situation qui risque alors de « s'écraser ». Le mouvement perpétuel amorcé, à moins d'un « refroidissement » rapide, fait courir un risque réel au jeune concerné. Le vocabulaire fleuri des expressions courantes offre une représentation assez directe et authentique de l'embarras dans lequel se retrouvent ensemble : autorités et professionnels quand les situations deviennent « chaudes ».

La métaphore offre ici aux professionnels l'avantage d'une explicitation rapide et condensée d'une situation, prise dans son contexte sociopolitique en matière d'aide sociale à l'enfance (*instance sociale-historique*). La modalité cognitive de la description offerte par la métaphore est mise en évidence par Jean Brichaux (2004, p. 17-21) [111]. L'image de la « patate chaude » porte sur la reconnaissance (à défaut de connaissance) d'un enjeu émotionnel partagé. La production d'un « échauffement » de la situation s'accompagne d'une « accélération » de l'activité avec augmentation du risque de réactions vives et donc de passages à l'actes de la part des acteurs, ce qui confine finalement à une déstructuration (fission) des interventions. Dans ces circonstances, les professionnels se révèlent autrement que ce qu'ils sont ordinairement, ils se trouvent comme « dilatés », en « pétage de plomb », en « burn-out » ou autre situation « grillée ». La métaphore est à ce titre un *discours limite* (Ricœur, 1975) pour exprimer des *vécus-limites*.

Des comportements pathologiques, la situation limite de Bruno

La situation de Bruno est exemplaire d'un type de vécu-limite. Il s'agit d'un enfant de huit ans qui représente un danger pour lui-même et pour les autres, les fillettes notamment du fait de ses pulsions sexuelles précoces. Cet enfant a été accueilli dans une dynamique d'urgence à Clèves et représente pour l'ensemble des professionnels un cas limite. Dans son entretien, Jacqueline (E3, p. 218, 219) aborde comment cette situation de Bruno oblige les éducateurs à épauler les équipes pédagogiques qui ont l'enfant en charge à l'école. Françoise également (E2, p. 197). De son côté, Paul (E11, p. 344, 347-349) en tant que cadre, décrit l'implication qu'il a prise dans

[111] Voir aussi (p. 7-10), la préface de Jean-Pierre Pourtois et Bruno Humbeeck sur les avantages et limites de l'usage de la métaphore.

un partenariat resserré avec les services de l'aide sociale à l'enfance et de l'hôpital spécialisé pour mettre en place un dispositif exceptionnel, avec des moyens exceptionnels, pour accompagner Bruno. Dans cette situation limite, l'enjeu émotionnel y atteint son paroxysme.

Les comportements d'un enfant comme Bruno sont inadaptés en milieu scolaire et amènent nombre d'incidences :

« *on passait notre temps à faire des allers et retours à l'école, à colmater une brèche – rire. Et on nous la rouvrait deux jours après d'un autre côté ! À un moment donné on ne faisait plus que ça et puis les relations étaient tendues.* »

Dans un tel cas, la charge de travail éducatif augmente et les urgences se multiplient à l'école. L'équipe scolaire qui est dépassée par les événements a compris aussi que des professionnels de Clèves pouvaient se rendre disponibles. Cependant, les mêmes causes produisant les mêmes effets :

« *à un moment donné les enseignants ne les supportent pas (les enfants placés). Évidemment, nous on prend en principe des enfants difficiles, d'accord ils ne sont pas évidents, mais ils ne sont pas pires que certains. Concernant les familles, les enseignants ne les appellent pas au bout d'une demi-journée, parce que les parents sont au travail.* »

Ce qui pouvait s'annoncer être un partenariat resserré entre une équipe d'éducation spécialisée et une équipe d'enseignants pour une prise en charge socio-éducative et une scolarité soutenue commence à montrer ses limites. La disponibilité des éducateurs n'y suffit plus, puis est d'ailleurs vécue et analysée comme un recours excessif. Ce constat est ainsi parce que les comportements de l'enfant empirent. Les équipes partagent en réalité une impuissance commune de laquelle s'annonce le risque de voir se retourner une équipe contre une autre. Comment expliquer ce phénomène plutôt régressif pour des professionnels ? Jacqueline poursuit :

« *il y a eu un moment donné, la situation était tellement tendue qu'on est arrivé chacun certainement avec des a priori. Mais bon, eux de nous dire : " ils ne sont pas scolarisables, on les renvoie à Clèves, ils vont bien s'en occuper ", et nous de répondre : " bien non, on ne va pas les récupérer tous les quatre matins, ils doivent être à l'école ". Donc, à un moment donné, les situations étaient très tendues.* »

À travers cette alternance d'une équipe vers l'autre [112] où la responsabilité du suivi de l'enfant est renvoyée sur l'autre, la tension atteint son comble. Le mal-être de l'enfant s'est diffusé aux institutions éducatives et leur fait toucher, douloureusement, leurs propres limites. La décharge de l'enfant d'une équipe vers l'autre semble avoir pour rôle de réduire, au moins provisoirement, des contenus émotionnels devenus insupportables (car trop intenses) pour une équipe.

Les problèmes de Bruno n'ayant pas été identifiés lors de l'étude d'admission, les limites de la prise en charge n'ont par conséquent pas pu être anticipées non plus. La connaissance de ces limites aurait permis d'étayer un refus d'admission ou encore de proposer une prise en charge comportant une indication de projet individuel renforcé, plus adapté qu'un accueil traditionnel (avec des moyens humains et matériels assortis), à Clèves ou ailleurs. Dans le cas présent, les limites habituelles sont dépassées. Les professionnels se trouvent dans une zone de compétences ou d'incompétences non définies, une zone d'où les réponses ne surviennent pas automatiquement ni distinctement sans une réflexion nourrie. Quand les pistes de solution se dessinent, ce n'est qu'après coup « après la bataille », à moins de disposer de structures dites expérimentales, très flexibles et bien fournies en moyens.

Dans ce type de situation, les professionnels sont au bout de leurs possibilités, pour ne pas dire *hors champ* des capacités inter institutionnelles habituelles. Les professionnels doivent donc (ré)inventer des solutions adaptées pour l'enfant. Le

[112] Ce propos de Jacqueline témoigne aussi de la *relation partenariale* inhérente à l'*enjeu psychosocial*, enjeu qui s'articule ici à l'*enjeu émotionnel*.

fait qu'ils se retrouvent au-delà des repères courants les place aussi au-delà des représentations professionnelles usuelles en éducation spécialisée. La dimension émotionnelle ne s'en trouve quant à elle qu'exacerbée, non bordée par une rationalité éducative plus pointue. Les professionnels sont en quelque sorte confinés à suivre puis à subir les événements plutôt qu'à les anticiper et à les contrôler. Ce type d'action éducative dans l'*après-coup* oblige les éducateurs de s'ouvrir à des zones d'incertitudes, facteurs d'indétermination professionnelle.

Position médiatrice du chef de service entre plusieurs instances

Rapportée à une situation comme celle d'Arnaud, notre discussion pourrait paraître secondaire, voire exagérée, technicisante ou extrapolée dans la mesure où il s'agit d'une situation relativement pondérée et maîtrisée, qui n'a pas suscité plus de levées de défenses. Il ne s'agit pas d'une situation-limite. Il faut en réalité rapporter ces considérations à des situations comme celle de Bruno, pour laquelle les éducateurs et les cadres ont du souci à se faire. Le registre émotionnel en jeu y est, soit lié directement à une situation anxiogène, soit en référence indirecte à elle, parce que l'on craint par exemple de reproduire des incidents qui ont été vécus dans telle autre situation qui a frappé les esprits.

Cette situation type marque les esprits et reste vive dans les ressentis émotionnels des professionnels. Or, trois semaines après la commission d'admission d'Arnaud (et d'Aldo où a été évoqué la difficile prise en charge de Bruno) Paul apporte de nouveaux éléments révélateurs de l'intensité de la charge émotionnelle mobilisée. Bruno ne peut pas être exclu facilement, ne serait-ce que par souci de sa personne :

« *nous avons fait des propositions pour le garder. Actuellement il est hospitalisé, et nous proposons qu'il revienne dans nos murs parce qu'il n'y a pas de solutions ailleurs. Nous avons eu une réunion au niveau de L'ASE du département, avec des partenaires, il n'y avait pas de solutions ailleurs. Alors nous avons fait une proposition, mais une proposition qui coûte un poste en plus, sur un poste d'éducateur.* »

Nous soulignons au passage que cette assertion est appuyée par trois registres d'enjeux : émotionnel (hospitalisé, pas de solutions), économique (« *une proposition qui coûte un poste en plus* ») et communicationnel inter-établissements (« *réunion au niveau de l'ASE (…) avec des partenaires* »). L'aspect émotionnel est ici un *fil conducteur*, un *point de contact* entre ces trois registres. Poursuivons avec les propos de Paul, de dimension émotionnelle, sur la situation de Bruno :

« *vus les échos qu'ils* [l'ASE] *ont eus de l'hôpital où il est hospitalisé depuis 15 jours quand même… et bien là aussi, ils en sont effectivement à des piqûres intra musculaires pour le calmer. Ils se rendent compte que dans une Maison d'enfants… ça le fait pas !* [il est question] *de créer un réseau de partenaires où tout le monde joue le jeu en cas de crise : " vous nous le reprenez dans les 24 heures ", " on revient le chercher dès que ça va mieux ". Ça nécessite tout cela. Donc, c'est ce qu'ils vont mettre en place. C'est un montage que j'ai rédigé pour une prise en charge, et la mère va être mise à contribution parce qu'un poste supplémentaire ne permet pas de couvrir la soirée. Donc tous les soirs il va rentrer chez lui. Sinon on n'y arrive pas. Là on va mettre l'accent sur une situation où l'école nous demande aussi " la semaine où il va rentrer, est-ce qu'il y a un éducateur le matin pendant deux matins ? "* »

Ce passage qui décrit l'intensité de la mobilisation autour de Bruno articule quatre registres d'enjeux : émotionnel (« *piqûres pour le calmer* », « *crise* »), psychosocial (« *réseau de partenaires* », « *la mère* », « *l'école* »), économique (« *poste supplémentaire* ») et communicationnel (« *un montage que j'ai rédigé* »).

Cet exemple confirme la place intermédiaire et médiatrice que Paul occupe entre différentes institutions : école, hôpital, Maison de Clèves. Paul coordonne la réflexion, assure le « *montage* (…) *pour une prise en charge* » de Bruno. La dimension émotionnelle reste centrale. Étrangement, elle agit comme un « ciment », un « liant » entre différents acteurs. Dans un fonctionnement inversé,

la pression et l'urgence que les comportements de Bruno suscitent, avec une addition de crises, conduisent les différents acteurs à se réunir. Cette dimension émotionnelle force la reconnaissance du degré de souffrance de l'enfant ainsi que l'inadaptation de la solution classique d'un placement classique à Clèves : « *et bien là aussi ils en sont à des piqûres pour le calmer* (en parlant de l'hôpital)*. Ils se rendent compte que dans une Maison d'enfants… ça le fait pas !* » La persistance de l'émotionnel indique la proportion des difficultés rencontrées et amène une reconnaissance du degré du problème. Le degré est tel que l'indication de prise en charge en Maison d'enfants est maintenant reconnue par différents partenaires comme inappropriée.

Avant la mise en place de ce plan « ORSEC » pour Bruno :

« *À ce moment-là, il s'agissait d'un groupe en particulier et c'était en effet pour un enfant qui était tellement en difficultés que cela a débordé et que toute l'équipe s'est saisie du problème.* »

Ce groupe d'enfants avec son équipe éducative a d'une certaine manière servi de révélateur. C'est à ce vécu très particulier de crise, auquel les équipes éducatives étaient solidairement confrontées, que les éducateurs font implicitement référence à d'autres commissions d'admission lorsqu'ils se méfient de demandes d'accueil pour des enfants qui ne supporteraient pas la vie en collectivité. Nous pouvons maintenant aisément comprendre cette réserve et la suspicion qui entoure des situations dont la présentation est lacunaire. À la question de savoir si une équipe à un moment donné peut facilement être envahie par une telle situation, Paul répond :

« *Oui, et de voir aussi des collègues en difficulté lorsqu'ils en parlent. La réponse proposée en faisant hospitaliser Bruno c'était aussi parce que l'équipe n'en pouvait plus.* »

L'hospitalisation d'un jeune enfant n'est pas satisfaisante en elle-même, car elle ne correspond pas forcément à une réponse très adaptée à ses troubles, mais

possiblement à une réponse pour protéger aussi son environnement, fût-il éducatif. Comment expliquer ce renversement ? Comment un collectif éducatif peut-il objectivement se trouver mis en danger par un jeune enfant en grande souffrance ? Certainement que lorsque l'entourage de Bruno est « à bout », l'écarter du collectif le protège d'abréactions violentes de cet entourage. Et le comportement de Bruno avait-il un effet sur les autres enfants du groupe demandons-nous à Paul :

« *Oui, oui. Et des mises en danger. Au niveau sexuel, il y a une petite là où effectivement il fallait être vigilant pour ne pas qu'il lui saute dessus.* »

Paul nous a confirmé que Bruno, en dépit de son jeune âge, pouvait passer à l'acte d'agressions sexuelles… C'est après plus d'une demi-heure d'entretien que nous avons appris l'âge de Bruno (huit ans) et le danger qu'il représente potentiellement pour d'autres enfants. De plus, l'entretien de Paul est le dernier que nous avons mené. C'est dire que cette information sensible arrive *in extremis*. C'est aussi caractéristique de ce milieu et de ces situations extrêmes : l'information préoccupante n'est jamais donnée aisément. Elle préoccupe, elle est centrale à d'autres questions, elle motive des manières de travailler et d'intervenir, mais elle est implicite la plupart du temps et inaccessible aux personnes extérieures. La dimension de danger n'est donc pas à écarter de la donne pour comprendre les enjeux dans le travail d'admission.

Dans leur travail, les éducateurs expérimentés savent ou pressentent et compose avec ce type de danger à travers différentes observations de déviances. Le problème étant que dans ce domaine, au cas par cas, ils ne sont jamais sûrs de rien tant que les passages à l'acte redoutés, et redoutables, n'ont pas eu lieu. L'angoisse des situations atteint alors un paroxysme, avant même que les éducateurs ne se résolvent préventivement, ou quelques fois après coup (parvenus à un certain degré de dangerosité), à signaler l'impossibilité de continuer une prise en charge à cause du danger imminent qui menace la sécurité d'autres enfants.

Les éducateurs et Paul avaient réfléchi à une alternative lorsque les premiers problèmes de comportement ont rapidement commencé à se présenter avec Bruno. Ils se sont alors rendus-compte que Bruno n'avait pas sa place à Clèves. Mais dans ce cas, les autorités de placement ne « reprennent » pas l'enfant, c'est au nouvel établissement qu'il incombe de proposer une nouvelle orientation, plus pertinente ! L'établissement est libre d'accepter, ou de refuser, même si la pression est parfois forte et les dossiers peu explicites. Mais l'établissement d'accueil n'est pas fondé juridiquement à se séparer unilatéralement du suivi d'un jeune. Il s'agit de la « *fameuse patate chaude* » selon Pierre.

XI. REGISTRE COMMUNICATIONNEL

Sobriquets et désignations péjoratives d'enfants

Dans le registre oral de la communication, Jacqueline signale un sobriquet inventé par des élèves de l'école pour désigner les enfants de Clèves. Il s'agit d'un « traitement » oral qui définit par la moquerie des identités par appartenance :

« *c'était plutôt " les Clèv'tons ", enfin ils étaient considérés tout le temps comme ceux qui mettaient la pagaille en gros.* »

Le terme est employé sur la cour de récréation. C'est un diminutif avec une connotation péjorative qui désigne les « enfants de Clèves ». Ce sobriquet a pu aussi être utilisé par des enseignants excédés par des comportements difficiles des enfants placés. Dans ce cas, l'usage stigmatise non seulement les enfants, mais aussi l'institution à laquelle ils sont confiés en liant, par contraction, institution et enfants dans une même formule. C'est à travers de semblables mots raccourcis que les mauvaises réputations se répandent.

Il existe aussi de la part des professionnels à la réception de ces messages, une manière particulière de les entendre ou de les recevoir :

« *ils avaient une image des enfants de Clèves, véhiculée depuis des années de petits terroristes.* »

L'expression de « *petits terroristes* » n'a toutefois pas été entendue nous précise ensuite Jacqueline. Elle correspond plutôt à la mise en mots d'un ressenti des éducateurs de Clèves, à une représentation des représentations des autres professionnels à propos des enfants accueillis. Cet exemple montre l'excès verbal qui peut avoir lieu de part et d'autre de la communication professionnelle à propos des enfants placés et qui sont mis en circulation à partir de vécus et de ressentis émotionnels.

Accéder aux informations des dossiers d'admission

Dans la commission d'admission, l'information est liée à la prise de connaissance que les professionnels obtiennent par la lecture des dossiers ou par leur implication dans une situation où ils ont rencontré des partenaires. En tant que chef de service, Monique s'intéresse à la recherche « *de système vraiment opérationnel* » :

« *on a dû se poser les questions de la diffusion des dossiers (...) au départ on disait " les dossiers il faut qu'ils restent là, qu'ils soient consultables là ". Et puis on se rend compte que pour les éducateurs ce n'est pas forcément simple. Il y a donc actuellement des copies qui sont faites pour les groupes et tous ceux qui les consultent ici.* »

La question de l'accès aux dossiers d'admission et leur divulgation s'est posée sur le plan matériel. En amont de la demande d'admission, Monique décrit des façons rapides de procéder qui prennent finalement plus de temps :

« *on a toujours des coups de fils des collègues extérieurs, souvent c'est pressé. Donc du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments. Il faudrait donc qu'il y ait une première étape, que l'on respecte le protocole* ».

Le protocole écrit [113] fixe une procédure qui permet aux professionnels de la Maison de Clèves d'effectuer un relevé d'informations suffisamment complet pour se faire une idée à propos d'un éventuel accueil. Toute entorse à la procédure montre finalement que les étapes de renseignements repérées restent nécessaires :

« *la première étape de pré admission : le fait que le directeur rencontre l'enfant, la famille et l'éducateur pour avoir des éléments et une vue d'ensemble qu'il n'y a pas toujours dans le dossier.* »

[113] Il s'agit de la « procédure d'admission à Clèves », document en *annexe 14*.

Cette étape notamment permet de compléter la source informative que constitue le dossier. La tendance des partenaires à précipiter une admission pose problème et les dossiers sont quelquefois peu éloquents. Serait-ce d'une certaine manière une tentative de faire admettre des situations d'enfants plus difficiles ?

Les échanges avec les familles

Ce sont Paul et Laura qui abordent le plus le registre communicationnel. En revanche, seul Philippe décrit la communication avec les parents. C'est pourquoi cette thématique est davantage liée à cet entretien (E7, *annexe 19*). Pour Philippe :

« *c'est très important pour récupérer des informations auprès des parents. (...) et nous de les tenir informés, qu'ils puissent être aussi au centre des synthèses. Voilà c'est très important qu'ils aient l'idée que nous ne sommes pas là seulement pour nous occuper des enfants ni qu'on ne tiendrait pas compte de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire.* »

Le lien de travail avec les parents se définirait selon Philippe dans un ordre de transaction d'informations entre professionnels et parents. Il s'agit pour les professionnels de « *récupérer des informations* » des parents et pour les parents « *de les tenir informés* ». D'où l'importance que les parents soient « *au centre des synthèses* » (réunions de bilan individuel des situations d'enfants). L'idée principale est de faire percevoir aux parents le rôle exact des éducateurs « *pas là simplement pour s'occuper des enfants* ». Il s'agit de tenir compte des parents, « *de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire* ». La difficulté de cet énoncé est qu'il affirme *ce que n'est pas* le rôle des éducateurs. L'identité de travail est ainsi définie par la négative et Philippe ne dit pas ce que les éducateurs font, hormis de s'occuper des enfants des autres et de composer avec le point de vue des parents.

Vers une éthique de la communication professionnels-parents

Philippe aborde l'évolution récente du travail des éducateurs avec les parents. Comme les éducateurs communiquent davantage avec eux, ils sont de ce fait plus

exposés que leurs prédécesseurs à entendre ce que les parents expriment de leurs désagréments ; des parents insupportés par des éducateurs qui se « mêleraient » trop de leurs affaires… Auparavant (avant la fin des années 90) la distance instaurée ne favorisait pas cette expression. Philippe reprend cet aspect du désagrément pour les parents :

« *l'exprimer oui. Ou que nous on le sache. Comme on est beaucoup plus en échange avec eux, c'est vrai que l'on peut avoir des parents qui ne sont pas forcément contents et qui le disent, et c'est bien qu'ils le disent. Le plus important c'est d'en discuter après et de faire comprendre qu'on n'est pas là pour garder les enfants, mais pour que ça puisse se passer de mieux en mieux et qu'ils retournent en famille.* »

Philippe positionne ce qu'il est convenu d'appeler le *soutien à la parentalité* par les éducateurs ainsi que la limite de cette activité. Les éducateurs entrevoient dorénavant un terme plus clair à leur intervention suivant l'idée qu'il soit possible à un moment donné de se passer d'eux, si tant est que les parents réinvestissent leurs prérogatives. Beaucoup de parents d'enfants placés n'y parviennent pas. L'aide apporté par les éducateurs passe par un renforcement de la communication professionnels/parents, suivant les termes utilisés par Philippe : « *l'exprimer* », « *que nous on le sache* », « *en échange avec eux* », « *qui le disent* », « *le plus important c'est d'en discuter* », « *faire comprendre* ».

Philippe accorde une valeur positive à l'expression des parents. Cela même si l'expression des parents pointe négativement l'action des éducateurs. Philippe estime que « *c'est bien qu'ils le disent* (…) *le plus important c'est d'en discuter après* ». La verbalisation d'un mécontentement n'est pas une fin en soi, une autre énonciation est encore possible « *après* ». Les éducateurs n'ont pas dit leur dernier mot. Ce qui amorce un changement notable est la dimension éthique d'une parole partagée. Il s'agit en fin de compte de *se parler ensemble* et de traverser les incompréhensions inhérentes à ce *dire ensemble*.

Le « dernier mot », s'il y en a un, est partagé lui aussi. Il ne s'agit pas finalement de privilégier le discours des éducateurs sur les parents, ni la plainte des parents sur le travail des éducateurs, mais d'engager une appropriation des termes d'un échange par les deux parties. Les termes du désaccord qui surgissent de la situation à l'origine du placement trouveraient une articulation possible dans la capacité d'échanger sur différentes opinions et réalités. En communiquant ensemble, éducateurs et parents peuvent mieux se connaître et avancer chacun en fonction et par rapport à leurs places distinctes, suivant leurs contraintes respectives. Une partie du chemin éducatif est de cette manière commune et se concrétise dans le dialogue.

Étymologiquement, communiquer signifie *mettre en commun*. Il n'est pas dit que *ce* qui est mis en commun soit chose semblable. En éducation spécialisée, ce sont d'ailleurs très souvent des différences importantes dans les conceptions et les pratiques éducatives qui sont échangées. Cela est dû à des populations très différentes des unes des autres auxquelles l'éducateur vient en aide : enfants autistes, adolescents délinquants, personnes âgées handicapées mentales, etc. Ces différences proviennent aussi de fonctionnements institutionnels divers : internats, prévention (travail de rue), milieu ouvert, suivi à domicile, suivis administratifs, etc. Les personnalités également, pèsent sur ces différences : esprit d'équipe, indépendance, travail en réseau, accompagnements très personnalisés ; ainsi que diverses orientations et références théorico-idéologiques : approches systémique, psychanalytique, pédagogie institutionnelle, sociologie, légaliste, etc.

Lors de la mise en commun d'un différent ou d'une différence, l'exigence communicationnelle devient éthique. Le « différent » est mis au milieu, « entre » les interlocuteurs. Les protagonistes se réunissent *autour de* ce qui les sépare. Ce n'est plus alors tant *ce qui sépare* les interlocuteurs qui importe, produisant des lignes de partage, de séparation voire de division, mais l'exigence de réunion, le fait de se réunir. La réunion dans un dialogue inclut les différenciations. Plutôt qu'une *indifférenciation distante*, c'est une *différenciation partagée* qui

caractérise l'orientation de l'activité éducative spécialisée en matière de communication avec les parents.

À situation exceptionnelle, communication exceptionnelle

Paul aborde la situation problème de Bruno, déjà accueilli à Clèves :

« *nous avons fait des propositions pour le garder. Actuellement il est hospitalisé, et nous proposons qu'il revienne dans nos murs parce qu'il n'y a pas de solutions ailleurs. Nous avons eu une réunion au niveau de L'ASE du département, avec des partenaires, il n'y avait pas de solutions ailleurs. Alors nous avons fait une proposition.* »

À ce niveau, les relations auraient pu devenir conflictuelles entre Clèves et l'ASE étant donné le niveau des difficultés rencontrées à Clèves pour la prise en charge de ce jeune (*cf.* entretien de Paul). Les professionnels de Clèves auraient pu faire valoir par exemple qu'ils s'étaient sentis trompés, car le jeune leur avait été présenté comme adapté à la collectivité alors qu'il n'a pas pu tenir plus de deux jours dans une scolarité normale. Au quotidien à Clèves, Bruno nécessite à lui seul et en permanence la présence d'un éducateur [114].

La problématique envahissante de Bruno a été soulignée par l'hôpital spécialisé qui a dit « comprendre » les difficultés éprouvées par les professionnels de Clèves. La *situation limite* que représente la situation de Bruno pose problème. Elle devient une *situation problème* emblématique à laquelle les autres situations sont rapportées et mesurées, car elle concentre un ensemble des questions importantes qui se retrouvent habituellement réparties dans plusieurs autres situations.

[114] Bruno est un enfant de huit qui se met en danger continuellement. Il peut être aussi dangereux pour les autres. Il est susceptible de passer à l'acre sexuel sur le plan sexuel vis-à-vis des filles.

Une situation comme celle de Bruno nécessite des modes exceptionnels de communication, étudiés sur mesure :

« *pour nous, ça a été clair, là effectivement, c'est le directeur qui s'est déplacé à cette réunion. Moi je dois y aller, mais je trouvais que c'était sa place, car il y avait le directeur départemental de L'ASE. C'était aussi un moyen pour notre directeur de faire reconnaître ce qu'on mettait en place. Il a donc été très clair pour dire que " sans moyens nous ne pouvions pas ré admettre ce jeune dans l'établissement, que c'était dangereux pour lui et les autres, etc. ".*

Les arguments préparés par Paul en vue de cette réunion « de crise » ont été mis en correspondance avec l'intensité de la situation et les moyens qu'elle nécessite. La particularité des modalités communicationnelles développées ici au niveau communicationnel réside dans la mobilisation des responsables hiérarchiques, les directeurs, pour se parler de vive voix, ce qui est autrement rarement le cas. Le point de vue de Clèves prend alors son importance informationnelle parce que c'est le directeur qui l'énonce. La parole du directeur « incarne » l'établissement en tant qu'institution (*instance institutionnelle*). Il ressort finalement de cette rencontre, non pas un compte rendu écrit divulgué à l'ensemble des partenaires, mais un projet :

« *ce qu'ils vont mettre en place, c'est un montage que j'ai rédigé pour une prise en charge* ».

La parole à ce niveau institutionnel, au nom de l'établissement, n'a pas d'abord une valeur informative, mais elle est *institutante*, c'est-à-dire qu'elle institue. Cette parole « parle » aux professionnels en terme d'*action à réaliser*.

XII. REGISTRE PSYCHOSOCIAL

À partir des entretiens, nous avons inventorié pour le registre psychosocial trois types de partenariats éducatifs. Le partenariat : *éducatif, avec les parents* et *thérapeutique*. *a)* Le *partenariat éducatif* à proprement parler se décline de trois façons : en interne à Clèves, il s'agit d'un *partenariat inter-équipe* ; en externe, il devient un *partenariat inter-professionnel* ; et en externe un *partenariat scolaire*, assuré notamment par Françoise. *b)* Le *partenariat avec les parents* (ou *avec les familles*) est à la fois interne et externe à Clèves. *c)* Le *partenariat thérapeutique* est quant à lui exercé par Coralie, psychologue. Nous retrouvons ces trois types de partenariat déclinés au fil des interviews.

Différences de place dans l'équipe d'admission

La participation des lingères à la commission d'admission s'est mise en place suite à leur demande. Leur participation n'est cependant pas ressentie dans une égalité des places :

« *au niveau du service, c'est pareil. Moi je n'ai pas l'impression que ce qu'on pourra, nous, dire, sera forcément pris en compte. On reste un service technique et non… enfin j'ai l'impression qu'on a toujours tendance à faire une différence entre le fait d'être éducateur, le fait d'être sur les groupes, de travailler continuellement avec les enfants et les services techniques. (…) on en a déjà parlé, mais j'ai toujours ce sentiment*.»

La différence perçue par Marinette est mise en valence avec la participation des éducateurs, groupe professionnel qui sert de point de comparaison. La distinction que relève Marinette porte sur le fait d'être entendues, mais elle ne dit pas par qui (est-ce par les cadres ? le directeur ? les éducateurs ?). Elle pense qu'il y a une différence, que leur parole n'a pas le même statut ni le même poids que pour d'autres.

Lorsque nous lui demandons de préciser ce point de vue, Marinette rapporte :

« *on nous dit souvent " que ce soit technique ou éducateurs c'est la même chose ". Je n'en ai pas l'impression.* »

Pourtant des collègues soutiennent une identité commune, une égalité entre professionnels de « l'éducatif » et du « technique » (*cf.* Jacqueline, Philippe). Malgré cela et en dépit de la participation des lingères, l'impression persiste chez Marinette. Des discours bienveillants d'éducateurs n'estompent pas les frontières entre des fonctions différentes par nature et par statut. Des différences entre les métiers sont par ailleurs évidentes au niveau des responsabilités, de l'encadrement et de l'accompagnement des enfants. Ces tâches ne peuvent tout simplement pas être déléguées aux lingères. Ces différences ne sont pas réductibles. Ces frontières entre professions « *malgré tout il y en a toujours, oui* » confirme Marinette. Elle confirme aussi cette distinction sur le plan des rapports aux enfants :

« *on ne va pas forcément avoir la même vision des choses. Du fait de ne pas les gérer* [les enfants] *toute une journée, de ne pas connaître tous les éléments* ».

Cette distinction de point de vue porte uniquement sur des aspects techniques et d'organisation pour Marinette. Or, la division du travail ne concerne pas ici seulement les tâches, mais dépend également de la formation initiale. Le point de vue d'un éducateur spécialisé est aussi déterminé par sa formation avec, par exemple des apports en psychopathologie et en pédagogie.

Il demeure réel que des différences entre éducateurs et lingères produisent des regards distincts. Marinette est assez réaliste finalement sur cette différenciation des places. Peut-être aussi que les éducateurs éprouvent une gêne à ce que cette différence soit clairement maintenue alors qu'ils ont l'impression de faire ce qu'il faut pour associer les lingères à une dimension éducative du travail ? Ne serait-ce pas aussi Marinette qui se découvre un intérêt marqué pour le travail éducatif et à cette occasion en développe l'appétence ?

La place de la lingère dans la commission perçue par un éducateur

La place de la lingère en commission d'admission est conçue par Philippe en complémentarité, « *par rapport au point de vue éducatif* ». Les lingères rendent service à l'ensemble des enfants accueillis rencontrés quotidiennement [115]. Pour Philippe :

« *ce qui est important ce n'est pas forcément son poste, le fait qu'elle soit lingère ni que ce soit quelqu'un du ménage. Je pense que l'important, c'est surtout son ressenti à elle par rapport au dossier et aux informations ; puis de voir si elle estime avec sa perception à elle et celle de ses collègues, par rapport à l'arrivée du jeune, ce que Clèves pourrait apporter ou répondre aux besoins du jeune.* »

Dans cette conception, ce n'est pas une compétence particulière de métier qui est attendue dans la complémentarité inter professionnelle, ni même un regard différent d'un autre point d'observation, c'est un « *ressenti* ». Une perception humaine. Dans cet ordre d'idée, cela pourrait être tout aussi bien le jardinier, un administrateur qui donne son ressenti… Cette conception est compréhensible, mais le ressenti du professionnel n'est pas séparable du métier par lequel la personne se rend présente dans l'établissement. Son ressenti est fonction de sa place occupée dans la hiérarchie, du cadre de son intervention, des outils qui sont les siens. Ontologiquement parlant, le ressenti d'un éducateur, d'une éducatrice est-il différent du ressenti d'une lingère ? Pour Marinette, ce qui apparaît c'est que l'accès à la parole et aux débats aux réunions d'admission est plus compliqué pour les lingères, le statut de leur parole est vécu différemment.

Il reste possible néanmoins que la sollicitation d'un ressenti plus personnel de la part des professionnels apporte une contribution utile au débat pour l'admission d'un jeune.

[115] De ce fait, les lingères libèrent les éducateurs de l'entière gestion du linge, ce qui n'est pas le cas dans toutes les Maisons d'enfants.

Travail inter-équipe et préférences de fonctionnements

Françoise parle du travail pluri-professionnel dans lequel elle se situe par rapport à « son » domaine spécifique :

« *en étant tous autour de la table avec des opinions différentes, je pense que c'est important d'avoir les avis de tout le monde parce que quelqu'un peut voir une chose et l'autre en voir une autre. Moi je sais que dans mon domaine, je suis particulièrement attentive sur le scolaire, c'est-à-dire d'avoir le nez sur le vécu scolaire pour savoir effectivement si l'enfant a sa place ici.* »

Ce positionnement de Françoise est confirmé par Jacqueline :

« *Mais ça nous arrive nous aussi des fois, où l'éducatrice scolaire (Françoise) va effectivement regarder plus dans un dossier la problématique de cet enfant-là au niveau scolarité.* »

La conception de sa participation en commission à partir de sa fonction permet à Françoise d'anticiper des partenariats extérieurs (RASED, réseau d'aide spécialisé) :

« *si on va vers une admission, ça nous permet de prendre contact avec les différents collèges ou écoles, pour dire " bien voilà, vous avez un jeune qui va arriver. " Ça permet de préparer les instituteurs ou les professeurs à l'arrivée de ce jeune, de l'intégrer dans la classe.* »

En interne, à Clèves, Françoise s'appuie sur une collaboration étroite :

« *on fait remonter les choses, on en discute entre nous. Je vais surtout en parler, je rencontre souvent Coralie qui est psychologue avec qui on a l'occasion d'étudier les dossiers. Je lui soumets mes questionnements et elle peut aussi apporter d'autres éléments de par sa formation.* »

L'équipe d'appartenance de Françoise est ce que l'on appelle communément une équipe « de jour » constituée de professionnels qui interviennent en externat, chacun dans une fonction unique. Leur poste se caractérise par une autonomie d'intervention de « milieu ouvert » (externat) qui complète les accompagnements éducatifs d'internat. Leurs réunions s'effectuent à la demande, suivant les besoins. Ils développent leurs propres manières de collaborer et se joignent aux équipes éducatives qui se réunissent dans les groupes d'accueil.

Pour Jacqueline, éducatrice, la mise en place de la commission d'admission contribue au travail pluri-professionnel, aussi la commission :

« *a permis à la fois de garder une ligne de direction, ce qui est tout à fait son rôle, et puis aussi d'avoir, je pense, un éclairage global. Il y a la psychologue, il y a les chefs de service, il y a les équipes, et cela permet d'avoir plusieurs avis et d'éviter de passer à côté de quelque chose qui, en lisant un dossier sur le coup, n'a peut-être pas inquiété quelqu'un.* »

Jacqueline décrit des positions complémentaires en fonction de l'appartenance professionnelle et des places occupées : directeur, chefs de service, psychologue, éducatrice scolaire, éducateurs, qui concourent à des éclairages différents (en appui sur des préoccupations distinctes) et à une compréhension globale.

Il y a là l'idée d'une répartition interne et externe du fonctionnement pluri-professionnel où se construit la compréhension globale des situations. En même temps, en pratique, ce modèle de fonctionnement tolère des exceptions, des digressions où les professionnels partagent des informations importantes voire traitent des situations en marge des canaux officiels. Le système de collaboration et de fonctionnement inter-professionnel interne à l'établissement n'empêche pas des concertations informelles et « clandestines » hors réunions.

Toute prise de parole *pour Philippe* peut *a priori* apporter :

« des indications auxquelles on n'aurait pas forcément pensé, voilà. C'est : " plus on est, plus on a d'avis ". Généralement, les avis sont souvent les mêmes, mais ça permet d'avancer plus vite et de réfléchir. Plus on est plus ça permet de réfléchir. »

Nous retrouvons là des postulats enseignés dans les formations de travailleurs sociaux à partir d'exercices et de contenus de la psychologie sociale sur les groupes restreints (mises en situations de groupe). Le propos tenu par Philippe sur l'efficience du travail en groupe (« *plus on est plus ça permet de réfléchir* ») renvoie à la conception d'une efficience groupale qui ne dépend pas directement de la somme des intelligences individuelles, mais du fonctionnement optimum du groupe. L'efficience groupale est certes relative à la valeur des informations déjà disponibles chez chacun des participants, mais un travail de groupe ne produit pas d'information nouvelle comme par « génération spontanée » que l'un ou plusieurs de ses membres n'auraient pas déjà en leur possession. Des informations disponibles individuellement, mais inexploitées par le groupe restent inexistantes à ce stade. Pour servir à quelque chose, ces informations doivent être d'abord « réveillées » puis canalisées par le groupe. La performance du groupe consiste à donner forme (*per formare*) à ces potentialités, c'est-à-dire à mobiliser des potentialités latentes ou manifestes pour les orienter dans le sens d'un déploiement constructif. Philippe pondère ensuite son point de vue à ce propos :

« *c'est vrai que parfois, ce n'est pas parce qu'on est une dizaine que l'on pense tous à un détail, et si une personne pense " non ", qui argumente et explique, c'est vrai qu'après… en tout cas, ces moments-là sont importants pour en discuter et amener une réflexion. Après on soumet ou on ne soumet pas, mais au moins le directeur dispose des avis et prendra ensuite la décision en fonction d'eux.* »

Encore faut-il que le « *détail* » dont parle Philippe n'en soit pas un ! Cela dit, ce qui peut apparaître à la commission d'admission comme un détail ne l'est plus dès lors qu'un professionnel en montre l'importance. Là encore, cela suppose une

certaine confiance en soi et dans le groupe, pour mettre en avant un point de vue minoritaire et pointer seul des contradictions face au groupe [116].

Sonia détaille les participants à la réunion de synthèse, comparativement à la commission d'admission :

« *les synthèses où il n'y a pas forcément les mêmes personnes réunies autour de la table. En commission d'admission, ce sont les professionnels de l'établissement qui sont là. En synthèse, il y a la famille, les parents, vient après l'enfant, le référent ASE (aide sociale à l'enfance), le chef de service, le référent du groupe de l'enfant.* »

Sonia omet d'ajouter la participation de l'éducateur de l'enfant à Clèves. Cette réunion de synthèse n'est pas seulement pluri-professionnelle, elle est aussi pluri-institutionnelle dans la mesure où Clèves et l'ASE y sont représentés. Cette réunion est particulière puisqu'elle concerne le bénéficiaire de l'aide, l'enfant, ainsi que sa famille qui n'est ni du côté institutionnel, ni professionnel. La famille est présente à titre de représentant légal de leur enfant, à une place de bénéficiaire indirect à travers une aide à la parentalité et comme participants à l'aide éducative apportée à leur enfant. La place des parents est prise dans le paradoxe de l'*aide contrainte* (Gouraud, 2011). La place des parents est par conséquent malaisée à définir dans la mesure où l'aide sociale force les parents à accepter l'intervention et un regard extérieurs sur leurs fonctionnements et dysfonctionnements familiaux. Une *aide-contraignante* ou une *contrainte-aidante* obligent les parents suivant divers degrés à modifier leurs comportements, avec la menace toujours potentielle d'un signalement (judiciaire) en cas de déviance.
Jacqueline mentionne de son côté que le travail avec les familles représente « *une des briques* » du travail éducatif, en nuançant toutefois que « *normalement c'est le travail du service extérieur (aide sociale à l'enfance, éducateurs de milieu ouvert ou de prévention).* »

[116] Le film *Douze hommes en colère* de Sydney Lumet, de 1957, avec Henry Fonda, est à cet égard très illustratif.

Une extériorité à l'intérieur de l'équipe d'admission

Philippe indique que la commission d'admission permet :

« *d'avoir des informations où on nous donne la possibilité de nous positionner par rapport au dossier des jeunes (…) au moins on est présent, on donne notre point de vue. Puis c'est aussi bien d'avoir un point de vue d'un groupe extérieur au groupe qui accueillera le ou la futur(e) jeune.* »

Philippe explique que la commission permet à chaque professionnel de se sentir concerné par le travail des autres groupes d'enfants, de dire quelque chose du travail des autres et réciproquement d'entendre l'avis des autres groupes (« *groupe extérieur* » dans le propos de Philippe) à propos de sa propre activité. De cette manière, l'institution favorise la circulation de la pensée sur le travail entre les différentes équipes. L'extériorité n'est pas automatiquement apportée de l'extérieur de l'institution, elle peut être favorisée et obtenue par les groupes de travail en interface qui animent et coordonnent des points de débats en prise directe avec l'activité, comme c'est le cas de la commission d'admission.

Philippe éclaircit la posture qu'il a adoptée pendant la commission, où l'on perçoit qu'une position de retrait dans la réunion n'est pas nécessairement un signe de passivité. Sa retenue ne revêt pas la même signification que pour Marinette par exemple qui distingue la dimension technique de son travail par rapport à une dimension éducative, ou encore Sonia pour qui la lecture du dossier a manqué. Philippe explique :

« *j'ai été très court, pourtant j'avais bien lu les dossiers. J'avais des choses à dire, mais c'est vrai que les collègues du groupe censés accueillir le jeune, c'est vrai qu'ils prennent le plus la parole, ce sont les premiers concernés. Ça s'est passé comme ça et il n'y a aucun souci. J'étais en accord avec ce que j'ai dit donc je ne voulais pas en rajouter.* »

Philippe a clairement pesé qu'il ne disait pas telle ou telle chose parce qu'elle a déjà été dite. Il sait pourquoi et reste donc sur la réserve pendant la commission. Il n'a pas cherché à occuper le terrain ni à prendre la parole pour se mettre en avant, mais est cependant resté vigilant quant aux contenus abordés. La dimension personnelle, d'ordre narcissique (prendre la parole pour être reconnu) est écartée, inhibée au profit d'un objectif de travail.

« *rajouter des choses pour rajouter des choses, si ce n'est pas pour rajouter des choses pertinentes ou qui amènent une réflexion par rapport à ce qui a été dit ou une interrogation, je ne vois pas l'intérêt.* »

La commission d'admission offre une « *opportunité d'échanger* », pour reprendre les termes de Philippe, d'être concerné et de se prononcer sur tout accueil dans l'établissement. Finalement, la participation à la commission est l'occasion d'impliquer les éducateurs dans la dimension institutionnelle de leur activité et partant d'une appartenance de groupe (instance groupale), d'entrer dans un rapport à *l'instance institutionnelle* (Enriquez, 1992). Le travail en commission d'accueil propose en effet aux éducateurs comme nous venons de le voir de s'intéresser au travail de leurs collègues des autres groupes d'accueil. Leur participation à la commission sort provisoirement les éducateurs d'un possible confinement d'avec leur l'activité immédiate, les incite à se pencher sur les principes et processus d'une activité générique commune à l'ensemble des intervenants. Ils peuvent ainsi établir des comparaisons de leur activité avec celle de leurs confrères et consœurs.

À la différence de Sonia, Philippe s'affirme comme un éducateur qui a lu le dossier, qui plus est a anticipé d'en dire quelque chose. Ce faisant, il établit un ordre d'importance dans la prise de parole en commission en fonction du groupe « *le premier concerné* » par la probabilité de l'accueil. Ce critère qui consiste à être concerné concrètement par l'accueil prime pour lui. Philippe pose le *prima* d'un principe d'action où ceux qui interviendront auprès du jeune sont prioritaires pour se prononcer sur sa situation. Monique et Paul, chefs de service, ne sont

toutefois pas en accord avec cette conception du travail. D'après eux, la commission ne doit pas d'abord réfléchir aux conditions concrètes de l'accueil d'Arnaud, mais fournir des arguments de principe favorables ou non à cet accueil.

En évitant le raccourci de la recherche de solutions de courte vue, les chefs de service préfèrent élaborer des *situations problèmes*. Cette option est certes plus contraignante, mais plus efficiente pour une action éducative qui s'attelle aux causes réelles. La recherche de solutions applicables dans l'immédiat déplace les problèmes voire les dénis. Les solutions toutes faites (prêtes à penser) ne permettent pas d'agir sur des besoins repérés et augmente le risque d'expression d'une souffrance vécue plutôt que de la soulager.

La question matérielle de l'accueil ne peut intervenir qu'ultérieurement après la décision du directeur. Pour Paul, les conditions concrètes de l'accueil ne doivent pas interférer et encore moins déterminer l'argumentaire en vue de la décision. La préoccupation éducative ici même représente une force contradictoire qui tend à réduire l'accueil à des conditions matérielles (critère économique), à une gestion selon un modèle *domestique* (au sens de Boltanski & Thévenot, 1991, p. 206-222) de l'éducation.

Le partenariat avec les parents

À Clèves, le partenariat avec les parents est sollicité dès la préadmission, il est aussi fortement mobilisé pendant le placement nous dit Jacqueline :

« *pour que les choses bougent, il faut forcément impliquer les enfants et les parents dans la prise en charge de leurs enfants. Cela fait déjà un moment qu'on avait mis en place la participation des parents aux synthèses, pour les emmener à l'école. Une possibilité qui est maintenue justement pour qu'ils ne soient pas dépossédés de leurs enfants* ».

Le terme « *dépossédés* » est chargé. Il thématise l'idée d'une prise de position et d'influence sur la vie d'un enfant, une emprise que les parents n'auraient précisément plus sur leur enfant et qui serait dévolue par défaut aux éducateurs. Une conception éducative domestique consiste à considérer l'enfant comme objet de l'éducation et de l'influence parentales. Pourquoi pas, si cette éducation élève l'enfant à son autonomie. Cependant, une éducation à la liberté et à l'autonomie est difficile à mettre en oeuvre. En éducation spécialisée, il s'agit plus exactement d'une éducation qui vise à désaliéner une relation d'éducation instaurée où l'enfant est ou a été objet de pulsions parentales (abus, violences) ou de refus d'investissement (abandons, carences). En ce sens, l'intervention éducative spécialisée en s'interposant à l'éducation parentale *dépossède* les parents de leur influence destructrice sur l'enfant. Dans ce cas les éducateurs spécialisés identifient ces modalités de liens, aliénants ou gravement négligents, comme des modes de reproductions morbides et pathologiques des logiques familiales à proscrire et à combattre.

Les éducateurs spécialisés, mobilisés par la volonté de transformer de tels liens parent-enfant, se confrontent au travail qui consiste à modifier des processus psycho-socio-générationnel. Ils courent alors le risque à leur tour de prendre l'enfant pour objet, de se l'approprier à leur cause, sous le coup d'un désir de réparation, d'un *désir d'enfants*, dans une *prise d'identité parentale* (Fustier, 1972, p. 77-78). De ce fait, des parents redoutent et vivent les éducateurs non pas dans une fonction de suppléance mais en substitution à leur rôle parental. Les éducateurs deviennent alors pour les parents, non plus une aide mais une concurrence pour l'éducation de leurs enfants.
Philippe aborde le travail partenarial avec les familles :

« *on ne travaillait pas forcément avec les familles avant. On n'avait très peu de contacts avec les familles. C'est quelque chose qui a été développé depuis l'arrivée du directeur. Du coup, on a eu beaucoup plus d'échanges avec les familles.* »

Le travail avec les familles présente plusieurs intérêts pour Philippe. Un intérêt informatif (critère communicationnel), car « *c'est très important pour récupérer des informations auprès des parents*. » Ensuite l'intérêt d'éviter une confusion des places pour « *que les parents aient bien en tête que ce sont eux les parents et non pas nous.* » Puis l'intérêt d'une meilleure répartition des rôles où « *il faut qu'ils restent à leur rôle et nous de les tenir informés, qu'ils puissent être aussi au centre des synthèses.* » Ce positionnement du travail induit une collaboration particulière, où :

« *c'est très important qu'ils aient l'idée que nous ne sommes pas là seulement pour nous occuper des enfants ni qu'on ne tiendrait pas compte de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire. Je ne dis pas qu'il faut à tout prix qu'on soit bons amis avec les parents, on n'est pas là pour ça, mais on est là pour qu'ils gardent leur place et qu'ils évoluent. Nous nous occupons des jeunes en particulier dans le but que ça se passe mieux en famille et qu'un jour les enfants puissent retourner en famille.* »

Cette configuration du partenariat avec les familles telles que l'explicite Philippe a l'avantage d'amener les professionnels à ne plus entretenir de leur côté de confusion des places (parents de substitution), ne serait-ce qu'en énonçant clairement ce risque aux parents. Cette répartition des places incite les professionnels à expliciter leur position institutionnelle, à éclaircir vis-à-vis d'eux-mêmes certaines ambiguïtés (de l'ordre du désir inconscient) et à expliciter des enjeux liés aux placements : énoncer les motifs des placements, le champ d'exercices et les limites de l'autorité parentale, nommer les lois, prévenir les transgressions. Il s'agit ainsi pour les éducateurs d'articuler ensemble les instances *institutionnelles* de la loi, *organisationnelle* qui distingue les places et *pulsionnelle* du désir impliqué dans les interventions.

Rapports de forces

Pour Coralie la mise en place de la commission d'admission comme groupe de travail consiste à :

« *faire en sorte que tout ne soit pas régi par l'équipe de direction et que chacun puisse donner son avis pour accueillir les enfants dans une autre dynamique.* »

Le dispositif de travail inter équipe de la commission d'admission rééquilibre les rapports de force entre dirigeants et professionnels, modifie la répartition du pouvoir dans l'institution et démocratise finalement l'activité entre ces deux « groupes » professionnels.

Partenariats thérapeutiques

En correspondance avec sa fonction thérapeutique, Coralie donne des exemples de travail exploratoire qu'elle réalise pour la commission d'admission. Après avoir étudié le dossier d'admission et rencontré la famille :

« *éventuellement, je téléphone au CMP (centre médico-psychologique) quand il y a des prises en charge à l'extérieur. Pour voir ce qu'en disent les autres professionnels et pour faire le lien. Ce que je trouve intéressant dans cette procédure-là, c'est de faire le lien entre avant et pendant le placement.* »

Le travail d'investigation que mène Coralie en amont de la commission lui sert d'appui pendant le placement. L'importance de l'étude de l'admission réside « *dans le fait d'échanger avec les personnes qui ont connu l'enfant avant nous.* » Cette démarche lui fait penser que le travailleur social « *n'est que le maillon d'un ensemble, dans un système de protection de l'enfance* ». En tant que psychologue elle se préoccupe :

« *des éléments de suivis thérapeutiques, s'ils ont existé. Donc je vais faire plutôt le lien avec les partenaires de santé. Mais pas avec l'école ce qui est plutôt le travail de Françoise (…). Et puis quand je rencontre l'enfant, je vais aussi apporter des éléments d'anamnèse. Et quand je rencontre les parents, je pose souvent des questions pour savoir quel est leur degré d'accord avec un traitement thérapeutique.* »

De manière semblable à Françoise, Coralie envisage ses interventions relativement à sa fonction unique à Clèves, qu'elle articule avec des partenariats extérieurs à l'établissement. À la différence de Françoise cependant, Coralie est en appui sur un champ disciplinaire, celui de la psychologie. Les rendez-vous qu'elle mène sont en effet orientés par un questionnement à propos du développement et de l'équilibre psychologique des enfants. L'écoute proposée par Coralie avant une admission permet aussi une expression libre et ouverte des parents. Ce d'autant qu'à ce moment, le placement de l'enfant à Clèves n'est pas encore décidé. Le « travail » avec des éducateurs spécialisés ne se produira qu'en cas de décision d'admettre l'enfant à Clèves.

Un aspect intéressant du positionnement disciplinaire de Coralie est apparu dans la commission d'admission. Dans le cas de la situation d'Arnaud, il est question d'un suivi en CMP. Pendant l'entretien d'auto-confrontation, nous faisons remarquer à Coralie qu'elle entre dans l'échange au moment où Paul parle d'un « *suivi au CMP* » de Château. Coralie nous a confirmé : « *je pense que c'est à ce moment-là que je suis entré dans l'échange, oui.* » Le fait de proposer à Coralie le « signifiant CMP » comme déclencheur de sa prise de parole en commission a provoqué son rire pendant l'entretien. Cette anecdote qui souligne une sensibilité professionnelle à une sémantique de discours, renvoie la professionnelle à son champ disciplinaire particulier. Cette attention et cette réactivité professionnelle indiquent que Coralie « occupe le terrain » pour ce qui concerne ses prérogatives.

Redistribution des places professionnelles autour d'une situation-limite

Dans la situation de Bruno, Paul pense qu'une autre répartition des rôles entre les cadres, chefs de service et le directeur doit avoir lieu :

« *pour nous, ça a été clair, là effectivement, c'est le directeur qui s'est déplacé à cette réunion. Moi je dois y aller, mais je trouvais que c'était sa place, car il y avait le directeur départemental de L'ASE.* »

Les *situations-limites* ont ceci de particulier qu'en sus de déclencher de l'urgence, elles mobilisent à un moment donné les plus hauts niveaux de la hiérarchie. Pour Paul, lorsqu'un directeur du service comme l'ASE est présent, le directeur doit y être aussi. Il estime important dans un département « *de créer un réseau de partenaires où tout le monde joue le jeu en cas de crise* ». Il pense nécessaire que le travail collectif couvre aussi une dimension inter institutionnelle, ce qui oblige pour certains cas (Bruno) de sortir des fonctionnements habituels. Pour la situation de Bruno, il s'agit d'une sorte cellule de crise où :

« *on expose tout ce qui fait ce travail : soutien de la mère, la psychologue de chez nous fera un travail avec la mère chaque semaine, le CMP qui sera mis à contribution pour les ateliers thérapeutiques. Il y a tout un ensemble. Et ce n'est pas seulement deux mois. C'est une approche globale. C'est-à-dire que pour que ça marche, faut que tout le monde s'y mette.* »

Rôle du cadre dans le maintien des fonctions institutionnelles

Dans la commission d'Arnaud, d'où le directeur était absent, Paul évoque l'enjeu décisionnel :

« *ce jour-là, il (le directeur) aurait pu dire " à vous entendre, je décide de l'admettre ", mais nous ne pouvions pas le faire de notre place. Donc là, c'est le rappel que " nous ne sommes que dans une commission d'admission " et qu'on*

n'a pas le pouvoir d'admettre. Tant que le directeur ne l'a pas admis. On n'avait rien pour dire qu'on n'allait pas admettre ce jeune, sauf que moi c'était simplement de rappeler que c'est le directeur qui a ce pouvoir. »

La distribution des places est fonction d'une ligne de décision, elle commande de ne pas prendre une décision qui ne revient pas à tel ou tel professionnel. Paul rappelle ici que cette décision restait à prendre par le directeur, quitte à la différer. C'est au chef de service qu'il incombe notamment de rappeler cet *ordre des choses*, de résister à la pression éducative d'une réponse trop rapide. Le cadre est alors garant d'une « discipline » pour le maintien de l'organisation (*instance organisationnelle*).

Dans l'entretien, Paul précise sa fonction de chef de service qui consiste à garantir la dimension de *l'instance institutionnelle*. En dépit de l'absence du directeur à des réunions, dit-il : « *je précise dans quel cadre on intervient et le pouvoir qu'a la commission.* »

Paul veille à distinguer les pouvoirs, condition pour mieux les articuler ensemble, afin que chaque professionnel trouve son rôle à jouer, notamment les cadres :

« *pour moi la dimension consultative est importante. Le fait que cette commission soit mise en place, c'est important, cela a amené un plus à notre niveau, au niveau de la direction.* »

Paul pondère toutefois ce qui pourrait être une illusion de cette avancée démocratique pour l'organisation :

« *le consultatif et le participatif a ses limites. Il faut que les limites soient connues. Quand la procédure a été établie, elle l'a été avec les prérogatives de chacun : dans quel cadre on se réunissait, pourquoi, avec quels moyens, avec quelle finalité.* »

L'approche de Paul du fonctionnement de la commission est pragmatique, dans le sens où il prend en compte les places de chacun et leur jeu entre elles par rapport à un contexte qu'il entend garantir. Paul paraît averti des limites de l'organisation qui s'ouvre et qui développe de l'ingéniosité. La modération de Paul nous rappelle qu'aux plans individuel et collectif de l'organisation « *la pulsion de vie peut, dans son aspect de processus de liaison, comporter des aspects mortifères et non seulement des aspects créatifs* » (Enriquez, 1992, p. 142-143) [117].

Le positionnement du cadre est à cet effet déterminant au regard des processus inconscients à l'œuvre dans l'organisation.

Faire valoir les décisions, une tâche du chef de service

La fonction décisionnelle dévolue au directeur ne relève pas pour Paul d'une loyauté hiérarchique qui procéderait d'une conception de division des classes dans l'institution éducative. Pour Paul, à propos de la décision, le directeur :

« *c'est lui qui l'a pour imposer une situation, et il faut que ça marche dans les deux sens. Et puis aussi, il a une vision que nous les collègues n'avons pas forcément. C'est la vision de la gestion.* »

Dans une organisation commandée selon un type démocratique (Lewin & Lippitt, 1939) [118], la séparation des pouvoirs aurait-elle à voir avec une séparation des visions ? Le fait que le système doive marcher « *dans les deux sens* » oblige en quelque sorte à ce que des visions différentes se concilient et s'articulent. Il y a aussi une dimension plus prosaïque liée aux « ressources humaines » :

[117] Cette *cohésion défensive* constitue un paradoxe qui a son pendant, dans le cas où « *La pulsion de mort peut* (…) *maintenir en état de fonctionnement les organisations, même si le fonctionnement en question se montre déficient* » (Enriquez, 1992, p. 142).
[118] Cité par Bernard Mailhiot (1968) p. 171 ; voir aussi (p. 96-96) la distinction entre les trois profils de personnalité *abdicrate* (laisser-faire), *autocrate* (autoritaire) et *démocrate* (socialisé).

« *dans les délégations, dans les fiches de poste on ne demande pas aux collègues de faire les admissions comme on ne demande pas aux collègues non plus de se prononcer sur le recrutement d'un collègue ou un licenciement.* »

Or, « faire une admission » ce n'est pas accueillir, c'est décider d'accueillir. Paul fait ici le parallèle entre l'admission d'un jeune et le recrutement d'un professionnel dans la mesure où c'est toujours le directeur qui décide. Si un professionnel peut se prononcer sur l'admission d'un jeune et ainsi partager un certain pouvoir institutionnel, il n'est en revanche pas concerté pour le recrutement de l'un de ses futurs collègues.

Cependant, contrairement à ce qu'en dit Paul, comme quoi dans le système la décision « *il faut que ça marche dans les deux sens* », la position hiérarchique fonctionne unilatéralement. Elle consiste à faire accepter une commande, un ordre. S'il n'est pas accepté, il s'impose néanmoins en dernier lieu. En revanche, dans la commission d'admission les aspects du consultatif et du décisionnel se rencontrent et s'entrecroisent sans toutefois se confondre. Le consultatif participe du décisionnel et lui donne plus de pertinence dans son orientation.

Processus d'ouverture à un autre travail d'équipe

Paul rappelle qu'auparavant, autour des admissions :

« *cette ouverture, ça ne veut pas dire non plus que nous sommes tous au même niveau et que tous prennent les décisions. Non, il y a quand même une délégation dans les tâches par rapport à des personnes bien repérées, avec telle fonction.* »

Ce propos est intéressant, car il synthétise ce qui est en jeu dans le changement de dispositif d'admission à Clèves. Paul donne trois phases d'un processus qui configure le travail d'admission. 1) Auparavant l'information sur une situation en vue d'une admission ainsi que la décision d'accueillir étaient confondues et centralisées au niveau du directeur qui décidait seul des interlocuteurs à rencontrer

pour ce faire. La mise en œuvre de la décision s'imposait auprès des professionnels de Clèves.

2) L'installation d'une commission d'admission à Clèves coïncide à un mouvement d'ouverture et de démocratisation dans le travail, avec une orientation participative. Elle est le fait d'une nouvelle équipe de direction composée de trois chefs de service, ce qui a amené progressivement d'autres manières de travailler ensemble.

3) La troisième phase de cette maturation correspond au temps, non pas d'un ajustement, mais d'une précision et d'un rappel du sens du changement opéré à Clèves concernant une ouverture participative et collégiale dans le travail d'admission. Il ne s'agit pas d'une ouverture « libérale » où les places seraient confondues entre les professionnels, où les pouvoirs seraient indistinctement répartis entre dirigeants et intervenants. Il s'agit plutôt d'un système de séparation des pouvoirs où les attributions sont organisées et les lignes de délégation rappelées régulièrement en interne et auprès des partenaires extérieurs.

L'ouverture dont il est question n'est pas non plus indéfinie, mais limitée. Paul la résume ainsi :

« *je crois que ça fait partie d'une organisation où chaque personne a besoin de savoir dans quel cadre elle intervient, quel est son degré de participation, son pouvoir de décision* ».

XIII. REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Connaître les situations pour « savoir s'y prendre » [119]

« *Ça nous permet, en ayant connaissance du dossier, de ne pas faire d'impairs sur la situation familiale ou de savoir comment éventuellement prendre l'enfant s'il y a des soucis. Ça nous permet de nous positionner par rapport à l'enfant.* »

Il s'agit pour Marinette et pour ses collègues lingères d'avoir une connaissance suffisante des situations afin de ne pas faire d'erreurs d'interprétation. Il s'agit de pouvoir se situer (« *nous positionner* ») dans la relation avec chaque jeune, de manière à ne pas faire de contresens, à ne pas se retrouver dans un échange où c'est le jeune qui rectifie l'adulte parce que l'adulte se serait trompé sur sa situation exacte (père en prison, mère décédée). L'idée sous-jacente en est que le malentendu est gênant pour ces professionnelles et pourrait l'être également du point de vue du jeune lorsque l'adulte ne connaît pas bien sa situation. Cependant, rien ne dit non plus qu'un jeune peut s'offenser de ce décalage de la part de l'adulte.

Nous pouvons dire aussi que la connaissance de « *la situation familiale* » est un type de connaissance *troublante*, qui fait passer la lingère du registre d'une banalité (se saluer, partager des phrases de convenances) à celui d'une anormalité (événements traumatiques). La reconnaissance de cet aspect induit une prise de conscience éventuellement conséquente : parent absent, abandon, carence. Une information de ce type renvoie l'adulte non averti d'une *réalité courante* à une *réalité limite* où les repères habituels vacillent, un peu à la manière dont les *situations extrêmes* (Fischer, 1994) se répercutent et perturbent l'entourage de ceux qui les vivent.

Tout en étant de *l'intérieur* de l'établissement, les lingères privées de certaines connaissances réagissent néanmoins avec une représentation *de* l'extérieur. La connaissance d'un dossier consistant dans le partage d'informations sensibles est

[119] Selon la formule de Jean Brichaux (2011, p. 75-88).

une forme de connaissance particulière qui caractérise le passage extérieur / intérieur. La stagiaire en formation (Sonia) se retrouve aussi dans ce type de position *intermédiaire* quand elle considère notamment comme « intrusif » de lire les dossiers. La psychologue est quant à elle à *l'intérieur de l'intérieur*, c'est-à-dire dans l'équipe voire *avant* l'équipe d'admission puisqu'elle investigue et instruit des situations pour la commission *avant* les autres professionnels de Clèves ; « *l'on charge la psychologue d'interroger en amont* » confirme Monique (*annexe 18*, E5, p. 249).

Marinette précise son propos sur le savoir concernant les dossiers :

« *en sachant d'où vient l'enfant, quelle est la situation familiale, plus ou moins, car on n'est pas forcément informées de tout, ça nous permet de faire attention à ce qui peut être dit ou des gestes envers ces enfants. Voilà. Il y a des enfants qui arrivent parce qu'ils ont subi d'éventuels viols ou gestes déplacés. Donc il faut qu'à notre tour on fasse attention aussi quand on leur fait essayer des vêtements.* »

Les malentendus ou les maladresses sont des banalités de la vie ordinaire. Cependant, tels qu'ils peuvent renvoyer à des faits graves chez les enfants confiés à Clèves, la comparaison avec un ordre familier inoffensif ne fonctionne plus. Ces enfants doivent faire l'objet d'une attention particulière, de précautions oratoires et tactiles en rapport pour les professionnels avec *une éthique du bien-dire* (Lacan, 1974, p. 39, 52). Les mots ainsi que les faits et gestes doivent *prendre soin* d'autrui. Marinette éprouve ce besoin pour ajuster sa position professionnelle tant il est vrai qu'elle fait partie des personnes qui interviennent dans la quotidienneté protectrice édifiée autour des enfants placés.

Ce n'est cependant pas uniquement dans l'échange verbal, notamment dans les mots prononcés que se situe l'attention particulière à l'enfant. Au moment où il faut par exemple, nous dit Marinette, aider l'enfant à s'habiller :

« *c'est par rapport au geste qu'on pourrait avoir. Ils viennent dans toute l'innocence. On leur dit " il faudrait que tu essaies un jean ". C'est selon l'âge. Les plus grands se débrouillent. On va les mettre dans la cabine pour essayer le jean. On va regarder avec eux. On va faire l'ourlet s'il y en a un à faire. Les petits il faut plus les aider.* »

La fonction de lingère et de couturière met Marinette en position d'entrer en contact physique et tactile avec les plus jeunes enfants, dans une sphère d'intimité qui appartient d'habitude aux relations parents-enfants. C'est d'autant plus gênant que pour la plupart des enfants c'est justement au cœur de l'intimité que l'intégrité et les places de chacun n'ont pas été respectées et malmenées. Le fait de se poser la question de *savoir comment faire* est alors tout à fait légitime, mais la réponse ne va pas de soi. Comment produire en effet des gestes qui confinent à l'intimité sans toutefois *se prendre* pour les parents ? Comment *s'y* prendre pour ne pas « faire revivre » quelque événement passé traumatisant pour l'enfant qui lui rappellerait une offense subie ? Comment faire et penser autrement quand les gestes reprennent un itinéraire qui « rappelle » celui de l'intrusion, de la violence ou encore de la séduction par ascendance ? Cela pose la question de savoir ce qui, concrètement, fait la différence dans ces situations pour partie ressemblantes, de savoir aussi indiquer à l'enfant concerné qu'il s'agit d'autre chose que de la répétition d'une violence.

Des dossiers incomplets

Françoise indique à propos d'informations :

« *Elles ont été… minimisées, pour qu'on puisse quand même l'accueillir. Mais là on se rend compte qu'effectivement… on marche sur des œufs en ce moment avec ce jeune garçon (Bruno).* »

Nombre de professionnels expriment l'évidence d'un manque d'information pour des études d'admission. Ceci a pour effet de laisser une certaine « *amertume* »

comme l'a dit Paul chez les professionnels, voire une perte de confiance à l'égard de partenaires, en dépit d'un respect diplomatique vis-à-vis d'eux. La position des professionnels de Clèves se résume à mettre en œuvre une procédure pour réduire ce manque d'information, quitte à faire passer cette exigence comme une priorité vis-à-vis des tutelles et des partenaires.

La connaissance précise de l'enfant (troubles, adaptation au groupe) fait partie des éléments nécessaires qui garantissent la possibilité d'un engagement éducatif des professionnels dans une situation. À défaut, la projection de cet engagement est trop imprécise et la décision d'accueillir prématurée. Le dossier d'admission et la pertinence de ses contenus se constituent ainsi en troisième « terme » entre l'établissement de Clèves et le service extérieur qui sollicite le placement. Ce troisième terme permet pour beaucoup d'étudier la faisabilité ou non d'une admission.

Des éléments manquants dus à des logiques différentes

En tant que chef de service membre de l'équipe de direction, Monique peut être saisie de demandes orales d'admission :

« *du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments.* »

Ce constat réitéré fait réfléchir Monique sur des améliorations à apporter « *pour avoir des éléments et une vue d'ensemble qu'il n'y a pas toujours dans le dossier.* »

Ainsi Monique aborde deux aspects complémentaires inhérents à l'apport de sens conféré par la lecture des dossiers : compréhension d'éléments de détail et compréhension globale (« *vue d'ensemble* »). Le constat que fait Monique à plusieurs reprises d'un manque d'informations fait aussi penser à des situations

pour lesquelles des accueils sont demandés, mais où des zones obscures persistent. Dans ce cas :

« *c'est arrivé que l'on charge la psychologue d'interroger en amont et de se dire " il faut absolument que l'on sache ". Mais nous-mêmes étant pris aussi par le temps et pas encore très calés par rapport à ça, nous ne les lisons pas assez en amont pour avoir le temps de dire " ah non, là il faut absolument qu'on ait plus d'informations sinon on va patauger ".* »

Une articulation entre les différentes fonctions professionnelles est donc envisagée pour une lecture plus complète des dossiers et « interroger » les situations.

Pendant l'entretien de Monique (E5) nous nous interrogeons pendant l'entretien sur les motifs qui amènent ainsi des partenaires à « confisquer », à « priver » ou encore à « retenir » des informations dont les éducateurs ont besoin pour connaître une situation. Nous demandons à Monique si les partenaires savent ce qu'il faut mettre dans ces dossiers, ce à quoi elle répond :

« *Peut-être. On est dans des réalités différentes. Pour avoir travaillé en internat et en AEMO. C'est vrai qu'on n'est pas tout à fait sur les mêmes champs. La notion du temps n'est pas la même aussi. Je pense qu'il y a ces raisons-là. Il n'y a pas longtemps, nous avons eu la proposition d'un jeune, alors les rapports… ils n'ont pas fait attention en les envoyant… on avait des rapports de 2009, mais rien d'actualisé sur le moment. On avait un rapport d'incident, mais c'était totalement décousu. Il y avait plusieurs pistes. Il y avait un petit écrit réalisé en fin d'année scolaire 2010 avec des pistes d'orientation scolaire. Mais on était en décembre, on ne savait pas où était l'enfant. Et rien ne nous avait été ré envoyé.* »

Ce ne sont pas les mêmes logiques ni les mêmes préoccupations qui sont à l'œuvre, ni les mêmes objectifs qui sont visés dans les écrits d'information adressés à Clèves. La loi impose prioritairement de veiller à la sécurité et à la

protection de l'enfant. Il s'agit d'abord de faire en sorte que toute violence cesse, ce à quoi le placement contribue. La question éducative ne survient qu'après le traitement de cette urgence. Les autres éléments de la situation dont les éducateurs ont besoin aussi pour appréhender le détail de la situation de l'enfant ne sont pas toujours transmis par le travailleur social à l'origine du placement. Par exemple, connaître le dernier mois de scolarité de l'enfant a de l'importance pour les éducateurs de Clèves, tandis que pour l'auteur du rapport, cela reste secondaire si cet aspect n'est pas mis à jour. L'actualité de la situation dans ce domaine sera jugée moins pertinente. Ce décalage oblige alors la commission d'admission de relancer les demandeurs du placement. Monique précise d'ailleurs :

« *On peut comprendre aussi que ça en rajoute d'avoir à réactualiser un rapport ou pour donner les dernières informations. On se dit " s'ils en ont besoin ils vont rappeler ".* »

Des écrits qui n'ont « rien à voir » avec la réalité

Pierre évoque la place des écrits d'admission dans son emploi précédent (à Darnes) :

« *Ce sont des rapports qui sont faits par des éducateurs. Je sais que sur Darnes on a eu des rapports, des synthèses pour des jeunes, qui n'avaient rien à voir. Parce que s'ils avaient mis ce que le jeune faisait on n'aurait pas pris le jeune. Vous comprenez ce que je veux dire ? Parce que c'est ça aussi : on fait dire ce que l'on veut à un rapport. On reste dans les clous, mais c'est évasif. On peut faire ce que l'on veut.* [le jeune] *on ne va pas le présenter trop méchamment parce qu'après…* »

Pierre pointe un écart entre la situation réelle de jeunes observés sur le terrain et les rapports envoyés pour leur admission « *qui n'avaient rien à voir* ». Les rapports relataient ce que les jeunes font vraiment explique-t-il, les admissions seraient refusées. Les établissements d'accueils seraient découragés d'avance.

Pierre met en doute la confiance généralement accordée aux écrits du fait que l'« *on fait dire ce que l'on veut aux rapports* ». Une règle de probité veut cependant qu'avec les écrits « *on reste dans les clous* » (autrement dit, *ne pas mentir*), d'où le caractère « *évasif* », flou, imprécis des rapports.

Pour « bien » présenter un rapport, des aspects « dévalorisants » sont éludés. La valeur qui guide l'écriture de ces écrits à ce moment est de donner une présentation psychosociale rassurante, éventuellement lisse et contrôlée du profil du jeune. Le rédacteur évite d'alerter le lecteur sur des comportements agressifs, violents ou transgressifs. Dans cette optique, la visée du rapport est de permettre aux collègues du lieu d'accueil de se forger une représentation positive de la situation. Cela se passe comme si ces écrits anticipaient, pour mieux la contourner, une réaction possible de rejet de la part des lecteurs. De cette manière, par une information biaisée, une distorsion apparaît dans l'échange et la réflexion *inter* et *intra partenariale* dont le rapport écrit est le support privilégié. Ainsi l'écrit une fois piégé contient-il plusieurs entrées de réception et de niveau de lecture. Le décalage pointé entre l'écriture de rapports d'admission et leur degré de véracité oblige les éducateurs lecteurs-récepteurs à bien les décrypter.

On écarte bien les questions qui fâchent

Paul, chef de service, reconnaît lui aussi que les dossiers comportent des écrits où « se cachent » des informations :

« *Entre ce qui est écrit dans des rapports et cela, les rapports on sait que ça peut être plus ou moins " orientés " et donc finir par cela dans une conclusion de rapport. C'est légitime que les collègues s'interrogent par rapport à ça.* »

Ce propos fait mention d'un savoir implicite (« *on sait* ») de la part des travailleurs sociaux par rapport aux écrits qu'ils reçoivent. Ce point de vue est abordé par Pierre qui questionne de manière soutenue la fiabilité des écrits d'admission. Dans cette logique, des écrits d'admission servent à enjoliver des

situations, à leur donner une apparence « présentable », tandis que des faits qui « fâchent » sont simplement écartés. Le travailleur social, auteur de tels rapports, n'y livrerait pas le fond de sa pensée et produirait ainsi des écrits en passe de *désubjectivation* (Bouchard, 2006, p. 349) [120]. Paul répond à ce questionnement :

« *c'est cela qu'il y a à éclaircir… D'autant plus que c'est celui qui a rédigé le rapport qui sollicite l'établissement pour accueillir ce jeune. Ça nécessite au moins une rencontre pour pouvoir en parler. Voilà où est le paradoxe.* »

Il y a une disjonction entre l'intention d'informer et la fixation par écrit de détails significatifs du parcours d'un jeune, à partir du moment où ils renvoient à des faits de nature conflictuelle. Dans l'esprit des rédacteurs, cette dimension conflictuelle est supposée déranger des pratiques et bousculer des établissements dans la définition de leurs limites. D'autre part, l'efficacité d'un écrit d'admission est de parvenir aussi à placer ou à réorienter rapidement un jeune, les questions problématiques sont alors plus ou moins sciemment sous-évaluées, voire éludées. À la réception de ces écrits, les établissements doivent, en fonction leur lecture des dossiers, mettre en place des opérations de décodage. Dans le cas contraire, les professionnels s'exposent à leurs dépends à l'effet que provoque ce décalage dans la réalité : gestion, souvent en urgence, de souffrances et de comportements pour lesquels les professionnels ne sont pas compétents, ni individuellement ni collectivement, groupes d'enfants perturbés au bord de l'ébullition, voire en danger à cause de passages à l'actes (*cf.* situation de Bruno).

La réticence de travailleurs sociaux à mettre par écrit certains problèmes d'enfants s'explique de différentes manières. En fixant durablement les événements, l'écriture crée un effet dramatique. Elle fige la représentation d'un développement et n'empêche pas, à moins d'être très précise, le lecteur de s'inventer des représentations de la situation. En ne restituant pas avec soin ni concision la

[120] L'auteur parle aussi (p. 385) de *désymbolisation*, par laquelle le discours *désubjectivé* apparaît dépouillé de « *caractéristiques du discours d'un sujet unique, singularisé, équipé d'affects, d'émotions, d'élans critiques ou de jugements assumés à l'égard des auteurs, par exemple ou des acteurs convoqués.* »

dynamique d'évolution de l'enfant, l'écrit stigmatise. D'où des omissions pour pondérer la crainte de ce phénomène. Des psychanalystes prônent *une éthique du bien-dire* chez les travailleurs sociaux, mais existe-t-il *une éthique du bien écrire* ?

Un exemple concret, apporté par Delcambre (1997, p. 53-55) [121] montre que le langage écrit des éducateurs, inspirés par le « langage » de la psychanalyse, se mue en *métalangage* (Martine Fourré, 1997) et produit des écrits aberrants.

Ces dossiers ne cachent-ils pas quelque chose ?

« *Mon collègue (Paul, chef de service),* nous dit Jacqueline, *il gère cela depuis deux mois la scolarité de cet enfant. Et ça n'apparaissait à aucun moment dans son dossier. (…) Ce n'est pas neutre quand une situation d'enfant mobilise quelqu'un depuis deux mois. (…) parce que s'il y a certains fonds de dossiers qui arrivent avec une problématique scolaire, on va se dire " ce n'est pas une orientation chez nous, c'est une orientation ITEP (institut thérapeutique éducatif et thérapeutique) ou quelque chose comme ça ".* »

L'omission d'informations déterminantes du côté de partenaires force une réflexion interprétative de la part des professionnels de Clèves. C'est parce que des informations utiles à l'activité éducative spécialisée quelquefois manquent que les éducateurs sont en quelque sorte obligés de développer leur activité herméneutique. À savoir, exercer leur faculté d'interpréter des éléments manquants ou encore de faire des hypothèses à propos de différentes situations. Cette nécessité est l'objet d'une prise de conscience collective à Clèves. Il n'est dès lors pas étonnant que cette activité interprétative se développe notamment en équipe, dans l'interaction pluri-professionnelle.

[121] Dans notre recherche (Chaudet, 2006, p. 111-112), nous présentons des extraits commentés de cet écrit.

Jacqueline parle à ce propos d'« *éclairage global* » du travail en équipe :

« *il y a la psychologue, il y a les chefs de service, il y a les équipes, et cela permet d'avoir plusieurs avis et d'éviter de passer à côté de quelque chose qui, en lisant un dossier, n'aura sur le coup inquiété personne.* »

La vigilance est ainsi plus forte à plusieurs dès lors que des faits sont susceptibles d'inquiéter les éducateurs. Le point d'attention de l'équipe est effectivement en lien avec ce qui, dans une situation, « inquiète ». Le risque de nouvelles difficultés éprouvantes devient une motivation suffisante et qui confère à ces professionnels une valeur incitatrice pour cerner plus profondément les situations présentées à l'admission. Les membres de l'équipe se retrouvent en quelque sorte solidarisés par l'épreuve. Leur besoin commun de diminuer la tension due à l'inquiétude d'une situation difficile les rend plus vigilants ensemble. Il s'agit d'une loi constitutive de la vie de groupes que Lewin et ses collaborateurs ont découverte, suivant laquelle « *le rendement d'un groupe de travail, son efficacité, sont étroitement liés (…) non seulement à la compétence des membres, mais surtout à la solidarité de leurs rapports interpersonnels* » (Mailhiot, 1968, p. 93) [122].

Jacqueline poursuit avec un autre aspect particulier du critère herméneutique :

« *Mais ça nous arrive nous aussi des fois où l'éducatrice scolaire (Françoise) va plus regarder dans un dossier la problématique de cet enfant-là au niveau scolarité, elle va pointer à un moment donné quelque chose. La psychologue pareil, avec les éléments qu'elle a à un moment donné elle va dire " Hou la ! oui il rentre peut-être dans le critère si tu veux, mais il y a des choses moi qui m'alertent, j'aimerais bien voir avant ".* »

[122] Le témoignage de cette expérience vécue dans le cercle de chercheurs avec Lewin est rapporté par des témoins oculaires : Bennis, Schein, Berlew, Eteele in *Interpersonal Dynamics. Homewood III.* Dorsey press, 1964, et Lippitt in *Kurt Lewin 1890-1947 : adventures in the explorations of interdependence.* Sociometry, 10, 1947, p. 87-97 (Mailhiot, 1968, p. 90).

Jacqueline parle d'une spécification de la vigilance, relative à la fonction ou au métier occupé par ses différents collègues. Par exemple dans la commission d'admission d'Arnaud, Coralie a été attentive à ce que la place du père d'Adèle & Arnaud soit toujours envisagée dans les rendez-vous avec l'établissement en dépit de ses absences. Or, le père est fréquemment le « grand » oublié de la parentalité. La psychologie en référence à la psychanalyse en soulevant la question du « nom du père » et de la fonction paternelle remet régulièrement à l'ordre du jour *une place pour le père* (Naouri, 1985).

Faire intrusion ou faire interprétation : interpréter les mots du papier

Sonia parle d'une réunion de synthèse à laquelle elle vient de participer. Elle compare avec la commission d'admission :

« *Ce ne sont plus des mots sur du papier c'est du concret parce que les familles nous parlent, nous expliquent leurs problèmes. On entend leurs propres mots parce que les mots sur le papier ce n'est pas forcément ceux qui sont dits par la famille.* »

Sonia pointe une différence importante entre une réunion plénière d'admission à laquelle participent onze professionnels (sur la base de la lecture de dossiers et de comptes-rendus oraux d'entretiens) et des étapes préalables dans le processus d'admission où quelques professionnels seulement (psychologue, directeur) rencontrent l'enfant concerné, sa famille et le travailleur social référent. Or, la commission d'admission dans sa forme actuelle ne permet pas de « rencontrer » ces personnes directement visées par le placement.

Sonia remarque que les mots rapportés par écrit (« *les mots sur le papier* ») ou oralement ne sont « *pas forcément ceux qui sont dits par la famille* ». Cela souligne que le choix des mots pour parler d'une situation a aussi une importance pour bien interpréter une situation. Cette assertion rejoint la première sensation de

gêne éprouvée par Sonia (*cf.* registre émotionnel) à travers son impression d'« *intrusion* » à la lecture des dossiers d'admission.

À notre surprise, Coralie aborde très peu le critère herméneutique[123]. Nous pensions que son métier de psychologue la conduirait à livrer davantage d'éléments interprétatifs lors de la commission d'admission et de son entretien. En l'occurrence, c'est à partir d'une autre source que nous avons pu accéder à son activité spécifique concernant le critère herméneutique. À l'issue de son entretien (E8), Coralie nous a en effet proposé de lire son « *Rapport psychologique dans le cadre d'une admission éventuelle à Clèves* » concernant Adèle. Proposition que nous avons acceptée. Il s'agit d'un entretien individuel mené par Coralie auprès d'Adèle, dans le cadre de l'étude de son admission à Clèves. Voici l'analyse que nous faisons d'extraits de ce rapport qui abordent le registre herméneutique.

Adèle y est décrite par Coralie comme une « *petite fille à l'allure de garçon* [qui] *ne sourit pas.* » Elle est âgée de près de 6 ans et demi, il semble qu'elle ait un léger retard scolaire et un problème de « *latéralité* [qui] *n'est pas acquise* ». Elle dit à Coralie « *ne pas aimer l'école* ». Sur le plan affectif, le rapport indique :

« *Adèle oscille entre une inhibition massive et une affirmation intransigeante d'elle-même. Son inhibition est une marque d'opposition et non d'introversion* (…) *il s'agit d'une petite fille insécure ayant besoin de vérifier son environnement.* »

Notre utilisation du rapport de Coralie est certes quelque peu « décalée » de notre méthodologie d'entretien d'auto-confrontation car cet écrit provient d'une autre source. Cependant, ce rapport indique une différence importante concernant la fonction de Coralie : c'est la seule professionnelle interviewée qui rencontre les jeunes en entretien dans le cadre de la commission d'admission (le directeur ayant été absent à cette même commission).

[123] Cinq lignes pour le critère herméneutique, *annexe 21* : Tableau de synthèse de l'analyse des 11 entretiens.

Mise à part l'infirmière, peu présente dans l'établissement et rarement dans la commission d'admission, Coralie est la seule professionnelle en rapport étroit avec le domaine du soin. Elle est par ailleurs mandatée par la commission (*cf.* « *procédure d'admission à Clèves* », *annexe 14*) pour effectuer ces investigations psychologiques (« cliniques », mais Coralie n'emploie pas le terme). Coralie nous explique dans quel type de circonstances la commission lui demande d'effectuer ses rendez-vous :

« *Pas systématiquement. Ce sont les enfants pour lesquels on a le plus d'interrogations. Où, justement, du côté thérapeutique on se dit qu'on est peut-être en limite de prise en charge.* »

Son intervention en complément de la commission est impulsée par un questionnement des collègues de la commission « du côté thérapeutique », et s'oriente en direction de la « *limite de prise en charge* ».

Nous constatons que si le registre herméneutique est presque absent de l'entretien de Coralie, il est en revanche particulièrement présent dans ses entretiens cliniques. Elle conduit ces rendez-vous seule ou en binôme avec le directeur. Ses interprétations sont orientées selon sa formation et suivant une attente de la commission vis-à-vis de sa fonction. Le registre herméneutique qui est le sien se décline suivant un angle d'interprétation disciplinaire.

Logiquement, l'on retrouve dans son vocabulaire pour ce rapport, des concepts en référence à des constructions théoriques, des hypothèses issues de la psychologie et de courants constitutifs de cette discipline. Par exemple, Coralie parle de problèmes de « *latéralité* », d'« *inhibition massive* (…) *marque d'opposition et non d'introversion* », d'une petite fille « *insécure* » ayant une « *identification majeure au père ou au frère* », ainsi que de la thématique du *désir inconscient*.

Son observation porte sur les dimensions corporelles, comportementale, la psychologie familiale et la psychanalyse.

Le psychologue-herméneute

Le point de vue de Laura nous intéresse, car il situe la place de Coralie à partir d'entretiens menés pour la commission :

« *il y a des choses qu'elle perçoit sûrement mieux que nous. Ou lorsque l'on a des dossiers assez flous. C'est vrai qu'elle a des informations sans trop d'information, et quand il y a beaucoup de questions on demande à ce qu'elle les rencontre (enfants et parents).* »

Laura parle de l'acuité de Coralie qui « *perçoit sûrement mieux* » que les éducateurs certaines choses, mais Laura ne précise pas de quoi il s'agit. La psychologue vient en renfort pour aider à comprendre des dossiers qui restent « *assez flous* ». Nous comprenons que c'est la commission qui sollicite Coralie pour effectuer des rendez-vous. La psychologue met sa discipline à disposition de la commission.

La formule utilisée par Laura comme quoi Coralie a « *des informations sans trop d'information* » est intrigante. Il s'agit d'une formule paradoxale, qui repose sur une contradiction. Dans sa prise de parole, les trois propositions de Laura alimentent ce contraste :

- « *des choses que Coralie perçoit sûrement mieux que nous* »
- « *lorsque l'on a des dossiers assez flous* » Coralie apporte son aide
- « *elle a des informations sans trop d'information* »

Avec sa première assertion, Laura place Coralie du côté du *présupposé savoir*. Le savoir, psychologique, dont Coralie est dépositaire est investi par Laura de pensée magique : le psychologue saurait ce que les autres ne savent pas. Le psychologue verrait et entendrait ce que les autres ne voient ni n'entendent. Laura envisage le savoir de Coralie d'après une relation transférentielle selon le mode établi entre un patient et un psychologue. À ceci près que Coralie n'exerce pas à Clèves pour le

compte des adultes ni en tant que psychologue libérale. De plus, les éducateurs sont des collègues de la psychologue. Par ailleurs, la consultation des enfants et des parents est réalisée pour une étude d'admission, elle n'est pas d'orientation thérapeutique, mais relève de l'investigation.

Il n'est pas faux cependant de prêter à Coralie, de par sa formation, la capacité de voir et d'entendre *plus loin* ou *autrement* que la plupart des éducateurs. Ceci dans la mesure où la psychologie fonctionne comme une herméneutique. C'est-à-dire que la psychologie est une discipline conçue pour décrypter les motivations profondes sous les conduites apparentes, observer les *signaux faibles* au milieu du *bruit* de la vie, pister les mécanismes inconscients, enquêter sur l'implicite. À ce titre, la psychologie fournit au psychologue des instruments et des méthodes pour décrypter des niveaux de réalités sous-jacents.

L'acuité ainsi conférée à Coralie lui permet potentiellement de ne pas en rester au « *flou* » des dossiers, mais d'investiguer en posant des hypothèses, d'inférer sur des détails qui vont s'avérer déterminants et de « lire » ce qui est caché. Précisément, le psychologue s'attend à ce que des stratagèmes, volontaires ou pas, soient mis en place pour voiler la réalité. Son rôle est alors de révéler la réalité en en esquissant les contours. Le psychologue est formé pour voir différemment, pour faire des liens et reconstruire des faits à partir d'indices qui s'offrent à nos perceptions de manière dispersée. Ces explications font du psychologue un *herméneute*.

La prescience du rôle du psychologue de la part des collègues qui le côtoient régulièrement au travail leur permet aussi d'affirmer qu'il est un professionnel qui a, comme le dit Laura et apporte « *des informations sans trop d'information* ». Cette formule paradoxale pourrait être une définition du psychologue-herméneute. Autrement dit, à partir de moindres informations, le psychologue capte et extrait de détails qui échappent, des significations et produit du sens nouveau.

Laura donne ensuite un exemple qui prolonge cette réflexion, pour la situation d'admission d'Aldo :

« *Coralie a contacté le CMP pour avoir plus d'informations parce qu'il y avait juste marqué " troubles du comportement " dans le dossier. " Troubles du comportement " ça peut être tout et rien. Ça peut-être trouble du comportement : " je me rebiffe contre l'autorité " et ça s'arrête là. Ça peut être autre chose.* »

Catachrèse du texte, tirer le sens vers soi

Laura parle ensuite d'une adolescente pour laquelle la Maison de Clèves a refusé l'accueil. Cette demoiselle présentait notamment un rapport de séduction qui pouvait inquiéter les éducateurs hommes et se projetait déjà dans un accueil à Clèves. Elle en avait d'ailleurs déjà parlé à d'autres jeunes placés, ce qui fait dire à Laura : « *il y avait une certaine position de cette jeune. Puis le dossier était quand même assez compliqué.* »

L'estimation de la situation par les éducateurs a été dès le départ défavorable pour cet accueil. La situation a soulevé un certain degré d'émotion chez les éducateurs, perçue par les cadres :

« *On nous a dit de ne pas trop nous emballer sur ce qu'on pouvait dire des fois dans le rapport. Mais en même temps, c'est le seul… ça fait aussi l'effet miroir de ce que le jeune transmet aussi. Donc c'est sûr qu'il faut faire attention à ce qui est dit dans les rapports, mais là je pense qu'il y avait quand même une part de vérité.* »

Tandis que le rapport d'admission est l'outil privilégié pour débattre de la pertinence d'un accueil, les cadres cherchent à en pondérer la portée dans le cas présent. Est-ce à dire que le rapport « dirait » des choses qu'il ne faut pas toujours prendre en compte ? Tantôt des informations manquent dans ces rapports, tantôt elles sont à moduler. Pourtant, Laura montre ici qu'« *il y avait une part de*

vérité », que le rapport a agi en « *effet miroir de ce que le jeune transmet* ». Le rapport est venu en écho à une expérience vécue par des jeunes qui côtoyaient cette demoiselle. Est-ce à dire que les cadres peuvent supposer que les éducateurs manquent parfois de recul à travers leurs positions, quitte à réduire la portée des écrits ?

Si l'écrit d'admission disponible est quelquefois incomplet ou imprécis, d'autres fois son contenu est soit surestimé (par les éducateurs, selon les cadres), soit sous-estimé (les cadres en pondèrent et en nuancent des éléments explicites). Que ce soient les éducateurs qui « tirent » le texte vers l'interprétation qui correspond le mieux à leur vécu émotionnel concernant la jeune, ou que ce soient les cadres qui, familiarisés avec la propension des éducateurs à « faire » de la surenchère, modulent en l'amoindrissant la portée du texte, dans les deux cas le sujet, dans sa profession d'éducateur ou de cadre, s'approprie et détourne l'information du texte. Dans les deux cas, il y a *catachrèse* (Yves Clot, 2001, p. 40) [124]. Par ce double mouvement de torsion, c'est la commission d'admission qui est détournée de sa fonction et devient le « théâtre » de « positions » professionnelles stratégiques.

De toutes les façons, la situation a finalement semblé suffisamment « claire » à tous ces professionnels pour limiter leurs investigations et infléchir assez tôt le cours de la décision :

« *On n'a pas eu besoin de compléments d'information. Par contre, notre avis est remonté au directeur qui a rencontré la jeune.* »

La commission a donc fait « remonter » son avis au directeur. Elle n'a pas souhaité dans ce cas obtenir de « *compléments d'information* ». La part active des éducateurs de la commission pour saisir directement le directeur est révélatrice d'un positionnement par la négative. En effet, la demande de complément

[124] En particulier à propos de la « *double vie* » des significations d'après Léontiev (1984), et les pratiques de lecture d'un texte selon M. de Certeau (1990) pour qui « *le lecteur insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre. Il y braconne* » (Clot, 2001, p. 40). La part du sujet relève selon nous de *l'instance individuelle*, et la part du plaisir de *l'instance pulsionnelle*.

d'information s'inscrit habituellement dans une démarche d'ouverture pour *en savoir davantage* sur une situation, avant décision. Or, tel n'a pas été le cas ici dans la mesure où les éducateurs ont estimé en savoir suffisamment pour imposer leur refus et court-circuiter les instances habituelles de débat. Le fait est que les éducateurs disposaient déjà à ce moment de la possibilité d'inférer les éléments écrits disponibles du dossier d'admission avec des vécus collectés auprès de jeunes déjà pris en charge (ils se voyaient au collège et dans le car scolaire avec la jeune en question). Le travail émotionnel a dès lors rapidement fait son œuvre.

Dans le discours de Laura, la saisine du directeur par la commission s'interprète du point de vue de *la théorie des instances* (Enriquez, 1992) comme l'exercice d'une influence des éducateurs sur la commission. Cette influence repose sur l'instauration d'un rapport de force entre *l'instance groupale* des éducateurs, en appui sur une « charge » émotionnelle (*instances individuelle et pulsionnelle)* accumulée à propos de cette jeune, et le pouvoir décisionnel du directeur représentant *l'instance institutionnelle*, en appui sur la commission d'admission (*instance organisationnelle*). Par conséquent, à tord ou à raison, le passif accumulé avec la jeune, par l'intermédiaire des jeunes déjà accueillis, constitue un « renfort » sérieux que les éducateurs n'ont pas manqué d'utiliser pour peser dans un rapport de force, se muant rapidement en contre-pouvoir institutionnel. Cela quand bien même les chefs de service, garants de l'organisation (*instance organisationnelle*) qui articule les autres instances ont cherché activement à enrayer, mais sans succès, la mécanique de ce rapport de forces.

XIV. REGISTRE ÉCONOMIQUE

« Gestions » des effectifs des groupes d'enfants et de l'établissement éducatif

Certaines actualités de l'éducation spécialisée ont du passé. La thématique actuelle de la prégnance du modèle gestionnaire sur les organisations d'éducation pour la jeunesse protégée (Chauvière, 2007) [125] est déjà pointée du doigt en 1925 par August Aichhorn (2000 [1925], p. 128) dans sa septième conférence sur l'institution de rééducation. Il indique :

« *il existe aujourd'hui encore de "vieilles" maisons de correction quoi ont certes déjà changé leur nom, mais qui sont encore, par ailleurs, dirigées essentiellement selon des points de vue économiques.* »

Aichhorn souligne également la préoccupation économique des éducateurs qui :

« *Réclament les groupes les plus petits possible, alors que les gestionnaires des établissements d'éducation spécialisée ou leurs organes administratifs réclament des groupes plus nombreux pour des raisons de moindre coût.* »

Notre recherche nous a permis de constater et de confirmer l'existence d'une dimension économique double, voire multiple. L'économie ne se réduit pas alors au sens unique de gestion budgétaire des établissements, mais correspond aussi à des *calculs* d'éducateurs, selon leur place occupée, et de cadres-chefs de service. Plus largement, nous entrevoyons une appropriation de l'enjeu économique dans une approche stratégique de l'activité éducative par ses différents acteurs.

[125] L'auteur y décrit pour l'action sociale l'introduction forcée du modèle de l'« hypergestion », accompagnée d'un langage gestionnaire « concurrentiel » et « financier ». Le secteur socio-éducatif est soumis au risque d'une « marchandisation » croissante. La dénomination de « personnes » à accompagner est abandonnée au profit de celle d'« usagers » à satisfaire. Ces nouvelles contraintes introduites par la LOLF, véhiculent une « logique de marché » qui impose aux « opérateurs » (et non plus *acteurs*) du social à raisonner en terme de « culture du résultat ».

Articulation économico-éducative au niveau de l'instance organisationnelle

Jacqueline parle du fonctionnement de Clèves quand il n'y avait pas encore de commission d'admission. Des enfants étaient alors accueillis tandis « *que généralement les groupes* [étaient] *déjà complets* ». Dès lors, indique-t-elle :

« *Il fallait à ce moment-là travailler en accéléré le passage d'un enfant sur un autre groupe. Des fois, les enfants sont plus ou moins prêts parce qu'on leur dit longtemps à l'avance " s'il y a une arrivée, c'est toi qui es envisagé pour un passage", donc ils ont le temps de s'y préparer. Mais il y avait des fois où ce n'était pas le cas.* »

Jacqueline fait la différence entre la période d'absence de commission où les éducateurs étaient obligés de bousculer des enfants, de forcer leur passage dans un autre groupe pour « *faire de la place* » à un nouvel arrivant. Les jeunes brusqués dans cette soudaineté pouvaient avoir « *l'impression qu'on se " débarrassait " d'eux* » et attribuer la cause de ce dérangement à l'arrivée d'un nouvel enfant. L'anticipation apportée par le dispositif d'admission désormais en place facilite l'accueil et aménage des transitions pour les enfants en les préparant à changer de groupe.

La gestion des places disponibles et leur organisation suivant les groupes en prévision de nouveaux accueils, caractérise l'activité économique de l'établissement, tributaire du nombre d'admissions. Cette gestion prévisionnelle représente une motivation principale qui préside à différents changements dans l'organisation des groupes d'accueil. L'avantage de la commission d'admission dans cette gestion est d'amener des changements de groupes qui sont compréhensibles et assimilables par l'ensemble des enfants, au regard de leur développement, en fonction de repères éducatifs (grandir) et de rythmes individuels. Cette gestion de *proximité* participe ainsi à une forme d'anticipation pour enfants et professionnels.

Dans ce cas, nous constatons la tendance de l'établissement à s'organiser suivant l'*instance organisationnelle* selon une préoccupation économique qui ne s'oppose pas à une dimension éducative portée par les éducateurs. Les deux dimensions sont articulées ensemble par différents professionnels. Nous proposons de dénommer *économico-éducative* cette articulation entre l'*activité économique* de l'institution éducative et la prise en compte d'une *organisation personnelle* de l'enfant (psychologique, rythmes, anticipation) relevant de l'*instance personnelle*.

L'articulation *économico-éducative* permet une intégration de l'éducatif dans les montages économiques de l'établissement. Cette logique économique n'est plus seulement en opposition avec une « gestion » humaine des projets éducatifs, mais à son service.

Les changements « de » et « dans les » groupes d'enfants

À partir des propos de Jacqueline, nous comprenons que la préoccupation économique des éducateurs ne se rapporte pas seulement à l'*instance organisationnelle*. Il s'agit aussi d'organiser les groupes d'enfants, *instance groupale*, dont les éducateurs vont garantir la cohérence. Cet aspect est perceptible à chaque nouvel accueil d'enfant qui modifie la configuration organisationnelle du groupe d'enfants :

« *Ça remet en cause à chaque fois tout un équilibre de groupe et qu'en fonction de cela, nous on a un groupe mixte, il y a des choses matérielles à organiser. Par exemple les chambres. (…) ce n'est pas neutre pour un enfant de remodifier son environnement proche. Cela demande du temps à se mettre en place dans leur tête, et nous de réfléchir à ce qui va être le nouvel équilibre qui va être le meilleur à trouver.* »

Les groupes d'enfants sont agencés selon des modalités psychofamiliales ou domestiques, tel le fait d'habiter sa chambre. Déménager d'un groupe vers un autre pour un enfant, c'est quitter des amis, remettre ses photos dans des cartons,

laisser derrière lui une ambiance et des habitudes quotidiennes de vie. De ce fait, les enfants placés ne sont jamais vraiment « chez eux » dans les foyers d'accueil ou seulement provisoirement même s'ils s'y sentent bien[126]. Leur installation dans les établissements reste précaire. Aller sur un autre groupe leur rappelle qu'ils sont seulement « de passage » dans la Maison d'enfants. Indirectement, cela souligne le caractère éphémère, quoique durable (de plusieurs mois à plusieurs années) de leur situation de placement. Habiter dans un « foyer » n'est pas neutre pour l'enfant et ce n'est pas qu'une question matérielle. Pour Jacqueline, cela :

« *Se traduit d'abord par rapport à un équilibre de groupe d'âge. Ça dépend si c'est un jeune enfant qui arrive. Nous on a eu des accueils d'enfants de trois ans. Comme cela peut être un accueil d'enfants de huit ans. C'est vrai que ça remodifie aussi à ce moment-là l'équilibre de groupe d'âge, ça modifie aussi le rapport garçon/fille. Après il va se rejouer, il y en a certains qui ont des difficultés de voir qu'un nouvel enfant arrive. Nous on a surtout ce problème quand il y a des plus jeunes qui arrivent, vraiment des très jeunes, parce que le petit dernier du groupe, comme cela se passe à un moment donné dans une famille, on lui prend sa place de petit dernier.* »

Si les enfants savent bien qu'ils ne sont pas chez eux dans « leur » groupe de la Maison d'enfants, ils rejouent néanmoins des enjeux de places, « comme » dans une fratrie, que cette fratrie existe ou qu'elle soit imaginaire. C'est ce que nous comprenons dans cet exemple concernant la place du « *petit dernier* » qui vient bousculer le reste du groupe et en reconfigurer les liens.

Jacqueline indique que les modifications dans la dynamique du groupe sont liées à l'âge et au genre à travers « *le rapport garçon fille* ». Pour Jacqueline, « *savoir à l'avance* » l'arrivée d'un enfant permet de prévoir ces changements et de préparer les enfants à en vivre les perturbations individuelles et à l'échelle du groupe. Certains enfants sont personnellement moins concernés par une reconfiguration de leur place dans le groupe, mais demeurent néanmoins sensibles à la modification

[126] C'est vrai aussi des enfants placés en famille d'accueil qui en témoignent quelques années après.

de l'humeur de certains autres, aux changements de climat relationnel, aux alliances entre différents membres du groupe. Ils sont donc tous plus ou moins fragilisés par ces modifications qui se reproduisent tout au long des placements.

La « gestion de groupe » n'est donc pas une idée vague ni une simple tournure de phrase pratique pour les éducateurs. La dimension conflictuelle y est palpable et souvent tendue dans la réalité. Des rivalités s'y jouent et s'y révèlent qui renvoient à d'autres problèmes vécus par les enfants dans leur propre famille, et que la psychanalyse désigne comme des *répétitions* ou *motion de répétition* liée à l'*instance pulsionnelle*. Derrière ces vécus, pour certains se découvrent des manques terribles, de reconnaissance, des carences affectives, des histoires d'abandon et de haine, des luttes fratricides ou des rejets de leur milieu d'origine. En arrière de ces perturbations issues de leur passé se décryptent des drames individuels et familiaux plus graves, avec des traumatismes encore vifs. La gestion de groupe recouvre donc un autre travail plus ténu et surtout plus compliqué qui concerne la prise en compte par les éducateurs de la souffrance authentique qui taraude en profondeur ces enfants.

Clio est très au fait de la disponibilité de places d'accueil sur « son » groupe. Elle pense que de prochains accueils y auront lieu. Elle explique :

« *c'est vrai qu'on a la même capacité d'accueil que les autres groupes. Je sais que le 2e groupe de filles, elles sont douze et que le fait qu'elles soient neuf sur le nôtre, ce n'est pas équilibré du coup. Leur groupe est vraiment chargé, nous on l'est beaucoup moins. Donc on ne va pas faire passer des jeunes sur le 2e groupe de filles. On va essayer de faire en sorte d'être égal avec les autres groupes.* »

La conscience que certains éducateurs ont du « taux d'occupation » de chaque groupe les conduit à comparer entre différents groupes et à souhaiter rééquilibrer par eux-mêmes les écarts. Il s'agit de « *faire en sorte d'être égal avec les autres groupes.* » Les éducateurs appellent à ce rééquilibrage d'une charge de travail entre les groupes. Un souci d'équité les anime. Un groupe occupé à 100% est un

groupe « *vraiment chargé* » pour Clio. Il est donc normal que chaque groupe prenne sa part à l'activité globale.

Cette comptabilité sommaire prend en compte le nombre de places disponibles, mais aussi, dans l'exemple apporté par Clio, le passage anticipé d'un jeune vers un autre groupe, parce que les conditions sont réunies. Les passages d'un groupe à l'autre ne sont pas uniquement induits du fait de l'arrivée annoncée de nouveaux jeunes, mais correspondent aussi au projet du jeune, à son âge, sa maturité et suivant sa propre demande.

Si un groupe comme celui de Clio devait rester en sous-effectif, cela poserait un problème aux professionnels du groupe :

« *On en avait discuté, on ne se sent pas forcément à l'aise de rester à huit ou neuf accueils très longtemps* [pour une capacité de douze/groupe], *quand les autres collègues vont être beaucoup plus submergés de travail. Nous, en avoir moins, alors qu'on pourrait garder des jeunes (…) Un équilibre précaire.* »

Le problème est entendu quand il s'agit d'une surcharge de travail, du fait qu'un groupe d'accueil atteint le maximum de sa capacité. Mais le fait de cumuler plusieurs semaines durant des places disponibles devient inconfortable pour les éducateurs concernés vis-à-vis de leurs collègues. Dans ce cas, les éducateurs anticipent des « mouvements » de jeunes :

« *Il y a quand même trois jeunes qui sont partis en deux mois. On s'est dit "Pourquoi pas ? On en admet d'autres aussi. Pourquoi ne pas changer une partie du groupe ? "* »

Dans ce cas particulier, ce groupe a connu des situations difficiles dans cette période qui ont affecté les professionnels, ce qui a légitimé aux yeux des chefs de service que l'équipe de Clio puisse souffler et retrouver une sérénité :

« *il n'y a que dix enfants et très bientôt neuf enfants accueillis sur le groupe, donc on a de la place. Les chefs de service nous ont dit " vous pouvez aussi vous permettre de rester quelque temps à neuf, neuf-dix. Vous pouvez rester le groupe comme ça ". Le groupe est posé pour le moment et si jamais des jeunes arrivent, ce n'est pas quelque chose qui pourrait vous mettre en difficulté, mais on se dit aussi que ça pourrait permettre de changer certaines choses, de changer la dynamique du groupe.* »

Le fait que des groupes soient en effectif complet à Clèves permet à d'autres d'adopter un rythme différent en fonction d'événements ponctuels. Le groupe de Clio est incité ainsi par les cadres à « se refaire une santé », à trouver une accalmie. La gestion des groupes à travers cet exemple n'est donc pas seulement valable à l'échelle interne d'un groupe, mais se répercute à la prise en compte de l'ensemble des groupes. Le manque d'accueils sur un groupe peut très bien être compensé par le « rendement » additionné de l'ensemble des autres groupes.

Cette composition inter-groupe relève de l'*instance organisationnelle*. À cette échelle inter-groupe, ce sont les chefs de service qui évaluent la situation et tiennent les comptes. Ce sont eux qui décident de l'éventuelle sous-activité momentanée d'un groupe, quand bien même les éducateurs seraient enclins à « remonter » leurs effectifs. Ce n'est pas le regard que le groupe de Clio porte sur lui-même qui prévaut à ce moment, c'est la manière dont les cadres évaluent l'activité globale de l'établissement, en fonction d'événements d'ordre dynamique : perturbations importantes, équipes éprouvées. Cette dimension organisationnelle donne finalement l'occasion aux éducateurs du groupe concerné d'accepter une appréciation extérieure à leur logique interne, pour une gestion plus globale sur l'ensemble du dispositif d'accueil.

Stratégie organisationnelle de Clèves pour répartir des élèves en milieu scolaire

Comme éducatrice, Françoise présente la particularité d'être détachée des groupes d'accueil et se consacre exclusivement au suivi de la scolarité des enfants et

jeunes de Clèves. Son discours éducatif porte donc plus spécifiquement sur cette particularité. Une approche stratégique chez Françoise consiste à considérer le fait que Clèves accueille un nombre élevé d'enfants perturbateurs en milieu scolaire. Il n'y a pas de raison a priori que des enfants en souffrance, qui ne contrôlent pas les événements qui les font souffrir, soient plus adaptés à l'école qu'en foyer éducatif. Sauf peut-être avec ceux pour qui l'école est un lieu « réparateur », investi et où leur socialisation serait d'emblée positive. Les éducateurs qui accompagnent ces enfants développent en conséquence une estimation des capacités d'adaptation et de résistance des écoles et collèges à ces enfants en difficultés. Françoise explique :

« *Le choix maintenant d'avoir plusieurs écoles est un choix volontaire, parce qu'on s'est rendu compte que lorsque l'on envoie, comme il y a 2 ans on avait 25 primaires à la même école primaire, 25 jeunes à la même école, ça voulait dire aussi qu'on allait avoir 3 ou 4 jeunes qui étaient déjà sur le même groupe (d'internat) et qui allaient ensuite se retrouver ensemble dans la même classe. Ça fait un phénomène de clan entre eux.* »

Ce que dit Françoise ne porte pas tant ici sur des aspects de problématiques individuelles d'enfants qui se cumuleraient, mais d'un effet de « nombre », de « proportion » d'enfants placés, qui se retrouvent dans une même école, voire dans une même classe. Qui plus est, se connaissant entre eux, ces enfants peuvent à plusieurs développer une unité que Françoise désigne comme un « *clan* ». Or, le clan possède un fonctionnement d'autonomisation par rapport aux autres groupes. Il s'agit en milieu scolaire d'un groupe soudé, plus ou moins spontané, dans le groupe classe ou le groupe scolaire. Dans ce cas, l'enseignant peut avoir quelques inquiétudes sur ce que produit la dynamique d'un tel regroupement à l'intérieur de sa classe qui incline à imposer certaines de ses normes de langage, de gestuelles, de rejet des autres.

Position géographique, position stratégique, du qualitatif dans le quantitatif

Plus loin, Paul parle de l'intervention d'un responsable de l'ASE, qui ne comprend pas que la Maison de Clèves refuse l'admission d'un jeune. Paul explicite le rôle de la position géographique de Clèves dans la gestion des effectifs d'enfants :

« *Il (le responsable ASE) interroge, il questionne plus dans la mesure où ce dossier-là, il pensait qu'on pouvait l'admettre puisqu'on avait de la place, mais ce n'est pas une question de place qui a été mise en avant. On a alors l'avantage et le désavantage d'accueillir une majorité de jeunes qui viennent du Département 2 tandis qu'on est financé par le Département 1 donc on n'est pas directement lié à l'ASE. Donc on peut se permettre de dire " non " pour ce dossier-là (…) cela permet quand même d'avoir une certaine autonomie par rapport à un département qui nous financerait directement.* »

Il est intéressant d'observer que Paul, en tant que cadre, représente la dimension économique auprès des éducateurs de Clèves fait valoir un refus vis-à-vis des financeurs. Paul explique que « *ce n'est pas une question de place qui a été mise en avant* » dans la discussion avec le responsable. En positionnant des aspects éducatifs, Paul prend un risque au regard de la dimension économique. Sa position de cadre à Clèves l'autorise à soutenir son refus d'admettre. C'est ce qu'il appelle avoir « *une certaine autonomie* », que d'être l'interlocuteur de plusieurs départements financeurs. L'indépendance financière de Clèves existe donc à travers sa position géographique particulière entre trois départements. Elle permet à l'établissement de positionner une plus grande pertinence sur le fond des dossiers dans la mesure où ce n'est pas toujours le nombre d'accueils qui conditionne l'activité. Il s'agit là d'une conjonction possible entre aspects quantitatif et qualitatif en jeu dans le critère économique.

Aspects quantitatifs d'un travail qualitatif

Paul fait référence explicitement au critère économique lorsqu'il parle du fonctionnement de la commission d'admission dont il qualifie le rôle de « *commission de consultation* ». Cette commission :

« *Peut émettre un avis défavorable, mais il est clair que (…) c'est le directeur qui après applique, retient ou prend en considération l'avis de la commission ou, s'il a des éléments nouveaux, prononce l'admission. Parce qu'il y a aussi l'aspect budgétaire de la Maison. Il y a un prix de journée en moins quand même, en cas de refus. Quand il n'y a pas déficit, ce n'est pas trop gênant.* »

En trois phrases, Paul utilise des termes-clefs du critère économique : « *aspect budgétaire* » de la Maison, « *prix de journée* » et « *déficit* ». L'aspect budgétaire est une réalité incontournable dont l'équation est simple : l'accueil d'un enfant correspond à un prix de journée. Ne pas accueillir un jeune équivaut à refuser financièrement un prix de journée[127]. Chaque nouvel accueil augmente d'autant le budget. Cependant, dans le cas où Clèves est en équilibre budgétaire (non déficitaire) Paul précise que « *ce n'est pas trop gênant* » de refuser un accueil.

Un établissement de ce type est organisé de telle manière qu'il peut cumuler des excédents sur une période de l'année qui lui permettra de compenser d'autres périodes où il y a eu des déficits. Le nombre d'accueil maximal par groupe, sa « capacité d'accueil », est de douze enfants[128]. Si tous les groupes étaient pourvus ainsi cela reviendrait pour l'établissement à un exercice économique excédentaire. Les éducateurs témoignent qu'un tel fonctionnement « à plein » ou « *à bloc* » (Laura) dans les groupes est possible, mais difficilement soutenable sur une durée plus longue. Notamment lorsque les situations d'enfants deviennent compliquées

[127] Dans son entretien, Paul nous a donné le prix de journée de 132 € : « *le prix de journée le plus bas du Département 1 en internat* » précise-t-il. Cela donne (pour dix enfants par groupe en moyenne pour six groupes, un « taux d'occupation » moyen de 60 enfants par jour) un budget journalier de 7 920 € (60 x 132) et annuel de 2 890 800 € (7 920 x 365). Ce calcul approximatif ne prend pas en compte une éventuelle dotation globale, mais il donne une idée du budget de Clèves.

[128] Les éléments de l'exercice comptable ne nous ont pas été communiqués malgré deux-trois demandes explicites.

ou encore lorsqu'il y a de nouveaux accueils. Les situations de jeunes qui arrivent réclament beaucoup de disponibilité et induisent des turbulences auprès des autres enfants présents (*cf.* Jacqueline).

Un aspect systémique entre aussi en ligne de compte. Si tous les groupes étaient complets au même moment, avec chacun douze enfants, il n'y aurait plus de passage possible d'enfants d'un groupe à l'autre. C'est-à-dire qu'au niveau de l'organisation globale des groupes, les cadres doivent prévoir que des groupes comportent toujours une ou deux places de libres pour permettre une dynamique de progression en interne.

Nous ne connaissons pas le seuil au-dessous duquel (en moyenne d'enfants par groupe) l'établissement se retrouverait déficitaire. Cela nous aurait permis de mesurer les marges qui permettent à l'établissement d'ajuster et de composer des équilibres en fonction du nombre d'enfants par groupe et aussi par périodes au cours d'une année. Il y a des périodes de l'année où l'établissement est davantage sollicité pour des accueils et d'autres périodes de faible activité. Ces aspects amènent ainsi à considérer le travail éducatif sous un angle plus prosaïque, en relation avec une *activité économique*. Suivant cette conception, le nombre d'enfants par groupe représente une « variable d'ajustement », entendue du côté des éducateurs sur un versant qualitatif et dans un rapport *moyens d'encadrement*/*qualité des accompagnements*.

Ainsi, la fonction principale de la commission d'admission qui est de conduire à une décision d'acceptation ou de refus d'admettre a un effet direct sur le nombre d'accueils réalisés, mais aussi sur la qualité du travail envisagé. De cette manière, la commission d'admission régule et concilie deux impératifs, pas toujours accordés, mais irréductibles l'un à l'autre, qui sont : *la donne économique* et *la conception d'un travail à bien faire*.

Synthèse et discussion des résultats obtenus

Nous voulons à présent redonner synthétiquement, registre par registre, les contenus principaux qui retiennent l'attention dans notre quatrième partie. L'idée est de pointer des pistes de proposition, des indications d'amélioration en vue de la formation et de l'étayage des professionnels également pour faire progresser la pensée en éducation spécialisée.

Le *registre émotionnel* analysé dans les propos des éducateurs fait apparaître une proportion importante de données phénoménales existentielles attachées à l'action. Elles sont de l'ordre des affects (instances pulsionnelle et individuelle) : angoisse, situations « touchantes », perception d'une souffrance et perturbations qui impactent différents niveaux de l'organisation institutionnelle (instance organisationnelle). Les contenus et les analyses produits sur ces données mettent en évidence des situations concrètes multidimensionnelles où s'entrechoquent et s'articulent aussi des principes d'action. Ces situations mobilisent différents types de savoirs, rarement (voire jamais) référés à des théories explicites. L'analyse des situations de travail et des pratiques professionnelles est la plupart du temps trop peu utilisée, car exposée au risque pour les équipes de fonctionner en boucle fermée et d'auto alimenter ainsi une production d'anxiété.
Un travail de discernement individuel et collégial n'est pas perceptible et la distinction pourtant essentielle entre l'urgence d'une situation, avec ses déclencheurs, et les causes d'une crise de vie pour un enfant ou un adolescent ne font quasiment jamais l'objet d'un travail clinique précis. Les savoirs en psychopathologie, les savoirs sur les conduites à risque et les connaissances approfondies sur les états carentiels et déficitaires (théories du self) ne semblent pas faire partie des « bagages » de ces professionnels. Il est intéressant de constater toutefois pour le registre émotionnel occupe une position médiatrice entre plusieurs instances (à l'occasion d'une situation de crise) incarnée par un chef de service. Une enquête sur cette posture singulière pourrait le cas échéant faire apparaître des références théoriques chez ce professionnel ainsi qu'une conceptualisation plus

précise de la pensée qui sous-tend ses actions. Mais la théorisation est-elle seulement une activité attendue par tous les employeurs d'éducateurs spécialisés ?

Le *registre communicationnel* nous l'avons vu est la partie la moins fournie des données recueillies. Cela peut s'expliquer pour des raisons propres au terrain. Dans ce cas, il pourrait être envisagé méthodologiquement des investigations complémentaires ciblées et formalisées pour recueillir des données sur ce registre. Par exemple en réalisant, en appui sur les théories de la communication, un état des lieux ou un *audit* des moyens de communication en œuvre, un relevé des canaux de communication avec leurs adressages et leurs contenus. Notre procédé d'auto-confrontation laisse, dans une large mesure, les acteurs libres de dire eux-mêmes ce qu'il en est du registre communicationnel dans le cadre de la commission d'admission. La méthode ne permet pas l'exhaustivité à ce propos, mais là n'était pas le but poursuivi. La communication visée par notre recherche est celle mise à disposition par l'activité d'admission. Elle est donc à ce titre réductrice. De ce fait, la communication dans la commission d'admission nous informe peu des réseaux communicationnels de l'établissement[129].

Nous pouvons ainsi retenir que les professionnels ont abordé des modalités communicationnelles concernant les enfants entre eux. Cela signale que les enfants sont présents dans les discours des professionnels et pas seulement objectivés ou absents de leur réflexion. La communication entre parents et professionnels est à l'ordre du jour également et apparaît dans les préoccupations des éducateurs. Le registre communicationnel est aussi traversé et travaillé par une situation exceptionnelle de crise due à un cas limite (situation de Bruno). Cette situation, avec les perturbations qu'elle a apportées à Clèves, possède néanmoins la propriété de mettre les différents registres de l'activité repérés en mouvement et en inter connexion.

Ce seul constat mérite que l'on étudie la fonction d'*analyseur naturel* des cas limites que les établissements éducatifs afin de penser les pratiques éducatives[130].

[129] Ou bien elle reflète réellement une communication propre à l'établissement, mais nous n'avons aucun moyen de le vérifier.

[130] Notre première intention était justement d'étudier la commission d'admission d'un adolescent en grande difficulté.

Dans le domaine de la recherche en soins psychiatriques, Danièle Zucker (2001) ne recourt pas au concept d'analyseur, mais fait fonctionner la « crise » comme un révélateur du fondement psychique des personnes accueillies et un analyseur de l'intervention psychothérapeutique. La pensée de la crise lui permet notamment de concevoir des pratiques spécialisées adaptées. Dans ce contexte, son approche renvoie d'une part à l'analyse des carences précoces issues des liens intra-familiaux (théories du self) et d'autre part à une critique des représentations sociales de l'hôpital psychiatrique conçu comme un lieu de relégation et de « débarras » (p. 14-18).

Le *registre psychosocial* a été mis en évidence dans le discours des professionnels. Il renvoie à la nature du travail effectué en commission d'admission et à la pluralité des partenaires en mouvement autour d'un accueil potentiel en établissement. Ce registre se déploie sur trois axes : inter-équipes dans l'établissement (places différentes) ; inter-équipes entre l'établissement et l'extérieur (partenariats) ; entre professionnels et parents. Des rapports de force sont apparus à certains moments et qui caractérisent ces collaborations en *inter*.
Des partenariats de type thérapeutique, en référence au champ de la psychologie dans le travail social, sont présents. Pour ce point, l'intervention d'un psychiatre ou d'un pédopsychiatre à Clèves aurait probablement orienté le champ des partenariats vers le médical et la psychiatrie, d'où le caractère non systématique de nos résultats. Dans le registre psychosocial apparaît aussi, du fait de la situation limite de Bruno, une recomposition exceptionnelle des collaborations inter-professionnelles, qu'elles soient internes ou externes à l'établissement (réunion avec les partenaires institutionnels).

Le *registre herméneutique*, nous avons pu le constater, est nettement abordé par les onze professionnels à propos d'informations disponibles et dissimulées par les dossiers d'admission (six thématiques sur neuf). Notre dispositif de recherche qui prend pour objet la commission et l'activité d'admission est de ce fait particulièrement adapté pour l'étude de ce groupe d'enjeux. Ce registre fait émerger des rapports de force et de persuasion mobilisés par les professionnels à travers des compétences

d'interprétation, des capacités d'enquête ou des intuitions nourries par des positions expertes autour des situations.

Les modalités de connaissances spécifiques liées au décryptage ont été décrites récemment par François Gouraud (2011). Elles méritent toute notre attention tant leurs retombées pour les acteurs et le terrain sont importantes. Elles constituent dans une large mesure, selon nous, une compétence affirmée dans le référentiel professionnel du métier d'éducateur spécialisé (domaine de compétences 1), à savoir *le diagnostic éducatif.*

Or, la compétence *diagnostique* pose le problème épistémologique d'un héritage et d'une dette peu assumée de ce que l'éducatif « spécialisé » doit au champ médical (Itard, Decroly, Bourneville et Montessori) [131] et en particulier à l'approche clinique en psychologie et en psychanalyse [132]. La reprise (prescrite) de cette terminologie au titre d'une compétence requise pour (bien) exercer le métier d'éducateur ne suffit pas à conférer au professionnel en exercice ladite compétence, par ailleurs difficile et longue à acquérir et à développer. Un non-clinicien peut-il seulement prétendre diagnostiquer ?

Le *registre économique* nous a plus simplement réservé une surprise à laquelle nous ne nous attendions pas, mais que pourtant nous « connaissions », en tant que praticien-éducateur. Il se manifeste en effet chez les éducateurs un type de réflexion économique propre, qui procède de calculs, dès lors qu'il s'agit de comptabiliser des enfants-élèves à inscrire dans des écoles, lorsqu'il faut composer des groupes d'enfants accueillis en internat éducatif selon leur nombre, leur âge et leur profil comportemental. Ces constatations nous ont fait entrevoir que sur le terrain éducatif, la frontière entre l'aspect quantitatif des comptabilités éducatives et l'aspect qualitatif des approches individualisées ou personnalisées est très ténue. Très spontanément, les éducateurs n'isolent pas l'un de l'autre. Dans le contexte d'une maison d'enfants, la préoccupation économique des éducateurs signale que cette question n'est pas l'apanage des seuls directeurs (actuellement assignés à une gestion budgétaire) ni des comptables.

[131] Une « *lignée de "médecins-éducateurs"* », selon Capul & Lemay (1999 [1996], p. 33).
[132] L'éducation spécialisée a aussi une dette à l'égard des pédagogues (Pestalozzi, Froëbel, Seguin) et des prêtres (Vincent de Paul, abbé de l'Épée, abbé Sicard).

August Aichhorn affirmait en 1925 (2000, p. 128) que des institutions étaient « *dirigées essentiellement selon des points de vue économiques* » et par des gestionnaires davantage préoccupés par « *des groupes* [d'enfants] *plus nombreux pour des raisons de moindre coût* ». Considérant aussi un principe du pédagogue Paolo Freire (2006, p. 81) pour qui enseigner exige la « *lutte pour la défense des droits des éducateurs* » ce qui passe par la conscience de la question économique (salariale notamment), nous pensons que les travailleurs sociaux ont tout intérêt à développer leur connaissance des structures qui encadrent actuellement leurs activités sur un plan budgétaire. Dans la mesure où leur conscience économique porte sur la mise en œuvre de projets d'éducation et d'humanisation, la maîtrise des financements de leur activité permettrait d'envisager la création de nouvelles structures plus souples et efficaces, plus autonomes et adaptées à leur humanisme professionnel. Cette émancipation prendrait la forme d'initiatives de type entreprises coopératives, associations de taille réduite, micro-fondations, à l'inverse des grands ensembles centralisés en expansion ces dernières années.

Finalement, nous pouvons dire que les cinq registres que nous avons mis en exergue sont explicités et précisés par les témoignages recueillis puis argumentés par notre analyse de contenu, ce qui montre la validité de nos travaux. Notre modèle de recherche est toutefois dépendant de la disponibilité et des dispositions des terrains professionnels. En multipliant ce type de recherche dans le même secteur du travail social, nous pensons qu'il serait possible d'observer, en fonction de différents types de groupes de travail pluri-professionnel : réunions de coordination, conseils de la vie sociale, réunions de jeunes, commissions disciplinaires, etc. des variations. Également, notre enquête pourrait s'étendre à des groupes de professionnels de l'éducation nationale : équipes éducatives, conseils de discipline, commissions d'orientation, conseil d'école… Ainsi, ces expérimentations compléteraient notre modèle d'investigation en l'enrichissant de particularités typiques à certains milieux de travail.

Nous devons ajouter à cette restitution terminale de nos résultats ce qui a été une découverte inattendue et marquante pour nous et qui est d'ordre sociolinguistique. Cette découverte nous est apparue au moment où nous avons reporté par écrit les discussions professionnelles de la commission d'admission issues de la tradition orale. Nous avons alors découvert un *parler ensemble* (*cf.* « *structure et contenus qualitatifs de la commission* », chap. VIII, p. 216) producteur d'une *chaîne énonciative* pertinente. Cette logique énonciative spontanée et à « plusieurs voix » s'est caractérisée notamment par une écoute mutuelle, des enchaînements de paroles et de silences, des prises et lâcher-prises de parole. Dans le cas que nous avons identifié, l'ensemble du processus a mobilisé de l'attention ainsi qu'une concentration soutenue de la part des professionnels et s'est déroulé sur une séquence relativement courte. L'ensemble de la phrase obtenue par écrit a finalement formé un prédicat cohérent et unificateur du propos et de ses contenus, qui plus est en adéquation avec la problématique contextualisée d'une situation d'enfant.

Là aussi, des investigations supplémentaires peuvent être effectuées pour constater une possible récurrence de ce phénomène et dans quelles conditions ils se présentent [133]. Cette curiosité étudiée permettrait d'éclairer un type de production langagière en groupe, laquelle sous des dehors spontanés pourrait être inférée à l'expression d'une forme d'intelligence ou de compétence groupale inconsciente. Nous pourrions rapprocher ce phénomène du *travail du rêve en équipe*[134] ou encore de ce que Pascal (Pensées, 1670) appelle l'« esprit de finesse », une faculté par laquelle le commun des individus interprète plus vite que la pensée rationnelle le sens de « *ce qui se passe* ».

[133] Il se trouve que nous avons observé récemment la reproduction d'un phénomène semblable en tant qu'éducateur au cours d'une réunion de travail dans l'établissement éducatif où nous travaillons actuellement.
[134] Colloque de l'AMPI (association méditerranéenne de psychothérapie institutionnelle) des 13-14 novembre 1998, intitulé « *Espaces du rêve et temps de l'action dans le travail d'équipe* ». XII[e] Journées de Psychothérapie Institutionnelle, Marseille, Hôpital de la Timone. Michel Balat y avait rapproché le concept de « musement » sous-tendu par les idées de « création de vision » d'« association » libre et d'« invention ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre thèse, nous en retraçons ici synthétiquement l'itinéraire suivi, partie par partie, afin d'en faire ressortir les principales contributions. Nous entendons ainsi mettre en évidence les savoirs produits, leurs conditions (méthodologiques, épistémologiques) de production ainsi que les découvertes réalisées. Pour finir, nous ouvrirons notre travail à des perspectives et à des propositions.

L'itinéraire de la thèse

Notre questionnement de départ de praticien nous a servi de fil rouge pour dérouler une intrigue à propos de la commission d'admission : *pourquoi de jeunes éducateurs sont-ils écartés de la participation à ce groupe de travail ?* Notre étonnement nous a conduit à considérer qu'en toute hypothèse une connaissance approfondie de l'action éducative spécialisée pouvait « se cacher » dans cette réunion de travail.

Notre ***première partie*** a consisté dès lors à rendre visible l'activité de la commission d'admission en l'objectivant de la manière la plus précise et exhaustive possible, avec ses évidences et ses points aveugles. Dans un premier temps, nous avons détaillé la commission suivant une approche phénoménologique (analyse diachronique et synchronique) pour ce qui concerne ses dimensions processuelle, structurelle et organisationnelle. Nous avons complété ensuite cette présentation d'une réflexion sur les fins pratiques de la commission qui justifient son existence et ses applications concrètes sur le terrain.

Notre travail d'objectivation de la commission d'admission a permis d'y distinguer trois niveaux de réalité selon la *clinique de l'activité* (Clot, 2001). Cette référence aux travaux d'Yves Clot (2001) en clinique de l'activité nous a amené à penser le *réel de l'activité* en éducation spécialisée articulé à l'*activité réalisée* (thématique du montré et du caché) et à l'*activité empêchée*. Cette conception

nous a également conduit à préparer notre méthodologie de recueil de données avec l'enregistrement d'une commission et des entretiens en auto-confrontation.
Notre étude terminologique et conceptuelle (chapitre II) nous a servi à préciser la commission d'admission en tant que *dispositif*, au sens strict du terme, et à problématiser notre objet en fonction d'enjeux associés à l'activité d'admission. À partir de là, nous avons cherché à savoir ce que les professionnels *investissent* dans cette activité particulière d'admission. Pour y parvenir, nous avons montré et inventorié des enjeux à partir de matériaux issus de terrains professionnels (internat éducatif et thérapeutique, placement familial spécialisé et diversifié), à l'aide de deux procédés : l'étude d'un cas limite d'admission (situation de Gilles) et l'étude d'un dossier d'admission (situation de Lucien).
Ces deux investigations selon l'approche par l'étude de cas (Revault d'Allonnes, 1989, p. 67-76) et l'analyse documentaire (Plaza, 1989, p. 52-54) nous ont apporté des données existentielles issues du terrain dont nous avons dégagé, de manière préscientifique, des enjeux réels. L'idée de préscientifique n'étant pas ici à envisager comme un *avant* ou un *moins* scientifique, mais comme *une étape intermédiaire* entre la collecte de matériaux issus de l'activité et la recherche scientifique sur ces matériaux. Il fallait bien, d'une manière ou d'une autre, identifier ces matériaux, les extraire de leur contexte d'origine et les déplacer vers notre « laboratoire » pour les étudier avec nos instruments. Ces différentes opérations nous ont donc permis de dresser en toute visibilité une liste d'enjeux.

À l'étape de notre ***deuxième partie,*** théorique et conceptuelle, nous avons déployé une réflexion analytique et critique sur la nature de conflits sociocognitifs et sociolinguistiques observés sur le terrain. Nous en avons dégagé deux catégories d'enjeux que sont les registres « herméneutique » et « psychosocial ». Suite à quoi nous avons entrevu l'intérêt de regrouper l'ensemble des vingt-quatre enjeux repérés en les catégorisant pour finalement cartographier ces enjeux suivant cinq registres. À travers notre schéma des *cinq registres d'enjeux et leurs interactions,* nous avons pu également déduire et argumenter des rapports entre ces registres.
Notre carte d'enjeux constituée de cette manière présente l'avantage de donner une représentation *dynamique* et *problématisante* d'enjeux identifiés selon des

dénominations du terrain (sémantique de l'action). Cette carte située à l'interface du terrain et de la recherche permet d'articuler sémantique de l'action et intelligibilité des actions. Elle pourrait s'avérer d'un intérêt certain si nous devions l'utiliser comme outil de formation ou comme support d'investigation dans le cadre d'une intervention institutionnelle. Après théorisation de différents contenus de cette carte (communicationnel, herméneutique, etc.), nous l'utilisons comme « matrice » constitutive de notre grille d'analyse pour l'exploitation ultérieure de nos données collectées.

Au chapitre IV de notre deuxième partie, nous en arrivons alors à positionner notre objet de recherche, complexe, multidimensionnel et pluri-professionnel, suivant une double orientation *psychosociologique* et *socioclinique* (théorie des instances). Cette deuxième partie représente notre principale contribution à une épistémologie de la recherche en éducation spécialisée.

Notre ***troisième partie*** décline sur cinq chapitres (V à IX) les étapes de notre recueil de données et en expose les premiers résultats : présentation du terrain à travers une monographie de la Maison de Clèves, conditions d'accès au terrain de recherche, méthodologie de recueil et analyse de la commission d'admission observée puis préparation de l'analyse de données avec la présentation des entretiens d'auto-confrontation réalisés.

Dans notre recherche de thèse, nos méthodes d'investigation sur le terrain ont été diversifiées, globalement inspirées d'une tradition ethnologique et sociologique issue de l'école de Chicago (monographie, études de cas et documentaires, recueil de témoignages, entretiens informels, immersion *in vivo*). Elles semblent particulièrement bien ajustées aux spécificités des terrains de l'éducation spécialisée où il se passe beaucoup de choses et où les relations et communications humaines sont multiples.

Nous avons utilisé l'approche ethnologique pour connaître le contexte de la maison d'enfants de Clèves et recueillir de l'information ciblée sur la commission d'admission. Nous nous sommes alors inspiré de la *clinique de l'activité* pour recueillir des données sur l'activité réelle et réalisée produites dans une commission. Cette approche a consisté en une série d'étapes précises et formelles :

1. enregistrement audio de la commission d'admission ;
2. retranscription et analyse du contenu des échanges en commission ;
3. soumission du texte retranscrit aux professionnels ;
4. entretiens d'auto-confrontation avec les onze participants de la commission observée en vue de l'analyse.

Notre ***quatrième partie*** présente les savoirs en éducation spécialisée que nous avons produits, à partir de notre analyse du travail réel dans une maison d'enfants à caractère social. Nous aurions souhaité parfois aborder davantage de thèmes que nous savons faire partie des pratiques et des préoccupations professionnelles (éthique, références théoriques professionnelles, transmission, formation, etc.), mais ceux-ci ne sont pas apparus dans les entretiens. Aussi, nous nous sommes empêché de traiter ces thèmes, car les règles de la recherche imposent de suivre une logique préconstruite et raisonnée, et non nos désirs du moment. Ainsi, il nous a fallu comme gage de scientificité nous en tenir à nos données et veiller à ne pas les idéaliser afin de donner son poids, son objectivité et sa cohérence aux analyses réalisées. Les savoirs produits se doivent en effet d'être indissociables des matériaux collectés, de leurs conditions de recueil et de la manière utilisée pour les exploiter. La part du praticien en nous a été par conséquent, lors de cette étape, passablement réprimée !

Nous avons pu relever à notre échelle que les terrains de l'éducation spécialisée éventuellement ouverts à la recherche sont en réalité difficilement accessibles. En effet, les professionnels de terrains craignent d'être mal appréhendés ou encore jugés lorsque l'objet de l'étude pourrait concerner un cas limite tel que le cas de Bruno. Les situations plus calmes (mais moins illustratives) sont préférées, car elles font courir un moindre risque à propos de l'image de marque des établissements. Pour les professionnels, la recherche à propos de leur activité est aussi potentiellement appréhendée comme le risque d'une dévalorisation de leur activité ou encore peut être vécue du côté du *contrôle* ou encore d'une *évaluation surplombante*.

Pour terminer, il nous faut revenir sur l'utilisation que nous avons faite dans notre recherche de la méthodologie d'entretiens d'auto-confrontation et dont l'efficacité

nous a semblé insuffisante. En effet, notre utilisation de l'auto-confrontation n'a pas été un *copié-collé* de la méthodologie telle qu'elle est employée en analyse de l'activité. Nous nous en sommes librement inspiré et ce choix a été fonction des moyens disponibles en ce qui concerne le temps, le matériel et les finances. Nous aurions par exemple apprécié de pouvoir mettre en œuvre un dispositif d'auto-confrontation qui aurait pris comme support l'enregistrement filmé de différentes commissions d'admission. Mais un tel dispositif est onéreux et n'assure pas non plus qu'il soit plus productif au regard de notre finalité qui est de chercher comprendre *ce qui se joue* dans l'activité réelle.

Pour comparaison, lors d'une récente journée d'étude organisée par l'association française pour le développement de la recherche en travail social [135], Kim Sroumza (2007) a rapporté une expérience d'analyse de l'activité menée en éducation spéciale par deux chercheurs qui ont passé deux semaines à plein temps pour circuler et filmer des séquences de travail dans le quotidien d'un service éducatif de jour. D'un corpus de plusieurs dizaines d'heures de film, les chercheurs ont finalement retenu quelques dizaines de minutes de scènes évocatrices sur l'ensemble. Des séquences de quelques secondes ont suffi par la suite aux chercheurs pour réaliser une analyse très détaillée de pratiques éducatives saillantes. Le matériel analysé a aussi servi par ailleurs pour la formation professionnelle de travailleurs sociaux.

À noter que, pour notre part, ce qui a été vu et entendu en observation directe sur le terrain est venu compléter et conforter des données recueillies en entretiens d'auto-confrontation. C'est le cas par exemple pour la situation limite de Bruno (*annexe 10*, p. 100, 103, 110). Cette situation en elle-même exacerbe des traits et des failles du travail éducatif, à la fois révélatrice de difficultés et de la complexité de ce travail, mais qui seule ne saurait ni réduire ni caractériser tout le quotidien des acteurs. Ces situations limites qui fonctionnent pour le chercheur comme des révélateurs d'enjeux, impactent de manière forte l'activité éducative et orientent par la suite les manières de travailler des professionnels avec les nouveaux enfants admis.

[135] Journée AFFUTS du 8 juin 2012 : « Autour de l'analyse de l'activité : approche située et dynamique de l'intervention sociale dans des recherches sur des terrains éducatifs », Paris : à l'EPSS (école pratique de service social).

Nous devons aussi convenir que les outils audiovisuels fixent la fluidité de l'activité, ce qui ne rend pas compte de la plasticité des événements ni des sens quelquefois contradictoires assignés à l'activité par les professionnels. Ces sens attribués à l'activité peuvent en effet être contredits la fois suivante, et donc être désavoués ou rétractés par les mêmes acteurs. Cela revient à dire que la spécification de leur activité par les acteurs n'est pas non plus un gage d'objectivité dans la mesure où ils existent aussi en tant que sujets divisés, avec leurs contradictions, leurs paradoxes. C'est pourquoi, dans un mouvement réflexif et d'auto examen, ces acteurs peuvent se contredire et revenir sur les dires de leurs actes.

La position nuancée du chercheur pourrait alors se tenir dans la formule de l'oxymore, dans une *clarté obscure*. Cette position s'insère et fonctionne dans les lieux professionnels en travail social où les certitudes préformatées sont souvent remises en cause et fortement éprouvées. Les personnes en grande souffrance que l'on y rencontre ont pour effet auprès des professionnels de forcer leur pensée à sortir des formulations préconstruites. Les expériences limites, du point de vue du chercheur et du praticien proactif, obligent à penser plus largement, plus loin et plus profondément à la fois.

Complexités de la recherche ?

Au moment de clore notre expérience de recherche pour la thèse, dans ce mouvement où nous regardons ce qui a été réalisé par nous, nous constatons avec une curiosité renouvelée l'usage complexe que nous avons eu de la démarche scientifique. Il apparaît en effet dans notre travail de recherche plusieurs niveaux de complexité dont nous voulons ici cerner les contours.

Un premier aspect de la complexité s'observe à propos de la construction de notre objet réalisée sur plusieurs champs, suivant trois théories (psychosociologique, instances, analyse de l'activité). Avec recul, nous comprenons notre manière de procéder comme l'expression du choix de l'inter-disciplinarité pour appréhender l'activité éducative spécialisée. Nous tentons de cette manière de maintenir joints et articulés différents contenus appréhendés à partir de disciplines diverses. C'est devenu en soi un poncif de dire que l'inter-disciplinarité est une caractéristique

constitutive et typique de l'éducation spécialisée. Du fait notamment de l'affluence et de l'influence de différentes disciplines sur ce secteur par l'entremise du travail en équipes pluri-professionnelles (en interne et en réseaux de partenaires) et en raison des formations professionnelles initiales.
Or, parmi les disciplines mobilisées, que ce soit du point de vue de leurs ancrages philosophique, épistémologique et méthodologique, des débats actualisent des différences et des démarcations importantes. Nous posons ici néanmoins la question de savoir s'il n'y aurait pas, au regard d'une modélisation théorique plus large, par delà les oppositions visibles, des similitudes et des possibilités de convergences entre ces disciplines autour de notre objet de recherche. En raison de cette question ainsi ouverte, nous avons fait le pari de supporter le risque que pose cette diversité inter-disciplinaire pour appréhender notre objet, en nous situant au-delà des oppositions que nous n'appréhendons d'ailleurs pas toujours dans tous leurs développements.

Un second aspect de la complexité qui nous apparaît aujourd'hui avec du recul concerne *la complexité méthodologique* mobilisée pour notre recherche. Nous n'avons en effet pas mobilisé un seul mode de recueil de données mais plusieurs, avec : *a)* une entrée historiographique concernant l'approche documentaire et d'archives (Plaza, 1989) propre à la démarche clinique en sciences humaines (Revault d'Allonnes, 1989) ; *b)* une approche ethnologique ouverte et non directive de la recherche ; *c)* une approche plus directive et cadrée pour relever les traces de l'activité, approche déduite de la clinique de l'activité.
La complexité de la construction de notre objet se trouve alors relayée par la complexité de notre méthode, ce que nous pouvons interpréter comme l'expression d'une volonté de cohérence interne à la recherche entre une complexité affichée et une complexité assumée au croisement de nos instruments de mesure.

Sémantique des instances organisationnelles selon Enriquez (1992) et emploi du terme « niveau » par les éducateurs de terrain.

Lors de notre recherche, nous avons fait modérément fonctionner la terminologie inhérente à la théorie des instances organisationnelles d'Enriquez (1992). Cependant, nous avons aussi constaté *a posteriori* une forte convergence entre le sens de l'« instance » selon Enriquez et l'acception « niveau » utilisée par les acteurs pour parler de leur travail.

Une enquête sur le fil de nos travaux (*cf. annexe 23*) nous a alors permis de comprendre que le terme de « niveau » avait remplacé sémantiquement dans notre recherche celui d'« instance » et que la superposition des deux termes avait pu avoir lieu dans nos propres formulations du fait de leur synonymie. Dans les propos spontanés des professionnels interviewés, le terme « niveau » s'est avéré relever du langage usuel. Par exemple, lors des entretiens d'auto-confrontation, le terme niveau a été employé pour désigner le « *service* », « *l'établissement* », ou le « *calendrier* » en correspondance avec l'instance organisationnelle ; « *la maison* », l'« *équipe* » ou le « *groupe d'enfants* » avec l'instance groupale ; la « *santé* », le « *contenu d'un dossier* », le « *jeune* » avec l'instance individuelle ; le « *comportement* », le « *sexuel* » ou la « *séduction avec l'homme* » en rapport avec l'instance pulsionnelle ; et des localités « *Souté, Vézane* » liées à l'instance sociale-historique, etc.

Par ailleurs, à différentes étapes de nos travaux nous avons utilisé la théorie des instances de manière « transversale » plutôt que massivement au moment de l'analyse de nos données[136]. Le rapprochement entre la théorie des instances organisationnelles d'Enriquez (1992) et notre grille d'analyse apparaît dès lors plus évident (registre émotionnel/instance pulsionnelle, herméneutique/instance individuelle, psychosocial/instances groupale et organisationnelle, etc.) L'ensemble de ce détail récapitulé en annexe 23 montre l'influence de la théorie des instances tout au long de notre recherche.

[136] Ceci pour : discuter le concept d'analyseur ; penser les enjeux repérés dans le dispositif d'admission ; étudier nos registres d'enjeux ; réaliser la monographie de Clèves et la généalogie des administrateurs de la fondation L. (*annexe 16*) ; analyser la commission d'Arnaud (*annexe 9*) et les documents d'admission.

Perspectives et propositions

Dans le prolongement de cette conclusion générale, nous souhaitons formuler quelques propositions. Nous pensons que notre recherche *sur* et *à partir de* la commission d'admission devrait pouvoir s'étendre à l'analyse d'autres groupes de travail pluri-professionnels en éducation spécialisée. Plus encore, à l'époque du travail multipartenarial et collaboratif en réseaux, elle pourrait s'étendre à d'autres secteurs du travail social, au champ médical en institution ainsi qu'au monde de l'éducation (éducation nationale). Il faudrait alors y distinguer les niveaux *intra*, *inter* et *extra* institutionnels et pluri-sectoriels, vecteurs de complexités supplémentaires et superposées. Les instances *sociale-historique*, *institutionnelle* et *organisationnelle* d'Enriquez (1992) y seraient dans ce cas certainement plus développées et susceptibles d'apporter des explicitations élargies.

À travers l'ensemble de notre recherche menée à Clèves,[137] nous avons pu montrer que la commission d'admission permet à chaque professionnel :

- *de se sentir concerné par le travail des autres groupes d'enfants ;*
- *de dire quelque chose du travail des autres et réciproquement d'entendre des avis « d'un groupe extérieur » au sien, sur sa propre activité.*

De cette manière, l'activité en commission d'admission produit :

- *des interactions qui décloisonnent l'intérieur de l'institution ;*
- *davantage de circulation de la pensée sur le travail entre les équipes.*

La commission d'admission, à côté d'autres réunions, opère une interface, concentre et coordonne des points de débats en prise directe avec l'activité. La participation à la commission, en amenant une participation et une réflexion sur le travail des autres collègues, permet aux professionnels de l'établissement de se hisser à une réflexion de niveau institutionnel (instances organisationnelle et institutionnelle). La possibilité pour les professionnels de participer au groupe de travail en commission d'admission les éloigne d'un risque de confinement. La

[137] Résultats présentés aux professionnels de la Maison de Clèves en mars 2012, cf. *annexe 8*.

commission permet aussi de réfléchir collectivement, pluri-professionnellement « *à* » et « *dans* » l'exercice concret du travail, à partir d'une efficacité réelle du travail d'admission. Ce faisant, les professionnels *réfléchissent et mettent en action des principes de leur travail* et ainsi *participent à des processus qui dépassent les lignes de démarcation habituelles de chaque groupe d'accueil*, des clivages possibles, des particularismes et des spécificités localisées.

Suivant ces aspects relevés, en favorisant le travail collectif et la collégialité, la réunion d'admission joue un rôle non négligeable dans la prévention des risques psychosociaux. Les professionnels s'instruisent mutuellement de leurs missions et de leurs vécus professionnels. Ils se font part, les uns aux autres, de ce qui se passe sur leur groupe et se sentent ainsi concernés par le travail de chacun. C'est une manière de « prendre la température » des groupes, d'être attentif et de s'autoriser à interroger les actes posés. Les professionnels participent aux décisions qui déterminent la suite de leur travail aux niveaux qualitatif et quantitatif. Ils entendent quelque chose de l'activité économique de l'établissement à partir d'une préoccupation éducative et s'intéressent aux mouvements globaux des effectifs dans l'activité courante. Un dialogue s'instaure entre différents niveaux hiérarchiques ce qui permet le cas échéant une régulation et une expression sur des sujets plus difficiles (autour des *situations limites* par ex.). En d'autres termes, la commission d'admission peut être un lieu où l'on y développe des ressources psychologiques et sociales pour « *en finir avec les risques psychosociaux* » (Clot, 2010).

Cette réunion favorise une bien-traitance, un *prendre soin* de l'enfant, de l'adolescent, de toute personne accueillie, en développant une attention précise sur leurs conditions d'arrivée et sur la pertinence de leur placement. La réunion d'admission permet de déterminer des indications éducatives, de prendre en compte une transition avec la situation précédente, de développer une meilleure connaissance de l'enfant et d'être attentifs au fait que des enfants qui arrivent sont déjà attendus et investis par d'autres enfants. Des précautions sont aussi apportées en interne à chaque changement de groupe.

Propositions concrètes pour les terrains professionnels

À partir des résultats de notre analyse (*in* « synthèse et discussion des résultats obtenus », chap. XIV), nous apportons ici, catégorie par catégorie, en lien avec les instances, des propositions concrètes de formation appliquées aux terrains professionnels.

Pour le *registre émotionnel* (instances pulsionnelle et individuelle), nous préconisons :

➞ *de développer l'analyse des situations de travail en identifiant ce qui relève de l'implication d'affects dans le travail et qui impacte notamment l'instance organisationnelle ;*

➞ *de mobiliser des contenus théoriques spécifiques, « sur mesure », ajustés aux énoncés de situations qui proviennent d'échanges et de débats dans le travail (théories du self, états carentiels, etc.) ;*

➞ *de développer et de soutenir les postures médiatrices chez les professionnels ; en particulier chez les cadres chefs de service qui « naviguent » et établissent des liens entre différentes instances du travail : groupale (équipes éducatives), organisationnelle et institutionnelle. Proposer un accompagnement particulier (coaching, conseil) comme aide à la conceptualisation des actions et replacer l'outil de la « formation » dans l'organisation au service d'une cohérence du travail réel ;*

➞ *faciliter des interventions diagnostiques visant à repérer les cas limites afin de les faire fonctionner au niveau de la réflexion comme des analyseurs naturels de l'activité. Donner ainsi les moyens de penser qu'un dysfonctionnement permet de repérer un fonctionnement souhaitable, certes pas encore mis en œuvre, mais qui vise des finalités de l'action. Un modèle de fonctionnement de la crise pourrait par exemple permettre d'anticiper et de prévoir, ou de prévenir, les urgences et par là d'éviter le gaspillage des énergies professionnelles.*

Pour le *registre communicationnel*, afin d'éviter les distorsions et autres disjonctions qui mettent à mal le contrat relationnel qui relie les professionnels

entre eux, et à l'inverse pour valoriser et renforcer les aptitudes à faire travailler ensemble, solidairement, les fonctions et les compétences, nous recommandons :

➞ *de réaliser, en appui sur des théories de la communication, des états des lieux des moyens de communication en œuvre dans une organisation, de faire un relevé des canaux de communication avec leurs adressages en rapport avec leurs contenus ; cela en s'aidant des différentes instances (inter/intra-individuelle, intra/inter-groupes, inter/intra organisation, etc.).*

Pour le *registre psychosocial*, nous proposons :

➞ *d'examiner attentivement des situations limites existantes pour élaborer et déployer des nouveaux dispositifs d'accompagnement qui prennent en compte les rapports réels entre les différents partenaires dans un même réseau local géographique. Des situations critiques permettent en effet à un moment donné, suivant des modalités relevant d'un régime d'exception (tel que Paul l'a explicité) de mettre en lien des représentants d'instances institutionnelles et socio-historiques complémentaires pour un même territoire (justice, conseil général, soin hospitalier, associations) ; cette mise en lien instaurée comme une modalité de travail permettrait de recomposer ou de réactualiser des collaborations interprofessionnelles adaptées à des situations ponctuelles difficiles.*

Concernant le *registre herméneutique*, nous proposons :

➞ *de repérer les capacités singulières d'interprétation et les compétences diagnostiques qui émergent et s'expriment en particulier à l'occasion de l'activité d'admission. L'admission pose d'emblée en effet la question du sens et de la finalité de l'activité institutionnelle dans un établissement donné. Cette activité détient un potentiel pour mobiliser les équipes pluri-professionnelles sur les missions d'accompagnements individuels et personnalisés (psychologiques, psycho-familiaux et psychosociaux concernant les groupes d'accueil) ;*

Pour le *registre économique*, nous suggérons :

➞ *de mettre en place un travail d'écoute et d'explicitation qui amène les professionnels et leurs équipes à prendre conscience et à assumer la part du « calcul » dans leur conception de l'intervention éducative. Cette économie s'inscrit en effet dans une économie de type domestique appliquée à l'éducatif, perceptible à travers la métaphore d'un vivre ensemble en « foyer », en « maison » d'enfants ;*

➞ *d'aider les éducateurs à s'approprier la conscience quantitative de leur activité éducative et en renouveler la dimension qualitative, dans la mesure où la frontière entre le qualitatif et le quantitatif n'est pas définitivement stabilisée ;*

➞ *d'apporter la possibilité d'une ré-appropriation professionnelle de la dimension économique sans la réduire à la seule gestion financière pour amorcer un débat autour de la question institutionnelle et du sens de l'action éducative ;*

➞ *de repérer les montages innovants déjà existants concernant un registre économique articulé à l'activité réelle pour en extraire des connaissances à codifier en vue d'en faire un matériel transmissible pour la formation et le conseil aux structures.*

En dernier lieu, nous pensons que notre dispositif de recherche, instauré et développé à partir de la commission d'admission pourrait, tel que nous l'avons évoqué plus haut et au-delà des secteurs du social, du médico-social et du soin, concerner aussi les « mondes » de l'industrie, du commerce et de l'entreprise. Ceci, dès lors que des groupes de professionnels (et non professionnels : clients, partenaires, conseils) se réunissent pour collaborer. Dans ces secteurs d'activité, il n'est pas rare en effet de voir se regrouper des concepteurs, des créatifs, des intellectuels, *designers*, financiers, opérateurs, etc. autant de professionnels de formations distinctes mobilisés formellement ou spontanément pour travailler et réfléchir de concert. Leurs regroupements ponctuels ou fréquents concourent à accroître des potentialités nouvelles ou latentes. Or, le développement des facultés à travailler à plusieurs nécessite pour se maintenir, de la part des acteurs, de réguler les inévitables tensions, d'analyser les écarts, mais aussi de préserver les paradoxes inhérents aux spécificités de chaque « métier ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

AFCHAIN, Jean, (1997), *Les associations d'action sociale, outils d'analyse et d'intervention*. Paris : Dunod.

AGAMBEN, Georgio, (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.

AICHHORN, August, (2000 [1925]), *Jeunes en souffrance, psychanalyse et éducation spécialisée.* Lecques : Éditions du champ social.

ANZIEU, Didier & MARTIN, Jean-Yves, (1979 [1968]), *La dynamique des groupes restreints.* Paris : Puf.

ARGYRIS, Chris, (1970), *Participation et organisation*. Paris : Dunod.

AUFFRAND, Roger, (1997), *Questions pour un projet. Guide annuaire des écoles différentes, alternatives éducatives.* Paris : Agence Informations Enfance, Possible.

BALMARY, Marie, (1986), *Le sacrifice interdit, Freud et la bible.* Paris : Grasset.

BERTAUX, Daniel, (1971), *Histoires de vie ou récits de pratiques, Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport CORDES.

BLANCHET, Alain & TROGNON, Alain, (1994), *La psychologie des groupes*. Paris : Nathan Université.

BOLLUT, Stéphane, (2010), *Autorité et Démocratie. La maison d'enfants à caractère social.* Paris : L'Harmattan.

BOLTANSKI, Luc, (2011 [1990]), *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Gallimard.

BOLTANSKI, Luc) & THÉVENOT, Laurent, (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

BOSS, Médard, (1989 [1975]), *Il m'est venu en rêve… Essais théoriques et pratiques sur l'activité onirique* ». Paris : Puf.

BOUMARD, Patrick, (1978), *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.

BRICHAUX, Jean, (2001), *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative.* Ramonville Saint-Agne : Érès.

BRICHAUX, Jean, (2004), *L'éducateur, d'une métaphore à l'autre.* S/coord. Ramonville Saint-Agne : Érès.

CABIN, Philippe, (1998), *La communication : état des savoirs*. S/coord. Paris : Éd. Sciences humaines.

CAPUL, Maurice & LEMAY, Michel, (1999 [1996]), *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

CHAPPUIS, Raymond, (1981), *La solidarité, une certaine manière d'être. La formation de la personnalité des "animateurs"*. Treignac : Les Monédières.

CHAPPUIS, Raymond, (1994), *Les relations humaines. La relation à soi et aux autres.* Paris : Vigot.

CHAPPUIS, Raymond, (1999), *La solidarité. L'éthique des relations humaines.* Que sais-je ? Paris : Puf.

CHARTIER, Jean-Pierre, (1991), *Les adolescents difficiles : psychanalyse et éducation spécialisée.* Toulouse : Privat.

CHAUCHAT, Hélène, (1985), *L'enquête en psycho-sociologie.* Paris : Puf.

CHAUVIÈRE, Michel, (2007), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation.* Paris : La découverte.

CLOT, Yves, (2008), *Travail & pouvoir d'agir*. Paris : Puf.

CLOT, Yves, (2010), *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux.* Paris : La Découverte.

DAVID, Myriam, (1997 [1989]), *Le placement familial, de la pratique à la théorie*. Paris : ESF.

DE GAULEJAC, Vincent, (2009), *Qui est « je » ?* Paris : Seuil.

DEJOURS, Christophe, (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale.* Paris : Seuil.

DELCAMBRE, Pierre, (1997), *Écriture et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.

DEVEREUX, Georges, (1980), *De l'angoisse à la méthode* : dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion.

ENRIQUEZ, Eugène, (2003 [1992]), *L'organisation en analyse.* Paris : Puf.

FISCHER, Gustave-Nicolas, (1994), *Le ressort invisible. Vivre l'extrême.* Paris : Seuil.

FOURRÉ, Martine, (1997), *Les lieux d'accueil : espace social et éthique psychanalytique.* Nice : Z'éditions.

FREIRE, Paolo, (1996), *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative.* Ramonville Saint-Agne : Érès.

FREUD, Sigmund, (1962 [1905]), *Trois essais sur la théorie de la sexualité.* Paris : Gallimard.

FREUD, Sigmund, (1984 [1933]), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

FUSTIER, Paul, (1972), *L'identité de l'éducateur spécialisé.* Paris : Éditions Universitaires.

FUSTIER, Paul, (2004 [2001]), *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique.* Paris : Dunod.

GLEICK, James, (1987), *La théorie du chaos, vers une nouvelle science*. Paris : Flammarion.

GOFFMAN, Erving, (1973 [1956]), *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi.* Paris : Éditions de Minuit.

GOFFMAN, Erving, (1968 [1961]), *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris : Éditions de minuit.

GOURAUD, François, (2011), *Famille(s) sous aide contrainte. Paradoxes et processus d'humanisation.* Paris : L'Harmattan.

HABERMAS, Jürgen, (1987 [1981]), *Théorie de l'agir communicationnel.* Tome I *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* et Tome II *Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard [Francfort : 1ère édition allemande].

HESS, Rémi & SAVOYE, Antoine, (1993 [1981]), *L'analyse institutionnelle.* QSJ ? Paris : Puf.

JACOBSON, Victor & MONELLO, Philippe, (1970), *Le travail social en équipe : les collaborations entre travailleurs sociaux de formation différente*. Toulouse : Privat.

JASPERS, Karl, (1919), *Psychologie der Weltanschauungen* [Psychologie des conceptions du monde]. Berlin : Verlag Springer.

JASPERS, Karl, (1986 [1932]), *Philosophie*. Paris-Berlin : Springer Verlag.

JUNG, Carl Gustav, (1983 [1951]), *Aïon. Études sur la phénoménologie du Soi*. Paris : Albin Michel.

KHAN, Jean-François, (1998), *Tout était faux. En guise d'adieu au siècle du mensonge.* Paris : Fayard.

KOHN, Ruth Canter & NÈGRE, Pierre, (2003), *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

LACAN, Jacques, (1974), *Télévision*. Paris : Seuil.

LAFON, Robert, (1991), *Vocabulaire de Psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant.* Paris : Puf.

LAPASSADE, Georges, (1975), *Socianalyse et potentiel humain*. Paris : Gauthier-Villars.

LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand, (1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf.

LEPLAY, Éliane, DUCHAMP, Michel, BOUQUET, Brigitte & DROUARD, Hervé, (1989), *La recherche en travail social*. Paris : Centurion.

LOURAU, René, (1970), *L'analyse institutionnelle.* Paris : Éditions de minuit.

MAILHIOT, Gérald-Bernard, (1968), *Dynamique et genèse des groupes. Actualité des découvertes de Kurt Lewin*. Paris : Épi.

MASLOW, Abraham, (1954), *Motivation and personality*. New York : Harper and Row.

MELMAN, Charles, (2005), *L'homme sans gravité. Jouir à tout prix.* Paris : Gallimard.

MENDEL, Gérard, s/dir, (1972), *Sociopsychanalyse 2, la plus-value de pouvoir*. Paris : Payot.

MUCCHIELLI, Roger, (1975), *Le travail en équipe, connaissance du problème.* Paris : ESF.

MUCCHIELLI, Roger, (2000 [1967]), *La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes.* Issy-les Moulineaux : ESF.

NAOURI, Aldo, (1985), *Une place pour le père.* Paris : Seuil.

PEZET, Valérie, VILLATTE, Robert & LOGEAY, Pierre, (1993), *De l'usure à l'identité professionnelle. Le burn-out des travailleurs sociaux.* Paris : TSA éditions.

PICARD, Dominique, (1998), *La communication : état des savoirs*. Paris : Éd. Sciences humaines, CABIN, Ph., s/coord.

RASSIAL, Jean-Jacques, (1996), *Le passage adolescent : de la famille au lien social.* Ramonville Saint-Agne : Érès.

REVAULT D'ALLONNES, Claude, (1989), *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.

REY, Alain, (2000), *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris : Le Robert.

ROCA, Jacqueline, (1992), *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975.* Paris : CTNERHI/Puf.

ROOSENS, Eugeen, (1979), *Des fous dans la ville ? Gheel et sa thérapie séculaire*. Paris : Puf.

STIEGLER, Bernard, (2008), *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

STROUMZA, Kim, (2007), *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation.* Bruxelles : ies éditions, De Boeck. Stroumza & Libois s/dir.

THOUVENOT, Camille, (1998), *L'efficacité des éducateurs. Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*. Paris : L'Harmattan.

TOURAINE, Alain, (1978), *La voix et le regard.* Paris : Seuil.

XYPAS, Constantin, (2001), *Les stades de développement affectif selon Piaget.* Paris : L'Harmattan.

ZUCKER, Danièle, (2001), *Penser la crise. L'émergence du soi dans un service d'urgence psychiatrique.* Paris, Bruxelles : De Boeck.

ARTICLES DE REVUES ET D'OUVRAGES

ANZIEU, Didier, (1970), « Freud et la mythologie » in *Nouvelle revue de psychanalyse*, n° 1.

BARBIER, Jean-Marie, (2000), « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions » in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : Puf, p. 89-104. Bruno Maggi s/dir.

BELLO, Roger, (2007), « Éducation spécialisée et internat » in *Revue du champ social et de la santé mentale,* VST n° 95, p. 40-47. Ramonville Saint-Agne : Érès.

BOUTET, Josiane, (1993), « Activité de langage et activité de travail ». *Éducation permanente,* n° 116, p. 109-117.

CHAUDET, Vincent, (2009), « Dispositif » in *L'ABC de la VAE*, Jean-Pierre Boutinet (s/dir.), p. 122-124. Toulouse : Érès.

CLOT, Yves, (2001), « Éditorial » & « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité » in *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Éducation Permanente n° 146, Yves Clot s/dir. p. 7-16 & 35-49.

DEHING, Jef, (2007), « L'œuvre de Jung : ombre et clarté » in *Cahiers Jungiens de psychanalyse*, n° 123, Bruxelles, p. 51-77.

DRÉANO, Guy, (1984), « La recherche entre le dogme et l'empirisme : un professionnel de l'action sociale » in *Sauvegarde de l'enfance,* p. 210.

ÉCHARD, François & GISBERT, Nathalie, (2007), « La commission d'admission à la clinique de Saumery » in Revue *Psychiatries*, n° 148, octobre, p. 231-238.

ENRIQUEZ, Eugène, (2001), « La perversion dans les organisations sociales. Les figures du pervers dans les organisations sociales, les fonctionnements et

dysfonctionnements qui en découlent ». Communication à l'institut de formation en travail social d'Angers, juin.

FINO-DHERS, Aline, (2001), « Qu'est-ce qu'AFFUTS ? » in *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social.* Paris : L'Harmattan, p. 155, Marie-Pierre Mackiewicz s/dir.

FOUCAULT, Michel, (1977), « Le Jeu de Michel Foucault ». Entretiens in *Dits et écrits II*, Tome 3, texte n° 206. Paris : Gallimard.

FOUCAULT, Michel, (1994), « La recherche scientifique en psychologie » in *Dits et Écrits*, Tome 1, texte n° 3. Paris : Gallimard.

FRAENKEL, Béatrice, (1993), « Pratiques d'écriture en milieu hospitalier : le partage de l'énonciation dans les écrits de travail » in *Cahier du réseau Langage et Travail,* n° 5, in *Langage, activités médicales et hospitalières : dimensions négligées*, p. 65-82.

FRAENKEL, Béatrice, (2001), « Enquêter sur les écrits dans l'organisation » in *Langage et Travail*, « Communication, cognition, action », Annie Borzeix & Béatrice Fraenkel s/coord., CNRS Éditions, p. 231-261.

FREUD, Sigmund, (1969 [1914]), « Pour introduire le narcissisme » in *La Vie sexuelle*. Paris : Puf, p. 81-105. Traduction J. Laplanche.

GAUTHIER, Pierre, (2010), « La gouvernance du secteur social et médico-social », section 2 « quelle place pour le social dans la nouvelle organisation ? » in Actualités Sociales Hebdomadaires (ASH), septembre, p. 39-40.

IMBERT, Anne-Marie, (1980), « Boumard Patrick, Un conseil de classe très ordinaire » in *Revue française de pédagogie*, vol. 52, n° 1, p. 60-63.

KOHN, Ruth-Canter, (2001), « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » in *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, Marie-Pierre Mackiewicz, s/coord, p. 15-38. Paris : L'Harmattan.

LAFON, Robert, (1961), « L'esprit et l'action d'équipe », Communication au 1er congrès UMOSEA (union mondiale pour la Sauvegarde de l'enfance) in *revue Sauvegarde de l'enfance*, n° 16.

LAFON, Robert, (1962), « Les mécanismes des relations humaines dans le travail en équipe ». Communication au XVIII[e] congrès de l'ANAS (association nationale des assistants de service social).

LENOIR, Yves, (2007), « Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire » in *Document CRIE et CRCIE*, nº 3, Sherbrooke.

LEWIN, Kurt & LIPPITT, Robert, (1938), « An experimental approach to the study of autocracy and democracy : A preliminary note ». Sociometry 1, p. 292-300.

MAGGI, Bruno, s/dir, (2000), « Les conceptions de la formation et de l'éducation » in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : Puf, p. 1-32.

MIGNE, Jean, (1969), « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts » in *Éducation Permanente*, n° 2, p. 39-68.

MISPELBLOM BEYER, Frédérik & JAEGER, Marcel, (2011), « Pour une conférence de consensus sur la recherche en travail social » in ASH n° 2709, 13 mai, p. 30-31.

PLAZA, Monique, (1989), « Le document : la trace, l'interprétation et la vérité. La stratégie du document et ses infléchissements » in Claude Revault d'Allonnes & Al. (1989), *La démarche clinique en sciences humaines*, p. 51-65. Paris : Dunod-Bordas.

RICŒUR, Paul, (1975), « Biblical hermeneutics » in *Semeia*, n° 4, p. 34, USA, cité par Luc Boltanski, 2011 [1990], p. 229 et 527.

RULLAC, Stéphane, (2012), « Une science du travail social : quelles spécificités pour quelle finalité ? » in *La science du travail social. Hypothèses et perspectives*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 75-86.

SARAZIN, Isabelle, (2010), « Pierre Gauthier, sur l'avenir des formations : " Mettre en place des hautes écoles en travail social " » in Revue ASH (actualités sociales hebdomadaires) n° 2667, du 9 juillet, p. 30-33.

SARAZIN, Isabelle, (2011), « Formations sociales : le CSTS approuve les orientations 2011-2013 » in ASH n° 2703, du 1er avril, p. 22-23.

SCHWARZ, L., (1949), « Une expérience avec de jeunes déportés » in Revue *Enfance*, novembre-décembre, p. 497-505.

TILMAN, Francis, (2007), « L'analyse institutionnelle » in *Le Grain*.

VÉRON, Éliséo, (1979), « Dictionnaire des idées non reçues » in *Connexions*, n° 27, ÉPI, p. 125-142.

VYGOTSKI, Lev, (1994 [1925]), « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » in *Société Française,* n° 50, p. 35-50.

SITOGRAPHIE

BOUMARD, Patrick, (1978), Un conseil de classe très ordinaire. Stock. Adresse URL (consulté le 27/05/12) :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1980_num_52_1_2214_t1_0060_0000_2

CHAUDET, Vincent, (2011), « L'instrumentation des formateurs de terrain en travail social : quelle formation aux démarches de recherche ? », Nantes, les 6-7 juin. Article en ligne :
http://ead.univ-angers.fr/~ouforep/IMG/pdf/fascicule_2_colloque_OUFOREP_juin_2011.pdf

DEHING, Jef, (2007), « L'œuvre de Jung : ombre et clarté » in *Cahiers Jungiens de psychanalyse*, n° 123, Bruxelles. Article en ligne (consulté le 27/05/12) :
http://www.jung-psychanalyse.be/files/Dehing_ombredeJung_fr.pdf?JUNGPSY_ID=201b8211804f9ee7c9f7734fae532233

LENOIR, Yves, (2007), « Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire » in *Documents du CRIE et de CRCIE*, nº 3, Sherbrooke, p. 22, site web (dernière consultation le 27/05/12) :
http://www.crie.ca/Publications/Nouveaux_documents_CRIE_CRCIE/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf

LOUART, Pierre, (2003), « Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel » in *Encyclopédie de ressources humaines*, Vuibert, J.Allouche éd. Article en ligne, p. 3, 5-7 (consulté le 27/05/12) :
http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/003/Maslow_et_Herzberg/meheltm.pdf

TILMAN, Francis, (2007), « L'analyse institutionnelle » in Le Grain, p. 4. Site web (consulté le 27/05/12) : *http://www.meta-educ.be/textes/a.i..pdf*

VYGOTSKI, Lev, (1994 [1925]), « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » in *Société Française*, n° 50, p. 35-50. Art. en ligne (consulté le 16/01/13) : *http://revuesshs.u-bourgogne.fr/societe_francaise/docannexe.php?id=1542*

WITTORSKI, Richard, (2008) « La professionnalisation » in *revue Savoirs*, n° 17, p. 9-36, Caïrn.info (consulté le 10/11/12) : *http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm*

MÉMOIRES DE RECHERCHE

BOUCHARD, François, (2006), Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. De l'expérience personnelle à la construction de savoir : mise en scène théorique et désaveu de subjectivité. Université de Nantes : Thèse de doctorat de sciences de l'éducation.

CHAUDET, Vincent, (1998), Du chaos à l'identité, à la recherche de l'identité. Université François Rabelais de Tours : mémoire de Maîtrise.

CHAUDET, Vincent, (2006), Les éducateurs spécialisés et leurs écrits professionnels. Le cahier de liaison : analyseur de la relation à l'autre et à soi. Université de Nantes : mémoire de Master 2 Recherche.

FILMOGRAPHIE

CARION, Christian, (2005), *Joyeux Noël*. Perrin, UGC.

CLÉMENT, René, (1952), *Les jeux interdits*. Du livre *Les jeux inconnus*, de François Boyer, (1947), éditions de minuit.

JOANNON, Léo, (1944), *Le carrefour des enfants perdus* », avec S. Reggiani.

LUMET, Sydney, (1957), *Douze hommes en colère*, avec Henry Fonda.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE I

AVANT PROPOS III

Position et enracinement existentiel du chercheur dans la recherche ... III

INTRODUCTION 1

Situation générale et particulière de notre objet de recherche 1
Question de départ et équipement pour la recherche 2
Le trajet de notre thèse (en quatre parties) 3
Constat de départ et rapport d'étonnement à la commission d'admission. 4

PARTIE 1. CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

I. UNE COMMISSION D'ADMISSION, QU'EST-CE QUE C'EST ? 8

Le processus d'admission 8
- Phase a. *formulation de la demande* 9
- Phase b. *réception de la demande* 9
- Phase c. *lectures individuelle et/ou en groupe* 10
- Phase d. *concertation et discussion* 11
- Phase e. *entretiens* 11
- Phase f. *concertation avec émission d'un avis* 13
- Phase g. *décision* 14
- *Variables* 14

Structure de la commission d'admission 17
- *Les professionnels de la commission* 17
- *Quand et à quel rythme ?* 18
- *Les lieux de la commission d'admission* 20

Finalités de la commission d'admission 21
- *Aspects économiques* 22
- *Lieu de réflexion* 22
- *Lieu d'investigation* 23
- *Lieu d'échanges et de rencontres* 23

De la synthèse des traits caractéristiques de la commission d'admission à la construction de notre objet de la recherche 24
- *La « clinique de l'activité » pour penser la complexité du travail en éducation spécialisée* 27
  . *Activité réalisée* 28
  . *Réel de l'activité* 29
  . *Activité empêchée* 32
- *Clinique de l'activité et méthodologie de recueil de données sur l'activité* 34

II. DES ENJEUX, UNE FACE CACHÉE DE L'ADMISSION 38

- *Enjeu, définition* 38
- *Dispositif, définition* 39
- *Insaisissables pratiques : le problème de ce-qui-échappe peut-il échapper au problème ?* 40

A) Étude d'un cas limite d'admission, la situation de Gilles 45

De quoi l'admission de Gilles est-elle l'enjeu ? 50

- *Une expérience du danger dans le travail éducatif* 50
- *Du conflit de loyauté à l'expérience de la distorsion communicationnelle* 52

B) Relevé d'enjeux à partir du dossier d'admission de Lucien..... 57

Portrait de Lucien 59
Synthèse et catégorisation des enjeux issus du dossier d'admission de Lucien. 63
Synthèse des enjeux relevés dans l'étude de l'admission de Gilles 69
Les enjeux, clefs des motifs invisibles de l'action visible des situations limites.. 70

PARTIE 2. CHAMP THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

III. DES ENJEUX À L'ORIGINE DU CONFLIT DES INTERPRÉTATIONS. 76

Conflit des interprétations et registre herméneutique 82
Registres d'enjeux et décryptage interprétatif..... 86

IV. PERSPECTIVES PSYCHOSOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CLINIQUE DE LA COMMISSION D'ADMISSION..... 96

A) La commission d'admission, un groupe ou une équipe ? 97

La notion d'équipe 99
Quelle équipe ? avec quels coéquipiers ? 100
Équipe pluridisciplinaire, équipe pluriprofessionnelle 102
Le concept de groupe 106

- *Histoire et « préhistoire » du concept* 106
- *Group-machine, groupe-organisme ou groupe humain ?* 108
- *Géographies du groupe* 109

Le groupe restreint primaire et sa dynamique 111
La commission d'admission, un groupe primaire ? 112
De la maturation des groupes primaires vers l'esprit d'équipe 119
Le concept d'équipe en éducation spécialisée, vers un modèle composite 124

B) La théorie des instances, une approche socio-clinique des groupes. 133

Articuler les instances 148
Le(s) concept(s) d'analyseur en analyse institutionnelle..... 150
Analyse institutionnelle & recherche : similitude et différences..... 154

Conclusion de la 2ème partie : vers la recherche sur le terrain 156

PARTIE 3. RECUEIL DE DONNÉES

V. LA MAISON D'ENFANTS DE CLÈVES 160

Monographie 161
- *La maison de Clèves au passé* 164
- *La maison de Clèves au présent* 168

VI. À LA RENCONTRE DU TERRAIN 174

De la difficulté à trouver un terrain de recherche 174
Formalisation de la démarche et contractualisation avec l'établissement ... 178
Réunion générale d'information avec les professionnels du terrain de recherche .180
Règles de discrétion 183

VII. LE DISPOSITIF DE COMMISSION D'ADMISSION À CLÈVES .. 184

La commission d'admission de Clèves à travers les entretiens 187
La commission d'admission à travers son cahier de réunion 198
Spécificités de la commission d'admission observée 202

VIII. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES ET ANALYSE DE LA COMMISSION D'ADMISSION 205

Analyse des données de la commission d'admission 209
Retranscription de la commission et codes de notation 211
Aspects quantitatifs relatifs à la prise de parole 214
Structure et contenus qualitatifs de la commission 216

IX. PRÉSENTATION DES ENTRETIENS ET PRÉPARATION DE L'ANALYSE 229

Méthodologie des entretiens d'auto-confrontation 229
Conditions de recueil de données et procédés de retranscription des entretiens ... 237
L'entrée dans les données : présentation, méthode d'analyse et traitement des entretiens .. 241
Profils des entretiens, approche qualitative 242
Éléments quantitatifs des profils d'entretiens 252
- *Caractéristiques par registre* 255
- *Caractéristiques par entretien* 258

Relevé des catégories d'enjeux dans les entretiens 259
Grille d'analyse et indicateurs 264
Catégorie inter-critères 266
Précision de la grille d'analyse et mode opératoire des entretiens 268

PARTIE 4. ANALYSE DES DONNÉES

X. REGISTRE ÉMOTIONNEL ……..…….. 271

Des situations touchantes pour une stagiaire ……..…….. 271
Des perturbations qui se répercutent à plusieurs niveaux de l'organisation... 272
Souffrance d'un père, culpabilisation d'enfants et culpabilité professionnelle..274
L'angoisse des situations ……..275
L'angoisse de l'enfant et celle de l'adulte pour l'enfant ……..277
De l'urgence et de la précipitation des accueils : des rapports au temps qui perturbent les enfants ……..…..…….278
De l'urgence induite ……..…… 280
Urgence ou situation de crise ? La « patate chaude » ……..282
Des comportements pathologiques, la situation limite de Bruno …….283
Position médiatrice du chef de service entre plusieurs instances ...…… 286

XI. REGISTRE COMMUNICATIONNEL ……..…..291

Sobriquets et désignations péjoratives d'enfants ……...…...291
Accéder aux informations des dossiers d'admission ……..……..…..292
Les échanges avec les familles……..…….. 293
Vers une éthique de la communication professionnels-parents ……..… 293
À situation exceptionnelle, communication exceptionnelle ……296

XII. REGISTRE PSYCHOSOCIAL ……...… 298

Différences de place dans l'équipe d'admission ……...…..…298
La place de la lingère dans la commission perçue par un éducateur …..300
Travail inter-équipe et préférences de fonctionnements ……..301
Une extériorité à l'intérieur de l'équipe d'admission ……..305
Le partenariat avec les parents ……..…307
Rapports de forces ……..……310
Partenariats thérapeutiques ……..…….310
Redistribution des places professionnelles autour d'une situation-limite … 312
Rôle du cadre dans le maintien des fonctions institutionnelles ……...312
Faire valoir les décisions, une tâche du chef de service …...…..……..314
Processus d'ouverture à un autre travail d'équipe ……..……315

XIII. REGISTRE HERMÉNEUTIQUE ……... 317

Connaître les situations pour « savoir s'y prendre » ……..……..317
Des dossiers incomplets ……...…….. 319
Des éléments manquants dus à des logiques différentes ……..320
Des écrits qui n'ont « rien à voir » avec la réalité ……... 322
On écarte bien les questions qui fâchent ……..…… 323
Ces dossiers ne cachent-ils pas quelque chose ? …… 325
Faire intrusion ou faire interprétation : interpréter les mots du papier ….. 327
Le psychologue herméneute …….. 330
Catachrèse du texte, tirer le sens vers soi ……..…332

XIV. REGISTRE ÉCONOMIQUE ……... 335

« Gestions » des effectifs des groupes d'enfants et de l'établissement éducatif …335
Articulation économico-éducative au niveau de l'instance organisationnelle ..336
Les changements « de » et « dans les » groupes d'enfants …….. 337
Stratégie organisationnelle de Clèves pour répartir des élèves en milieu scolaire .. 341
Position géographique, position stratégique, du qualitatif dans le quantitatif ..343
Aspects quantitatifs d'un travail qualitatif ……..…….344

Synthèse et discussion des résultats obtenus ……..…346

CONCLUSION GÉNÉRALE ……... 352

L'itinéraire de la thèse ……...… 352
Complexités de la recherche ? ……... 357
Sémantique des instances organisationnelles selon Enriquez (1992) et emploi du terme « niveau » par les éducateurs de terrain. ……...359
Perspectives et propositions ……... 360
Propositions concrètes pour les terrains professionnels …….. 362

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES …….. 365

Articles et revues d'ouvrages ……370
Sitographie ……. 373
Mémoires de recherche ……..374
Filmographie ……..374

TABLE DES MATIÈRES ……. 375

Admettre ou pas ?

Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée.

Résumé en Français :

En amont des accompagnements éducatifs en établissement d'éducation spécialisée se prend la décision d'admettre ou non une personne – enfant, adolescent, adulte – en grande difficulté. Or, pour l'admission, les établissements des secteurs médico-social et socio-éducatif mobilisent des professionnels de différents métiers du travail social regroupés en commission. Notre recherche montre tout d'abord la complexité inhérente à cette commission. Conçue comme objet de recherche, la commission d'admission révèle un certain nombre d'enjeux inhérents à l'activité dans le champ du travail social. Une pré-enquête suivie d'une discussion soutenue entre « sémantique de l'action » et « sémantique d'intelligibilité des actions » (Barbier, 2000) à propos de l'admission ont permis d'élaborer des catégories participant à l'identification des enjeux : *émotionnel*, *économique*, *communicationnel*, *herméneutique* et *psychosocial*.

Notre enquête menée ensuite au cœur de la commission d'admission d'une maison d'enfants met en lumière la multiplicité des interactions pluri-professionnelles en jeu et leurs articulations implicites, puis apporte un éclairage contextualisé et ciblé sur les rouages qui structurent les décisions d'admission. Cette recherche *in vivo* inspirée de la clinique de l'activité (Clot, 2001) s'appuie sur la théorie psychosociologique des groupes et la théorie socio-clinique des instances organisationnelles (Enriquez, 1992) en vue de produire des savoirs cliniques et théoriques sur l'activité réelle.

Mots-clés : éducation spécialisée / dispositif d'admission / travail en groupe / travail en équipe / enjeux / intelligibilité et analyse de l'activité / activité réelle / recherche en éducation spécialisée.

Titre en Anglais : Admit or not ? The stakes of groupal activity in special education

---

Résumé en Anglais :

Before educative accompaniment in institution of special education, there is the decision to admit or not a person – child, adolescent, adult – in great difficulty. However, for admission, institutions in medico-social and socio-educational's sectors mobilize professionals from different professions of social work in a commission. Our research show first of all the complexity inherent at this commission. Conceived as object of research, the commission of admission reveals some stakes inherent to the activity in the field of social work. A pre-investigation followed of a study discussion enter « semantic of action » and « semantic of intelligibility of actions » (Barbier, 2000) about the admission have allowed to elaborate some categories involved in the identification of stakes : *emotional*, *economic*, *communicationel*, *hermeneutic*, *psychosocial*.

Our investigation, led at the heart of an admission commission in a Children's Home, brings to light to the multiplicity of the pluri-professional interactions at stake and their implicit joints then, gives a lighting contextualised of the cogs which structure the decisions of admission. This *in vivo* research inspired by a clinical of activity (Clot, 2001) is based on the psycho-sociological theory of groups and the socio-clinical theory of « organizational instances » (Enriquez, 1992) with a view to produce clinical and theorical knowledges on real activity.

Keywords : special education / admission device / group work / team work / stakes / intelligibility and activity analysis / real activity / research in special education.

CHAUDET Vincent
2, impasse du Pont de pierre
72530 Yvré L'Évêque

Visa du Directeur de thèse