

Thèse de Doctorat

Laurent SAUTEREAU

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

École doctorale : C.E.I

Discipline : Sciences de l'éducation
Unité de recherche : PESSOA

Soutenue le 31 octobre 2014
Thèse N° :

Les dispositifs « d'analyse de la pratique » dans le travail social et les stratégies paradoxaes

TOME 1

JURY

Rapporteurs :	Rodolphe TOUSSAINT , Professeur, Université de Québec à Trois-Rivières Pascal PLANTARD , Maître de conférence, Université de Rennes 2
Examineurs :	Pierre-Yves BERNARD , Maître de conférence, Université de Nantes
Directeur de Thèse :	Bertrand BERGIER , Professeur, Université Catholique de l'Ouest

**À tous ces jeunes, fragilisés par une histoire
familiale difficile dès leur plus jeune âge, et qui,
malgré tout, relèvent la tête.**

**Aux travailleurs sociaux qui les accompagnent
au quotidien.**

Remerciements

Pour leur accompagnement dans mon parcours de recherche, je tiens à remercier :

Bertrand Bergier

Directeur de recherche, depuis le master2, pour ses encouragements, son exigence et ses enseignements. Pour la qualité humaine de son accompagnement.

Constantin Xipas

Animateur du séminaire doctoral durant une grande partie de mes études universitaires, pour sa rigueur méthodologique.

Les participants du séminaire doctoral
depuis mon arrivée en master2, pour la qualité de leur écoute et de leurs échanges.

Pour leur aide dans la conduite de cette recherche, je tiens à remercier :

La direction et les professionnels de la Maison d'enfants à caractère spécialisé
pour leur accueil et leur intérêt pour la recherche.

L'intervenant qui a conduit le dispositif d'analyse des pratiques que nous avons observé,
pour sa disponibilité et son ouverture d'esprit.

Dominique Fablet, professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, disparu en 2013, pour
le travail de diffusion de connaissance sur les dispositifs d'analyse des pratiques, et la confiance
dont il nous a témoigné pour notre contribution à un de ses ouvrages.

Tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à mon travail.

Pour leur soutien dans mon parcours de formation universitaire

Je tiens à remercier profondément ma compagne, mes enfants et ma famille proche, pour avoir
supporté au quotidien mon manque de disponibilité, et pour m'avoir encouragé à réaliser mes
projets.

SOMMAIRE

Introduction	8
--------------------	---

PARTIE I Contextualisation et positionnement du problème

CHAPITRE 1	Le travail social, groupe professionnel plutôt que profession.....	18
CHAPITRE 2	Les identités professionnelles, la professionnalisation, et la professionnalité du travail social	43

PARTIE II Les dispositifs d'analyse des pratiques et la question du sens

CHAPITRE 3	Le socle commun des dispositifs d'analyse des pratiques.....	66
CHAPITRE 4	Des finalités différentes en fonction des dispositifs d'ADP	79
CHAPITRE 5	La recherche du sens de l'action, une finalité commune pour les dispositifs d'ADP	97

PARTIE III Paradoxes et dispositifs d'ADP dans le travail social

CHAPITRE 6	Le concept de paradoxe chez Barel	119
CHAPITRE 7	Transposition du concept de paradoxe dans le champ du travail social	140

PARTIE IV Déploiement méthodologique

CHAPITRE 8	L'observation d'un groupe d'ADP au travail comme support à la recherche.	159
CHAPITRE 9	Les choix méthodologiques de récolte et de traitement des matériaux.	169
CHAPITRE 10	Mise en œuvre des étapes d'investigation	188

PARTIE V Traitement et analyse des séquences d'ADP

CHAPITRE 11	Description du dispositif d'ADP observé.....	230
CHAPITRE 12	La place des paradoxes dans le dispositif d'ADP observé	253
CHAPITRE 13	La place des stratégies paradoxales dans le dispositif d'ADP observé.....	289
CHAPITRE 14	Les enseignements de la recherche.....	308
CONCLUSION		327
BIBLIOGRAPHIE.....		332
ANNEXES.....		355

Introduction

De l'intervention sociale...

Suite à un parcours scolaire écourté après un échec au bac, sans choix professionnel stable, je me suis investi dans l'animation socioculturelle. Ce secteur avait le grand avantage de privilégier l'expérience au diplôme, conformément aux idéaux de l'éducation populaire et de la promotion sociale. J'ai ainsi accumulé des expériences d'animateur polyvalent dans des structures différentes (loisirs éducatifs, tourisme social, insertion sociale) auprès de publics variés (enfants, jeunes, adultes, personnes handicapées). Grâce à celles-ci, j'ai pu préparer et valider un DEFA (diplôme d'État aux fonctions de l'animation), diplôme de niveau III, au bout d'une dizaine d'années. J'ai ensuite réorienté mes activités vers le champ de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes. D'abord formateur dans des dispositifs collectifs centrés sur l'orientation professionnelle et la recherche d'emploi, j'ai ensuite été conseiller d'insertion professionnelle en mission locale, passant ainsi de l'intervention en groupe à l'accompagnement individuel. Après plus de onze ans de pratique, j'ai changé de champ d'activité en devenant formateur dans le cadre de la formation qualifiante au travail social, et plus particulièrement dans le domaine de l'animation sociale. Suite à l'apprentissage de ce métier de formateur, j'ai eu l'opportunité de devenir coordinateur pédagogique régional d'une équipe de formateurs permanents, pour un ensemble de formations liées aux métiers de l'animation sociale et de l'insertion socio-professionnelles des publics vulnérables. Les trois métiers que j'ai exercés - animateur, conseiller en insertion professionnelle et formateur - se sont enrichis mutuellement. Après des formations courtes relatives à différents aspects de mes missions, j'ai ressenti le besoin de consolider ce savoir expérientiel par un cursus de formation complet et cohérent.

...À la recherche

Art du raisonnement et art de l'investigation s'inscrivent dans un *continuum* qui dépasse largement l'échelle d'un individu et qui nous place en position relative d'héritier. Aussi, nous passons de l'utilisation du « je » à celle du « nous » pour présenter notre parcours de formation à la recherche. Nous avons donc entrepris depuis 2003 un cursus universitaire dans les sciences de l'éducation, de la licence au doctorat, en parallèle de notre activité

professionnelle. D'abord par correspondance jusqu'en Master1, puis en présentiel dans des dispositifs adaptés à la formation adulte. Nous n'envisagions pas au départ d'arriver au doctorat, mais l'intérêt pour la recherche et la force des rencontres avec des enseignants et d'autres étudiants nous ont motivé à persévérer. Nos centres d'intérêt pour la recherche ont toujours été en lien avec les dispositifs de formation. Nous nous sommes d'abord focalisés sur la motivation des choix professionnels des individus. C'est alors la question des résonances entre expérience personnelle et orientation professionnelle, comme réparation ou comme réalisation de soi qui nous a occupé, avec pour paysage théorique la psychanalyse et le courant des histoires de vies. Nous nous sommes ensuite intéressés à la question du lien entre le sujet et son activité professionnelle au travers de sa pratique dans le champ particulier du travail social. Les dispositifs d'analyse de pratiques nous ont semblé alors un observatoire privilégié.

De l'exploration des dispositifs d'analyse de pratiques aux paradoxes de la pratique du travail social

Notre exploration des dispositifs d'analyse de pratiques nous a conduit à nous étonner du recours de plus en plus massif à ce type de dispositif dans le travail social. Ces dispositifs font l'objet d'une littérature nombreuse de la part des chercheurs et des praticiens. Même s'il est difficile d'évaluer sur le terrain leur utilisation, faute de statistiques précises, plusieurs indicateurs montrent un recours de plus en plus fréquent, avec notamment :

- Leur mention de ceux-ci dans plusieurs référentiels de formation de métier du travail social.
- La recommandation par différentes instances officielles et institutionnelles nationales de l'action sociale et la mise en place de ce type de dispositif dans les établissements et services médico-sociaux.
- Une offre de formation concernant l'encadrement et l'animation des dispositifs d'analyse de pratiques de plus en plus importante.
- La constante augmentation des interventions des centres de formation ou des cabinets de consultants sur ce type de dispositif dans le cadre de la formation continue des travailleurs sociaux.

Nous avons voulu comprendre les causes de ce développement, d'où la formulation de

notre question initiale de recherche : Pour quelles raisons les dispositifs d'analyse de pratiques sont-ils de plus en plus mis en œuvre dans le champ du travail social ?

Une telle interrogation implique de définir le travail social qui se caractérise par la difficulté à déterminer précisément ce que recouvrent ses activités et son champ d'appartenance.

L'objet de l'intervention, sa finalité et la méthode du travail social restent flous. Ainsi, comment comprendre les besoins réels du public visé par le travail social, au travers de leurs comportements sociaux qui peuvent être irrationnels, pris dans des réalités sociales difficilement dépassables ? Comment accéder au désir de personnes qui, dans le cas de handicaps lourds, peuvent ne pas avoir accès à leur propre subjectivité ? Quelles missions pour le travail social auprès de ces publics, aide ou contrôle ? Et enfin, quelle méthode d'intervention pour atteindre ces buts puisque « la nature même de son objet d'intervention [...] rend illusoire la construction d'un savoir et des techniques d'intervention aussi précises et efficaces que dans le cas du travail industriel » (BRICHAUX, 2004, p 11) ?

Le travail social, en tant qu'espace identitaire professionnel, reste imprécis. « Les gens de métier, dans le travail social, construisent leur identité professionnelle en devant régulièrement se remettre à l'ouvrage » (VILBROD, 2003, p 13). Le travail social est constitué d'une pluralité de métiers (éducateurs spécialisés, assistantes sociales, animateurs...), ayant en France des niveaux de qualification différents, et des contextes d'exercices variés. Cependant, tous réclament une implication dans une relation de proximité et d'accompagnement de publics vulnérables. Le travail social, plutôt qu'une profession à part entière, serait un « groupe professionnel », défini « comme une "construction commune de situation" et des croyances partagées sur le "subjectif de l'activité professionnelle" » (Dubar et Tripier, 1998, p. 106). « Les travailleurs sociaux forment un groupe professionnel [...] segmenté et (qui) possède des frontières indécises où se jouent des luttes de classement et des jeux de pouvoir et de langage [...] en quête de légitimité et fortement dépendant des "convictions et valeurs" de ceux qui le "gèrent" et le composent » (DUBAR, 2003, p 24-25). Ainsi, les travailleurs sociaux se rassemblent autour d'une identité professionnelle et d'une professionnalité commune, en tant qu'« expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes de mises en œuvre » (ABALLEA F, 1992, p 47). Celle-ci conserve malgré tout une singularité propre à chaque professionnel puisque, « la professionnalité concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une

situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches » (COURTOIS B et al. 1997, cité par ALTET M, PAQUAY L, PERRENOUD P, 2003, p 264). Confrontés aux commandes institutionnelles et sociétales, à la complexité des symptômes et des comportements des publics, les travailleurs sociaux doivent sans arrêt consolider le sens de leur travail.

C'est dans ce contexte spécifique du travail social qu'intervient la mise en place des dispositifs d'analyse de pratiques.

Du point de vue de leur similarité, ces dispositifs ont en commun, de chercher à produire une analyse collective des actions conduites et de leurs effets, au sein d'un établissement ou d'un service médico-éducatif ou médico-social, sous la conduite d'un intervenant extérieur.

Du point de vue de leurs différences, ce n'est pas tant les orientations méthodologiques ou théoriques qui les distinguent que leurs finalités. Celles-ci sont issues du croisement des demandes explicites ou implicites des différents acteurs des dispositifs : commanditaires, participants, intervenant. Ces finalités se distinguent en deux orientations majeures qui peuvent se décliner à chaque fois sous différents angles :

- Renforcer l'efficacité des professionnels dans la conduite de leurs missions, soit au niveau des individus, soit au niveau du collectif.
- Identifier et réguler les processus intrapsychiques à l'œuvre dans les activités relationnelles et leurs effets, du point de vue de l'utilisateur, ou du point de vue du professionnel.

Plusieurs dérivations de ces finalités, en fonction des acteurs et des contextes d'intervention, peuvent alors être observées sur les terrains : de l'aide à la pratique professionnelle à la régulation d'équipe, de l'aide à l'interprétation des comportements du public au soutien des travailleurs sociaux face à l'usure professionnelle. Ces dérivations, parfois entremêlées au sein d'un même dispositif, mobilisent aussi des places différentes pour l'intervenant qui peut devenir tantôt accompagnateur, formateur, expert ou clinicien.

Cependant, quels que soient les dispositifs d'analyse des pratiques (que nous nommerons désormais sous l'acronyme « ADP ») et leurs finalités propres, il nous est apparu qu'ils mettent tous au travail la question du sens de l'activité pour les professionnels. Le sens « peut être défini comme ce qui est, à un moment donné éprouvé par un sujet individuel ou collectif comme la cohérence unifiante d'une situation » (Barrus-Michel J, 2004a, p 22). Nous pouvons considérer les dispositifs d'analyse de pratiques comme « un

effort de restauration du sens, soit par l'adoption de système de signification proposé ou imposé, soit par la récupération de la capacité à en élaborer» (Barrus-Michel J, 2004a, p 70). C'est l'instabilité de la définition de l'activité telle que nous l'avons décrite qui remet en cause le sens du travail, mais aussi les modifications de l'environnement. Les aspects complexes et paradoxaux d'une société postmoderne, ou encore l'envahissement du modèle économique libéral dans l'ensemble des activités sociales comme effets de l'hypermodernité, sont autant de bouleversement qui déstabilise le travail social et ses professionnels. C'est «une société en quête de sens » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 2000), où l'articulation entre les motivations individuelles et les contraintes collectives n'est plus si évidente. C'est aussi « Le déclin des institutions » (DUBET, 2003), en tant que force organisatrice des rapports sociaux, qui caractérise cette société. Ces deux aspects impactent particulièrement les travailleurs sociaux dans leurs missions, à la fois en tant que représentant des solidarités et protections collectives dans l'accompagnement des plus fragiles, et représentant des institutions sociales vis-à-vis de publics parfois en opposition à celles-ci.

La variété et la confusion des impératifs qui résultent de cet indéterminisme, lié à la fois aux spécificités de cette activité et aux évolutions sociétales contemporaines, tendent à produire des paradoxes qui font obstacle à la production du sens « au » travail et du sens « du » travail pour les travailleurs sociaux. Nous nous appuyons sur les travaux de Barel (1989) pour comprendre ce phénomène. Selon lui, la compréhension des paradoxes est indissociable de la compréhension des systèmes qui organisent l'activité humaine. C'est en effet la structuration des systèmes, non pas comme emboîtement hiérarchisé de systèmes, mais comme un enchevêtrement de systèmes, qui expliqueraient la présence de paradoxes. À ce titre, un système n'est que l'agencement momentané d'autres systèmes mobilisés en qualité d'infra-système ou de méta-système. Ce sont les relations contradictoires entre ces systèmes entremêlés qui peuvent finir par produire des injonctions paradoxales qui semblent insolubles. Par exemple, le but d'un système peut s'appuyer sur les valeurs d'un autre système, rendant alors l'action insatisfaisante car incohérente. Barel (1989) insiste sur deux points:

- L'émergence des paradoxes ne tient pas à l'apparition de nouveaux systèmes, mais à l'apparition de contextes sociaux ou existentiels qui rendent visibles ces paradoxes. L'enchevêtrement des niveaux de systèmes est une réalité permanente, la perception des paradoxes qu'ils produisent est quant à elle une perception subjective et momentanée.
- Les injonctions paradoxales produites par l'enchevêtrement des systèmes sont toutes

nécessaires à la réalisation de l'action. Les situations paradoxales ont de spécifique que la prise en compte d'une seule injonction non seulement ne permet pas d'atteindre le but assigné, mais, de plus, aggrave la situation. La perte de sens se tient alors dans une expérience où plus l'acteur agit pour améliorer la situation, plus la situation s'aggrave.

Barel (1989) complète cette explication des paradoxes par l'identification de stratégies, qu'il qualifie de « doubles », qui permettent de répondre à ces injonctions paradoxales. Ces stratégies n'ont pas pour but de supprimer le paradoxe, réalité indépassable, mais plutôt d'en réguler les effets. Il en identifie trois:

- La stratégie du compartimentage qui permet de dissocier les injonctions en provenance de différents systèmes en les activant sur des lieux ou à des moments différents.
- La stratégie de l'oscillation qui consiste à activer successivement et de façon aléatoire les injonctions paradoxales.
- La stratégie du compromis qui permet d'activer les injonctions au même moment et au même endroit, mais en atténuant la force de ces injonctions de façon à affaiblir l'intensité du paradoxe.

Nous montrerons comment ce modèle théorique peut être transféré dans la pratique du travail social pour en comprendre le fonctionnement, à l'échelle d'un établissement médico-social. Le travailleur social est un infra-système du méta-système « établissement ». Mais dans sa pratique professionnelle, il mobilise lui-même, en tant que méta-système, des infra systèmes. Ainsi, nous avons déterminé trois systèmes mobilisés simultanément par le travailleur social dans sa pratique quotidienne :

- « La dimension professionnelle » qui fait référence pour le travailleur social au métier, au « groupe professionnel » (Dubard et Tripier, 1998), et à la déontologie.
- « La dimension personnelle » qui correspond à la personnalité psychique du travailleur social, fruit de son histoire, et qui va déterminer ses motivations intimes à exercer le métier et son éthique.
- « La dimension institutionnelle » qui renvoie à l'appartenance à une organisation collective, à la fois du point de vue du lien de subordination avec l'employeur, et du point de vue de l'équipe. Cette appartenance détermine aussi les rapports avec les commanditaires, les partenaires institutionnels et les financeurs.

Éclairant notre question de départ (comment interpréter le recours quasi systématique aux dispositifs d'analyse de pratiques dans le travail social ?), à la lumière des travaux de Barel, nous formulons l'hypothèse suivante : Les dispositifs d'ADP dans le travail social permettraient de réguler les paradoxes inhérents à la pratique des travailleurs sociaux.

Cette hypothèse se décline en sous-hypothèses :

- Sous-hypothèse 1 : Les situations d'accompagnement socio-éducatif évoquées dans les dispositifs d'ADP et pour lesquelles les travailleurs sociaux se questionnent sur le sens de leur action, mobiliseraient des paradoxes.
- Sous-hypothèse 2: Les stratégies mobilisées antérieurement pour réguler ces paradoxes ne seraient pas ou plus efficaces, ce qui expliquerait que ces situations d'accompagnement socio-éducatif posent problème au niveau du sens.
- Sous-hypothèse 3 : Ces stratégies paradoxales initiales, antérieurement mobilisées, seraient rendues inefficaces par modification du contexte « existentiel » qui permettrait au travailleur social d'avoir l'illusion d'une convergence entre les différents systèmes mobilisés dans son espace d'action.
- Sous hypothèse 4 : Les dispositifs d'ADP permettraient de reconstruire des stratégies paradoxales adaptées aux modifications du contexte existentiel vécues par les travailleurs sociaux.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons observé pendant une année, un groupe d'analyse de pratiques dans une Maison d'Enfants à Caractère Social, soit huit séances de 3 heures. Cet établissement médico-éducatif accueille des mineurs retirés de la garde de leur famille pour les protéger d'eux-mêmes ou de leur entourage. Nous étudierons les échanges recueillis dans ce dispositif d'ADP sous deux aspects. D'une part, l'analyse du processus et du contenu du dispositif observé. D'autre part, le lien entre ces éléments, dûment objectivés et classés, et les paradoxes et stratégies paradoxales.

Notre démarche est à la fois inductive et déductive. Pour comprendre le fonctionnement

du dispositif d'ADP observé, nous mobiliserons la méthode de la théorie ancrée. Cette approche inductive nous permettra, après avoir regroupé les échanges dans des unités de sens, d'élaborer deux critères d'observation :

- Les objets de discours classés selon trois types : description, analyse, solution/préconisation.
- Les formes de discours classées selon trois registres : discours affectif, discours technique, discours axiologique.

L'articulation de ces éléments nous permettra d'identifier le contenu explicite et implicite des échanges ainsi que le processus d'élaboration des solutions proposées après l'étude des situations.

Pour confronter nos hypothèses au dispositif d'ADP observé, nous adopterons une démarche déductive.

Pour identifier les paradoxes, nous rechercherons quatre indices de présence des paradoxes sur les matériaux récoltés et classés :

- L'absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif durant la séance au travers de la mobilisation des différents objets de discours et des différentes formes de discours.
- L'émergence et la confrontation d'éléments en provenance de la dimension personnelle face à des éléments en provenance de la dimension professionnelle au travers de la mobilisation des différents objets de discours et des différentes formes de discours.
- L'émergence et la confrontation d'éléments en provenance de la dimension personnelle face à des éléments en provenance de la dimension institutionnelle au travers de la mobilisation des différents objets de discours et des différentes formes de discours.
- Le questionnement explicite des participants sur le sens, ou les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

Ces indices, rapportés au *verbatim* des séances, nous permettront de définir les paradoxes mobilisés dans les situations d'accompagnements socio-éducatifs exposées par les travailleurs sociaux.

Pour identifier les stratégies paradoxales, nous comparerons les solutions élaborées au cours du dispositif au modèle de stratégies paradoxales proposé par Barel (1989).

Le trajet de notre thèse nous permettra donc, dans la première partie de définir le travail social, et dans la deuxième, de définir les dispositifs d'analyse de la pratique ainsi que leur rapport avec la question du sens. Dans la troisième partie, nous exposerons les travaux de Barel concernant les paradoxes et leur transfert dans le champ du travail social. Nous présenterons notre démarche méthodologique dans la quatrième partie. Enfin, dans la cinquième partie, nous présenterons notre analyse du dispositif d'analyse des pratiques observé, sur le plan de son fonctionnement et sur le plan des paradoxes, et ferons retour sur notre corps d'hypothèse.

PREMIER PARTIE

CONTEXTUALISATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

CHAPITRE 1 Le travail social comme groupe professionnel

A) Le travail social

1) L'histoire des métiers du travail social

Les métiers du travail social présentent une grande diversité. À l'origine, deux activités se sont structurées en métiers : l'aide aux pauvres avec le métier d'assistante sociale dès 1932, soutenu par l'association nationale des assistantes sociales (ANAS) à partir de 1945. La rééducation des enfants délinquants, avec le métier d'éducateur spécialisé qui ne verra officiellement le jour qu'en 1967, mais dont la généalogie remonte aux années 1945 avec l'éducation surveillée, et en 1959 avec les jardinières d'enfant. On ajoutera un troisième métier, moins emblématique mais contemporain aux deux premiers, celui de monitrice d'enseignement ménager apparu en 1943 et qui deviendra plus tard le diplôme de conseillère en économie sociale et familiale. Ces trois métiers sont les métiers canoniques du travail social, à l'origine distincts les uns des autres, à la fois sur le plan des activités et des publics, des références à des valeurs (catholicisme social pour les assistantes sociales et rééducation pour les éducateurs), des tutelles (ministère de la famille pour les AS et celui de la justice pour les éducateurs). C'est à partir des années 1970 que les métiers se sont diversifiés, jusqu'en 1982, « période de l'institutionnalisation et de la multiplication des effectifs des professions sociales » (CHOPART J-N, 2000, p 140). Dès 1966, la convention collective, véritable matrice de l'organisation et de la reconnaissance du travail social, voit le jour. Les années suivantes verront se succéder la création de nouveaux diplômes de niveau III, puis des niveaux inférieurs (jusqu'à AMP, de niveau V en 1972), ainsi que la reconnaissance professionnelle de secteur d'activité comme l'animation socioculturelle jusqu'alors limitée au bénévolat et à l'engagement militant.

En même temps que cette diversification apparaît une volonté de fédérer malgré tout ces différents métiers avec la référence courante au « travail social » et aux « travailleurs sociaux » à partir des années 1970. Comme le souligne M. Monrose « Le succès de ces

expressions pour désigner des institutions et agents jusqu'alors identifiés comme relevant de logiques distinctes, vient marquer la possibilité d'une articulation entre les champs de l'assistance, de la rééducation et de l'action socioculturelle et les métiers qui leur sont liés » (cité par CHOPART J-N, 2000, p 39).

2) Une nébuleuse de métiers plus ou moins stabilisée

Aujourd'hui, on peut identifier une constellation de métiers dans le travail social qui pourraient être classés selon différents critères. Dans une étude conduite par BEYNIER D, TUDOUX B, MOMIC M, (2005), la DRESS (direction de la recherche des études, de l'évaluation et de la statistique), service du ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, et du ministère de la santé et des solidarités, définit le travail social en quatre grands domaines :

- Le domaine constitué par les métiers de l'aide qui ont pour objet d'améliorer les conditions de vie dans le domaine social, économique, culturel et alimentaire des personnes et des familles. On y trouve entre autres les assistants sociaux, les conseillers en économie sociale et familiale, les techniciens de l'intervention sociale et familiale (anciennes travailleuses familiales), les auxiliaires de vie et les aides à domicile.

- Le domaine constitué par les métiers de l'éducation spécialisée.

Ils interviennent auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes présentant des déficiences physiques ou psychologiques. On y trouve les éducateurs de jeunes enfants qui sont des spécialistes de la petite enfance et de l'enfance. Les éducateurs spécialisés qui sont chargés, en dehors des temps scolaires ou de travail de participer à l'éducation d'un public en tenant compte de son handicap physique, sensoriel, intellectuel ou de sa situation sociale. Les moniteurs éducateurs et les aides médico-psychologiques qui concourent, dans le cadre d'une équipe éducative, à la vie quotidienne d'enfants, d'adultes ou de personnes âgées dépendantes. Et enfin les éducateurs techniques spécialisés et les moniteurs d'atelier qui sont centrés sur la formation professionnelle et l'accompagnement au travail

- Le domaine constitué par les métiers de l'animation

Ils regroupent une diversité de situations professionnelles qui se sont développées à partir des actions d'éducation populaire. La création des diplômes d'État apparaît à la fin des

années 70 sous la cotutelle du ministère de la jeunesse et des sports et des Affaires sociales. L'intervention des animateurs se situe autant sur des aspects éducatifs, culturels que sociaux. En fonction des situations, ils sont plus au moins au contact permanent de publics d'enfants, de jeunes, de familles ou de résidents d'établissements médico-sociaux.

- Le domaine constitué par les métiers de l'accueil au domicile du professionnel

Le domaine de l'accueil comprend la prise en charge au domicile de l'intervenant social des personnes âgées, d'adultes handicapés, ou d'enfants ainsi que l'accueil familial thérapeutique. On y distingue l'assistant maternel de l'assistant familial. L'assistant maternel accueille à son domicile et de façon non permanente, de jeunes enfants confiés par leurs parents ou par un établissement d'accueil d'enfants de moins de six ans de type crèche familiale. L'assistant familial qui accueille de façon permanente dans sa famille (famille d'accueil) des enfants en difficulté qui lui sont confiés dans le cadre du dispositif de protection de l'enfance.

3) Un exercice professionnel placé sous le sceau de l'incertitude

Le travail social pourrait être défini trivialement comme l'ensemble des dispositifs et des moyens institutionnels mis en place pour venir en aide aux personnes en difficulté dans notre société. Mais cette formulation soulève de nombreuses questions.

La question de la nature des « difficultés » se pose : De quelles difficultés s'agit-il ? Économiques, matérielles, scolaires, psychologiques, comportementales ?

L'identification et la distinction des causes et des effets de ces difficultés tiennent aussi une place importante dans la définition du travail social : Est-ce l'individu qui n'a pas su saisir les opportunités qui lui étaient offertes et qui est responsable de sa situation ? Est-ce la société qui ne lui aurait pas donné les moyens de dépasser ses limites, notamment si elles sont liées à son origine sociale ?

La question de la nature des dispositifs et des moyens institutionnels mis à la disposition du travail social entre également en compte. Quel volume de ressources faut-il y consacrer, à

partir de quand décide-t-on de venir en aide, sur quels critères et pour faire quoi et par qui ?

Bref, c'est bien à l'ensemble de ces questions que sont confrontées les sociétés, et qui fait la complexité du travail social. Chacun des acteurs a son opinion, du politique au citoyen ordinaire, du bénéficiaire de l'aide au professionnel, en fonction de sa culture, de ses appartenances religieuses ou politiques et de sa place dans la société. Ainsi, il n'est pas aisé de définir de façon explicite la finalité du travail social, son action et ses méthodes.

Pour P. Negre (1999), le sens de l'action du travailleur social n'est pas donné à celui-ci, il est tenu de le construire. Brichaux explique cette difficulté à identifier les missions des professionnels qui y travaillent : "Le travailleur socio-éducatif affronte au quotidien des situations complexes où s'enchevêtrent des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques"(BRICHAUX J, 2003, p135).

Pour conduire son action, le travailleur social doit prendre en compte trois paramètres : le public ; la mission qui lui est confiée ; les méthodes de travail qu'il doit mettre en œuvre pour agir. Aucun de ces trois paramètres n'est vraiment stabilisé et clairement défini, et ils sont de plus, dépendant les uns des autres. Ce sont en quelque sorte des variables inconnues, c'est à dire des variables qui ne sont pas sans effets sur le résultat mais dont on ne connaît pas la valeur exacte.

a. L'imprévisibilité et l'inconnaissable du comportement du public

Suivant l'histoire du travail social telle que la voit P. NEGRE (1999), la première fonction du travail social a d'abord été l'observation du public, afin de le comprendre ou tout du moins de donner un sens à son comportement. On distinguait ainsi, quasiment comme deux métiers différents, celui de l'observation des publics à éduquer de celui de l'action éducative en tant que telle. Malgré la fusion de ces deux missions, on demande toujours au travailleur social d'être plus qu'un acteur de la vie quotidienne de l'utilisateur, il se doit de le comprendre pour agir. On ne lui demande pas de faire "au mieux" mais "au plus juste".

Pour ce faire, il lui faut produire une analyse fine des comportements de l'utilisateur, identifier ses besoins et ses demandes spécifiques. Il doit aussi agir pour faire en sorte que malgré son handicap ou sa situation, l'utilisateur puisse se mobiliser en tant que sujet dans sa vie.

Enfin, il est tenu d'évaluer les effets de ses propres actions. Cette démarche « analyse-action-évaluation », est promue dans toutes les formations au travail social sous le terme de « méthodologie du projet », du niveau V au niveau II, et quels que soient les métiers du travail social. Cette méthodologie permet de construire des projets d'action qui sont déclinés du niveau individuel au niveau collectif, en fonction de la nature de l'action (le soin, l'animation), ou du lieu de l'action (le groupe, le service, l'établissement).

Pour autant, le public pris en charge demeure une inconnue, ou au moins un connu incertain. Comprendre les comportements sociaux des individus, tenter d'interpréter l'expression d'individus dont les moyens de communication sont résolument défailants, valoriser ce qui se cache d'humanité derrière des symptômes psychiatriques aberrants est toujours un exercice périlleux pour le travailleur social. Diverses théories sont venues à son secours comme la psychanalyse, la biologie, la psychologie mais, elles ne restent que des spéculations, certes scientifiques, qui ne réduisent pas toujours l'écart entre la personne telle qu'elle devrait se comporter et telle qu'elle se comporte au final.

Cette explication du comportement d'autrui est d'autant plus difficile que le travailleur social a compris depuis longtemps qu'il était lui-même impliqué dans cette observation, ce qui n'est pas sans répercussion sur l'analyse produite. Quand il regarde une situation, il la regarde toujours du point de vue de sa personne, de son propre univers de représentation. C'est la question de la subjectivité qui est soulevée ici. Qu'est-ce qui garantit au travailleur social que le sens qu'il donne aux actes observés est le bon, qu'il n'a pas été influencé par sa conception personnelle ? Ou pire encore, qu'au travers de cette situation il ne voit qu'une situation qu'il a déjà vécu et qu'il chercherait à résoudre ou à réparer au travers de l'usager. Malgré les différentes approches scientifiques, les usagers comme les travailleurs sociaux restent des sujets socio-désirant (KARSZ S, 2004), dont les réactions sont imprévisibles, y compris parfois pour le sujet lui-même, et non réductible à la raison.

b. L'ambiguïté de la mission

Selon S. Karsz (2004), la finalité du travail social serait de faire converger l'imaginaire social et le réel de la société pour favoriser, au-delà de la simple acceptation, l'adhésion de l'individu au groupe social et à ses règles. En effet, il distingue deux aspects dans la vie sociale : Le fait de vivre en société, c'est-à-dire en groupe avec ses lois, et ses

réglementations ; et le fait de faire société qui émane d'un désir collectif de vivre ensemble. " Il y a un caractère légitime et nécessaire du vivre ensemble : couches et classes sociales s'y reconnaissent en deçà et au-delà de leurs antagonismes "(KARSZ S, 2004, p28). Il décrit l'exclusion plus comme une crise de l'imaginaire social, c'est-à-dire du désir de vivre ensemble que du réel social. Le travail social aurait donc pour mission de "produire" de l'insertion tout en sachant que c'est le processus de production qui reste indéfini, et critiqué parfois pour trop soutenir le réel de la société ou au contraire pour trop porter l'imaginaire social.

Cependant, malgré cette première indication concernant la finalité, la mission reste peu opérationnelle. La définir à partir de l'observation des tâches réalisées par le travailleur social n'est pas plus simple, car il semble que les missions à atteindre ne puissent pas être réduites aux actes menés par celui-ci. En effet, le travailleur social intervient sur des problèmes factuels, mais contrairement à d'autres intervenants sociaux (justice, police, thérapeute, etc...), il se focalise sur les valeurs, les idéaux, les modèles, il ne résout pas la dimension matérielle des situations. Sa principale intervention est d'ordre idéologique "il opère sur les constructions idéologiques mobilisées par les individus et les groupes pour expliquer et pour s'expliquer leur sort, pour y tenir, pour s'enfoncer, pour s'y résigner ou pour se révolter" (KARSZ S, 2004, p83). Dans l'aspect secondaire de son intervention, il apporte des réponses matérielles palliatives mais non résolutives. L'activité, la situation, le soutien dans les actes de la vie quotidienne, ne sont qu'un support pour atteindre un objectif différent.

Cet objectif semble vaciller entre la normalisation de l'individu pour son intégration dans le collectif, et l'émancipation de l'individu par rapport au collectif. D'un côté, une production "sociale" où les personnes accompagnées par le travailleur social doivent satisfaire à un certain nombre de normes, de standards sociaux attendus. Il s'agirait donc principalement d'adapter l'individu à son environnement. De l'autre, une production tournée sur le sujet au sens où les personnes accompagnées doivent pouvoir trouver un équilibre psychique personnel qui leur permet de s'épanouir. Il s'agirait alors que la société prenne en compte les individus, s'adapte et évolue face à leurs demandes. Mais le travail social ne se résout pas dans cette alternative, selon Karsz (2004), il accompagne les conditions de reproduction de la société, parfois dans l'idée du modèle à reproduire, parfois dans l'idée de la continuation, de l'accompagnement aux mutations qui sont nécessaires à la survie de la société. Cette place est inconfortable pour le travailleur social où il n'est ni le libérateur ou le représentant "loyal" du

peuple et de ses "vraies" attentes, ni la victime impuissante d'un système politique qui lui demande de surveiller et de punir.

Le travail social est donc caractérisé par une mission générale qui est protéiforme et peu définie et où les tensions entre l'aide et le contrôle, entre l'adaptation de l'individu au groupe social et l'adaptation du groupe à l'individu sont des "apories fondatrices" (NEGRE P, 1999).

c. L'indétermination et l'instabilité des méthodes d'action

L'histoire du travail social montre que les méthodes d'interventions ont toujours été en évolution jusqu'à aujourd'hui. Pour P. Negre (1999), le travailleur social serait à la croisée de trois instances:

- Celle des institutions administratives, émanation des décisions politiques, et qui gèrent les dispositifs sociaux.
- Celle des populations désignées et concernées par l'action sociale.
- Celle des « savants » dont le rôle est de proposer, par une démarche scientifique, une analyse (voir une désignation) des comportements ou situations qui nécessitent une intervention « sociale » ainsi que les méthodes à mettre en place pour les résoudre.

Le travailleur social a des liens avec ces trois instances et joue un rôle de médiateur entre celles-ci, sans que l'une des dimensions l'emporte sur l'autre, dans la dynamique de définition corrélée qu'elles entretiennent (les unes influençant la définition des autres et vice-versa). C'est sur le mode du tiers exclu que l'on pourrait lire l'évolution des méthodes du travail social, résultat d'équilibre temporaire entre ces trois dimensions (deux pôles excluent le troisième, sans tout à fait le faire disparaître). P. Negre décline trois modèles qui ont été successifs, mais qui se combinent dans la pratique des travailleurs sociaux :

1. L'observation qui fait appel à la raison et à la science, avec une vision prédictive et mécaniste du travail de rééducation prit en charge par l'administration. Les populations ciblées semblent peu considérées si ce n'est qu'en tant que victime de leur environnement.

2. La relation d'aide où le ressenti l'emporte sur la raison. Une vision globale qui réfute les démonstrations causales trop mécaniques et qui porte l'action sur la prévention plutôt que sur la rééducation de façon exclusive. Mixité sociale, promotion de l'individu et action territoriale sont les maîtres mots de cette période. L'administration et sa gestion sont contestées, le travailleur social se refusant à être ce qu'il considérerait comme l'auxiliaire d'un pouvoir normalisant.
3. L'accompagnement où l'accent est mis sur le "vouloir", la motivation. Dans un cadre redéfini par la loi au travers de dispositifs sociaux, le travailleur social en contractualisant avec l'individu sous forme de projet, justifie de ses résultats. La visée est à l'auto-socio-construction, moins dogmatique sur les normes attendues mais aussi plus impliquant pour l'individu.

S. Karsz (2004), lui aussi, parle de trois modèles d'action mais dans un registre différent en distinguant le modèle de la "charité", celui de la "prise en charge", et celui de la "prise en compte". Chaque modèle correspond à des manières d'envisager à la fois les missions, la manière de les mettre en œuvre, la place du public visé et la place du travailleur social. Par exemple dans le modèle de la "charité", actualisé parfois dans l'humanitaire, on passe de la divine providence à l'état providence, et où les publics sont des victimes à remettre dans le droit chemin. Dans le modèle de la "prise en charge", le bénéficiaire n'est conçu qu'en termes de manque et d'écart à la norme, même si une place plus grande est laissée au sujet. Dans le modèle de la "prise en compte", il s'agit de la rencontre de deux sujets, l'intervenant qui est conscient de ce qui le travaille dans les situations dans lesquelles il intervient, et le destinataire dont la représentation ne se réduit pas à des dysfonctionnements ou des pathologies. Il s'agit d'un accompagnement, où le résultat n'est pas garanti, mais qui participe "à l'affermissement des tendances démocratiques dans les sociétés contemporaines"(KARZ 2004).

Brichaux(2003), quant à lui, met en valeur le caractère unique de chaque situation car ce qui a réussi pour l'un ne sera pas efficace pour l'autre. Le travailleur social doit prendre en compte de multiples variables sans savoir exactement celle qui a le plus de poids dans la situation. L'incertitude, l'aléatoire et la contingence sont dominants. Il baptise cette expertise "« savoir s'y prendre » (BRICHAUX, 1993) pour la distinguer du savoir-faire qui n'a qu'un caractère essentiellement technique. Dans le même esprit, P. Nègre, (1999) qualifie la posture du travailleur social "floue", Karsz(2004) parle de la nécessité de déconstruire le travail social

pour en identifier les tenants et les aboutissants.

Ainsi, la compréhension du public, la formulation de la commande sociale, les pratiques et comportements attendus du travailleur social sont instables. Le travailleur social est dans une incertitude permanente, peinant à répondre aux questions essentielles dans un exercice professionnel. Pour Brichaux (2004,p 11), " c'est la nature même de son objet d'intervention qui rend illusoire la construction d'un savoir et des techniques d'intervention aussi précises et efficaces que dans le cas du travail industriel. L'être humain avec toute sa complexité absorbe la relation de production du travail interactif et rend par-là très hasardeuse les mesures d'efficacité de l'intervention".

B) La profession du travail social

1) Qu'est-ce que la profession ?

Initialement, selon le dictionnaire en ligne « trésors de la langue française », la profession dans son premier sens est une « Déclaration publique ayant pour but de faire connaître ouvertement ses opinions, ses sentiments, ses intentions ». Quand il s'agit d'une Profession de foi, c'est une « Déclaration d'adhésion à des principes religieux, politiques, intellectuels auxquels on est particulièrement attaché, dont on se réclame ».

Utiliser dans le cadre du travail, toujours dans le même dictionnaire, le terme est défini ainsi : « Activité, état, fonction habituelle d'une personne qui constitue généralement la source de ses moyens d'existence ». C'est sans doute la nécessité de déclarer publiquement (donc à professer) cette source de revenus aux institutions administratives qui a fait basculer ce terme dans le monde du travail. Ainsi la profession est un « Élément de l'état civil d'une personne permettant son identification et son classement dans une catégorie sociale ». Les sociologues et les démographes ont construit des catégories à partir de cette définition, et en prenant en compte le type de métier, le statut, le niveau de salaire, du niveau hiérarchique, le niveau de qualification. Ce modèle de catégorisation a pris le nom de « Profession et Catégories Socioprofessionnelles ». Il s'agit au final d'une nomenclature qui, partant de l'identification de l'activité et de la source de revenus du « chef de famille », donne une représentation partielle des milieux et conditions de vie des personnes. Malgré tout, ce premier niveau de définition de la profession, élément de base des catégories socioprofessionnelles, reste général et ne

permet pas de définir des groupes cohérents et porteurs d'une identité commune. Il y a parfois plus d'écart dans les conditions de vie ou de travail à l'intérieur d'une catégorie socioprofessionnelle qu'entre deux catégories distinctes mais qui exercent dans le même secteur d'activité.

On arrive alors à une troisième définition du terme « profession » qui précise non seulement l'activité de la personne mais aussi les métiers « appartenant à un ensemble dans un secteur d'activité particulier » ou dans une branche d'activité. On peut citer les professions agricoles, commerciales, médicales, artisanales ; professions de la magistrature, de l'enseignement, du bâtiment, de l'industrie, du commerce. Par extension, la profession est l'ensemble de personnes exerçant le même métier ou appartenant au même secteur d'activité. Cet ensemble peut devenir alors un groupe plus ou moins organisé, structurant et défendant le secteur d'activité, les intérêts, le pouvoir économique qu'il représente. Comme le montre la classification proposée par l'INSEE, le terme a été plutôt réservé aux activités à caractère «intellectuel », par opposition aux activités «manuelles ». Ainsi, parmi 8 catégories de profession, seules deux catégories, « professions intellectuelles supérieures » et « professions intermédiaires » bénéficient de l'emploi du terme. Ce qui est repris dans les sous-catégories pour détailler les différentes activités comme les « professions libérales et assimilés », « Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques »; ou les « Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilée; ».

Il y a donc une différence entre « profession », entendue comme activité dont on tire un revenu et la profession comme identification d'un certain type d'activité recouvrant des caractéristiques précises. Mais le terme renvoie aussi niveau d'autonomie du groupe constitué en profession.

Dubar, Tripier et Boussard (1998, p10 et 11) distinguent trois enjeux autour des professions :

- Un enjeu politique : « formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités du travail ».
- Un enjeu éthique culturel : « formes historiques d'accomplissement de soi et d'expression des valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles ».
- Un enjeu économique : « formes historiques de coalitions d'acteurs qui défendent

leurs intérêts en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leurs activités, une clientèle assurée pour leurs services et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise ».

Ce sont ces enjeux regroupant les aspects éthiques, culturels et économiques qui servent de base à la construction de la notion de profession, de professionnalisation puis de professionnalité. Suivant les approches et les références utilisées, les définitions seront plus ou moins orientées vers l'un de ces pôles.

Le modèle anglo-saxon propose une interprétation stricte de la définition des enjeux économiques pour définir les professions, dans une approche très corporatiste. Le modèle le plus représentatif en serait les professions libérales comme professions très autonomes à la fois dans leurs attributions et les négociations avec l'État, très régulatrices de leurs activités (sur le plan des autorisations à exercer et à former), socialement très valorisées dans leurs revenus et dans leurs statuts sociaux, et avec une accessibilité très restreinte par un haut niveau d'études et d'expertise (on peut penser comme modèle typique à l'ordre des médecins).

Richard Wittorski, en s'appuyant sur la sociologie interactionniste, propose quant à lui une polarisation plus marquée sur les enjeux éthiques culturels. Il prend en compte les professions comme des « groupes professionnels qui sont des processus d'interaction qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence » (2005, p13). Cependant, il souligne la place des individus dans ce processus de par leur trajectoire biographique qui « Construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite [...], elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement » (*idem*). Nous avons donc une description des professions comme étant à la fois une construction « institutionnelle », normative, et le produit de l'implication des individus qui en sont membres.

L'existence d'une profession, selon François Aballea (1992) nécessite cinq conditions :

- Un objet de travail clairement identifié par le groupe de professionnels mais aussi légitimé par la société.
- Une expertise propre et complexe fondée sur des savoirs théoriques identifiés.

- Un système de référence à des valeurs morales et éthiques qui constituent le fondement à une identité professionnelle.
- Une reconnaissance sociale de cette expertise et de ces références.
- L'institution par cet ensemble, de règles de recrutement, de formation et d'exercice qu'elle définit et régule elle-même, et qui organise ses rapports avec la société en général.

Ce sont ces critères qui distinguent la profession du métier, au-delà d'une différenciation par la nature intellectuelle ou manuelle de l'activité. Le métier étant alors plus centré sur une dimension technique, sans le niveau d'autonomie et de formalisation de la profession.

2) Quels indicateurs pour qualifier le travail social de profession ?

En reprenant les caractéristiques énoncées précédemment, nous pouvons attribuer au travail social, au moins partiellement, la qualité de profession si l'on considère les différents métiers qui le composent comme une déclinaison de la même activité.

- Une mission socialement reconnue et attribuée pour le travail social, même si cette mission fait l'objet de débats encore vifs.
- L'expertise prendrait comme source théorique les sciences humaines dont notamment la psychologie, la sociologie, la psychologie sociale.
- La technicité se situerait centrée sur la maîtrise de la relation d'aide, d'accompagnement, d'éducation.
- Le système de référence à des valeurs morales serait affirmé par :
 - La prise en compte des individus comme étant tous capables de progression et de développement personnel.
 - L'attention portée au principe d'égalité « sociale » notamment pour les publics les plus fragiles et vulnérables en leur permettant d'accéder de façon autonome à tous les espaces de la vie sociale (économique, politique, citoyen...) quelles que soient leurs difficultés.
- Ces valeurs et expertises sont reconnues par la société au travers de l'existence d'un ensemble de qualifications et de diplômes, donnant droit à un certain niveau de valorisation et acceptées comme nécessaire pour exercer les missions attribuées à ces

professionnels.

Par contre, le critère du niveau d'autonomie de cette profession reste plus difficile à attester.

Sur le plan de la formation, on peut effectivement parler d'un niveau d'autonomie assez fort. Les travailleurs sociaux ont leurs propres centres de formation, non pas rattachés à l'Éducation nationale mais à leur ministère de tutelle, le ministère des affaires sociales. Ils sont portés par des associations régies par la loi 1901, indépendantes, et qui contractualisent avec ledit ministère pour délivrer les formations. On est donc face à un système d'enseignement privé, non confessionnel, dont la place du groupe professionnel est garantie par deux sécurités :

- La structure organisationnelle de l'association (les membres des conseils d'administration de ces associations étant, pour la majorité, issus de la profession),
- Les formateurs doivent appartenir eux-mêmes au métier qu'ils enseignent (par exemple, pour enseigner dans une école d'assistant de services sociaux, il est nécessaire d'être soi-même assistant de service social).

Sur le plan de l'activité de la profession, le niveau d'autonomie est assez prononcé. Une partie de l'action sociale est conduite par des structures privées indépendantes des services de l'État, à but non lucratif (associations régies par la loi 1901). Cependant, cette autonomie reste théorique puisque ces structures restent malgré tout sous la tutelle financière et législative de l'État avec lequel elles contractualisent la mise en œuvre des services aux populations.

Sur le plan de la pratique, à l'échelle des professionnels, un fort niveau d'autonomie est aussi requis. Il s'agit essentiellement d'une autonomie de décision au travers de la capacité à réaliser ses propres choix en référence à un ensemble de règles de conduites partagées et validées socialement. C'est le cadre de la relation entre le travailleur social et son public, comme interaction de deux sujets, qui nécessite cette autonomie de décision. Le travailleur social doit sans cesse inventer la communication qui lui semble la plus adaptée pour atteindre la finalité de son action, mobiliser la bonne combinaison « d'outils », qu'ils soient dans le registre des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être.

Par contre, sur le plan institutionnel, l'autonomie semble plus fragile. Il n'y a pas

d'ordre du travail social (comme c'est le cas par exemple au Québec) qui régule à l'interne les éléments nommés plus hauts. Malgré tout, certains métiers du travail social comme l'assistante sociale sont dotés d'une charte déontologique validée sur le plan juridique. Il n'y a pas non plus de syndicat professionnel corporatiste ou sectoriel qui irait directement négocier les règles de conduite de la profession du travail social avec l'État ou ses représentants. On observe seulement quelques structures qui régulent des segments de l'activité et qui ne sont justement pas des émanations de la profession. C'est le cas du Conseil supérieur du Travail Social, ou de l'Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux qui produit régulièrement des publications valorisant la bientraitance.

Malgré tout, la multiplicité à la fois des métiers, des fonctions et des niveaux d'exercice à l'intérieur même de cette activité, limite cette dimension de profession pour le travail social.

3) La relation au public, point de fusion d'une profession

L'appellation « travail social » recouvre un ensemble d'activités, de fonctions, de tâches propres à des métiers différents. Pour autant, outre les valeurs sur lesquelles nous reviendrons, ces différents métiers possèdent un socle commun que nous allons détailler.

Quels que soient les métiers, les secteurs d'activité, les publics, F.Aballéa (2000, p 100) distingue quatre aires d'activité transversale à tous les métiers :

- L'aire de l'ingénierie, caractérisée par les tâches de diagnostics territoriaux, d'expertises et d'évaluation des situations.
- L'aire de la gestion politique ou organisationnelle, avec les tâches de conception de projet, ou de coordination.
- L'aire du diagnostic et de l'orientation individuelle, centrée sur les tâches d'accueil, et de conseil aux personnes.
- L'aire de l'aide directe aux usagers, avec les interventions en face à face des personnes, dans leur milieu de vie.

Les deux premières aires correspondent à des activités à distance des publics, centrées sur les aspects théoriques et organisationnels du travail social. Les deux derniers sont des activités de première ligne, au contact direct du public et de ses milieux de vie.

Bien sûr, tous les métiers du travail social n'interviennent pas directement dans ces quatre champs, mais tous sont dépendants de la qualité et de l'orientation des activités conduites dans ces quatre champs.

F. Dubet (2003, p257) décline le travail social en trois missions : contrôle, service, relation. Ces trois missions ne s'articulent pas nécessairement entre elles, et sont parfois en opposition.

- Le contrôle qui est pourtant une des réalités de la fonction des travailleurs sociaux auprès des marginaux (au sens premier du terme) ne s'accorde pas toujours avec une déontologie historique du secteur qui pencherait plutôt vers l'émancipation.
- La logique de service suppose que l'utilisateur, acteur de son propre développement et volontaire, contractualise avec le travailleur social pour son accès à une autonomie. Mais cette approche est parfois en contradiction avec les capacités ou même les motivations des usagers.
- La relation, qualifiée d'authentique, référence centrale et espace héroïque du métier, se veut à l'opposé de tout soupçon de contrôle social ou de logique de service. C'est la dimension la plus concrète du travail social, ce qui parfois peut en faire oublier la finalité. Moyen de l'action du travail social élevé parfois au rang de valeur, elle peut devenir une action qui n'aurait pas d'autre objet qu'elle-même, d'une relation « pour » la relation.

Dans ces deux présentations des activités du travail social, ce qui reste fondamental, c'est le rattachement des activités conduites à une relation avec les publics visés par l'action. On peut distinguer des fonctions pour lesquelles cette relation est plus ou moins prégnante ou directe mais elle correspond au cœur de l'activité « productive ». Un peu comme dans une production industrielle, où, même si les activités de vente et de négociation deviennent de plus en plus capitales et malgré une tendance à la dématérialisation des activités, il faudra toujours des individus pour réaliser les opérations de transformation des matières premières en biens de consommation valorisés. Autrement dit, quelles que soient les modes d'organisation du travail social, il faudra toujours des « opérateurs » pour aller au contact des personnes, on ne peut imaginer de travail social sans relation avec le public visé.

Cependant, on distingue de plus en plus les activités de gestion des activités de

réalisation directe, ce que les anglo-saxons nomment le « back office » et le « front desk ». Distinction qui se traduit par une plus grande valorisation économique et sociale attribuée aux fonctions de gestion et au détriment des métiers de base. On pourrait interpréter l'abaissement du niveau requis pour la prise en charge quotidienne des personnes handicapées (de plus en plus de niveau V ou IV interviennent au lieu des niveaux III) comme un des effets de cette différence de valorisation.

Ce serait donc la relation au public qui fait d'abord sens communs aux travailleurs sociaux. Elle caractérise le travail social par une « compétence relationnelle » (AUTES M, 2000, p260), ou comme un « travail sur autrui » (DUBET F, 2003) en tant que mode de socialisation mis en œuvre par des professionnels. Il ne s'agit pas seulement d'être en relation avec autrui comme finalement l'ensemble des personnes travaillant dans le commerce, l'accueil,...mais de conduire un travail avec cette personne en se référant à des méthodes, une déontologie en vue d'une finalité identifiée.

Cependant, cette relation spécifique ne pourra jamais totalement être réduite à une procédure pour la simple raison qu'elle est éminemment intersubjective. Il s'agit bien de deux sujets, deux « humains » qui communiquent entre eux et qui influencent mutuellement cette relation. C'est ce que démontrent les théories de la communication qui décrivent les processus d'interprétation des messages avec le phénomène du feed-back dans les interactions verbales ou non verbales. C'est aussi ce que développent les théories psychanalytiques qui décrivent les processus de transfert (de l'analysant à l'analyste) et de contre-transfert (de l'analyste vers l'analysant) dans le cadre de relation à visée thérapeutique et qui transforme la valeur de la relation à l'aune des résonances affectives de chacun. La singularité de cette relation travailleur social/public usager ne pourra jamais être totalement épuisée par aucune injonction de méthode ou de résultat.

De plus, cette singularité oblige le travailleur social à une sorte d'improvisation permanente dans sa relation à l'utilisateur, devant traiter cognitivement et psychiquement ou affectivement les informations reçues, en même temps qu'il élabore un mode de réponse ou de comportement tenant compte de cette information. On touche ici à la notion d'incertitude qui recouvre l'ensemble de ce type de relation telle que nous l'avons décrite pour caractériser le travail social.

Le travailleur social possède donc une compétence relationnelle que M. Autès caractérise par trois spécificités:

- Des transactions identitaires ou symboliques où « la relation est à la fois l'objet et la finalité de l'intervention » (AUTES M, 2000, p253) puisque la technique est au service de la relation et l'objet de la transaction porte sur les personnes;
- Une dimension éthique qui résonne avec l'engagement des sujets et où compte autant le résultat de l'action que la façon d'arriver à ce résultat.
- Des situations singulières où il faut « mettre en rapport des problématiques individuelles avec des ressources mobilisables » (*idem*).

C'est donc la nature commune de la relation entre le travailleur social et le destinataire de l'action, quel que soit le métier du travail social, qui crée une proximité entre les missions et les activités et qui construit une sorte d'identité collective autour du travail social. Cette proximité produit aussi une déontologie « implicite » du travail social, en tant que code moral qui encadrerait la mise en œuvre des pratiques tout en restant suffisamment souple pour permettre le rattachement des différents métiers. Le respect des personnes, leur prise en compte dans leur globalité, l'accompagnement, le secret professionnel, autant d'éléments d'un vocabulaire professionnel de la relation qui joue le rôle d'un discours d'appartenance symbolique à un groupe. Cependant, ces notions sont tellement polysémiques qu'elles ne permettent pas de savoir qui les respecte et qui les dépasse. C'est ce qui fait à la fois la force d'attractivité vers une profession du travail social, mais aussi son éclatement.

4) Des métiers et des contextes comme point de rupture de la profession

a. Les métiers

b. La diversification des métiers comme critère de distinction ?

La diversité des métiers se revendiquant du travail social est impressionnante. Le terme, selon ABALLEA F, DE RIDDER, GADEA C (2000, p196) recouvre à la fois un objet (être dans le social), une pratique (faire du social) et une éthique (être social). Chaque métier appareillé au travail social se réclame de l'une ou l'autre de ces dimensions, sachant que

l'adhésion à l'une de ces catégories n'implique pas nécessairement une adhésion aux autres. De plus, le cercle des métiers faisant référence au travail social s'est élargi, intégrant des métiers nouveaux comme « médiateur », ou « conseiller en insertion professionnel ». En fait, il y aurait eu depuis les années 80 une « extension/dissolution » (DUBET F, 2003, p256) qui aurait amené une requalification du travail social en « intervention sociale ».

Ce terme indiquerait un lien plus étroit entre les activités des travailleurs sociaux et les dispositifs sociaux. Chaque création de nouveau dispositif produirait son modèle spécifique de travailleur social. C'est le cas pour le « médiateur », issu de la politique du « grand frère », dont la compétence doit autant à sa capacité à intervenir auprès des habitants des quartiers difficiles, qu'à son origine géographique et sociale, issue de ces mêmes quartiers. Une sorte de plus grand dénominateur commun s'est dégagé pour définir l'intervention sociale comme recouvrant « toutes les activités rémunérées dans un cadre organisé, qu'il soit public ou privé, et visant des personnes ou des publics en difficulté d'intégration sociale ou professionnelle dans une perspective d'aide, d'assistance, ou de contrôle, de médiation ou d'action d'animation ou de coordination » (CHOPART J-N, 2000, p 6). Les conditions de ce déplacement, du centre représenté par les métiers historiques, vers la périphérie, avec ces nouvelles activités, auraient été créées par un certain nombre de facteurs que l'on pourrait regrouper sous trois phénomènes concomitants :

- La fin de l'État-providence qui favorise un transfert de compétences en direction des pouvoirs politiques de proximité en même temps qu'une raréfaction de la ressource financière. On explique ainsi l'articulation plus étroite entre la commande sociale « locale » et l'action du travail social, au risque parfois d'une instrumentalisation au service d'enjeux locaux.
- Le renforcement des approches managériales rationalisantes, diffusant des techniques de gestion issues du secteur industriel marchand, dans tous les secteurs de la vie économique. Cette approche a modifié les conditions d'organisation du travail social, intériorisée et légitimée par les travailleurs sociaux eux-mêmes. C'est, par exemple, la fin du recrutement sur « statut » lié à la possession d'un diplôme, garant de la reproduction d'une culture professionnelle, au profit d'un recrutement centré sur les compétences individuelles, issues de parcours biographiques diversifiés et censés produire une efficacité accrue.

- La montée globale de l'individualisme qui a amené une relation de service délimitée par une contractualisation définissant les droits stricts de chacun. C'est aussi l'abandon d'une ambition d'égalité pour l'ensemble des membres d'une société au profit de l'équité, c'est-à-dire des droits différents mais jugés équivalents en fonction de critères propres à chaque catégorie d'individus.

Nous aurions donc, d'un côté, un travail social « historique » qui apparaît, en comparaison de l'intervention sociale, comme un groupe professionnel mieux défini, au moins de façon implicite, et labellisé par les qualifications « canoniques ». De l'autre côté, un secteur de l'intervention sociale, beaucoup plus large et plus floue, moins référencée à un système de qualifications statutaires. Pourtant, les travailleurs sociaux « historiques » sont très impliqués dans le champ de l'intervention sociale et notamment sur les fonctions les plus valorisées de diagnostic et de gestion de projet ce qui semblerait contradictoire avec une césure entre ces deux mondes. De même que les intervenants sociaux, représentant alors les nouveaux métiers de l'action sociale, revendiquent de façon massive leur appartenance au travail social. Cette distinction ne serait alors qu'une question de forme et non pas d'identité profonde et qui ne remettrait pas en cause une appartenance à ce qui pourrait être une profession.

c. Le niveau de qualification comme critère de distinction ?

La convergence des niveaux de diplôme des différents métiers du travail social a pu être par le passé un facteur de cohésion d'une profession. Toutefois, si les métiers du travail social se sont longtemps focalisés au niveau III (éducateur spécialisé assistant de service social,...), ce n'est plus le cas désormais. Les métiers se sont diversifiés vers les niveaux IV (moniteur - éducateur par exemple), puis vers les niveaux V (Aide médico-psychologique). La place faite dans les emplois aux niveaux infra-trois est aussi de plus en plus grande. Les restrictions budgétaires générales entraînent bien souvent, à l'occasion des départs en retraite des professionnels de niveau trois, des requalifications des postes vers des niveaux de formation moins élevés. En 1996 (CHOPART J-N, 2000, p 21), 62% des emplois sociaux étaient de niveau V, 6 % de niveau IV et 32% de niveau III. À titre de comparaison, selon les chiffres de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) paru en février 2014 (SÉRIE STATISTIQUES N° 186 : « La formation aux professions sociales en 2012 »), le nombre de personnes formées au travail social a été multiplié par 1,68 entre 1997 et 2012. En ce qui concerne la répartition des niveaux de qualification des formés, pour la même période, les niveaux V ont augmenté 7%, les niveaux IV ont baissé de 1%, les niveaux

III ont baissé de 10%. La création des diplômes de niveau II et I, non répertoriés en 1997, vient déséquilibrer la comparaison. Cependant, ils ne représentent que 6% des formés pour 2012 et ne viennent pas compenser les pertes d'effectif au niveau III. L'élargissement des niveaux de formation vient donc modifier la structuration d'une profession.

d. Les valeurs comme critère de distinction ?

Les valeurs qui seraient spécifiques à des métiers du travail social peuvent aussi faire obstacle à l'émergence d'une profession.

La question des valeurs peut jouer de façon historique pour distinguer les métiers. Par exemple, certains animateurs socioculturels revendiquent une différence fondamentale avec les éducateurs spécialisés. Ils définissent leur travail fondé sur l'idéologie de l'éducation populaire comme un travail d'émancipation des populations par elles-mêmes. Ils opposent alors cette mission à celles des éducateurs spécialisés qu'ils considèrent comme des rééducateurs, centrés sur la norme collective, inhibitrice de l'épanouissement des individus. Par contre, les éducateurs de rue, employés par les associations de prévention sur des missions, des territoires et auprès de publics proches de ceux des animateurs revendiquent une plus grande proximité avec les valeurs de l'éducation populaire.

La distinction par les valeurs peut aussi jouer lors de l'apparition de nouvelles missions ou de nouveaux contextes d'intervention. Pour rationaliser l'utilisation des budgets, les politiques publiques ont renforcé la catégorisation des problèmes sociaux, segmentant la population en ayant droit, en niveau de dépendance ou en nature de handicap. Les professionnels ont suivi ce même mouvement, produisant parfois un cloisonnement au sein d'un même métier. Ainsi, dans les « Centres Educatifs Fermés », lieux d'accueil adaptés pour les mineurs délinquants, dernière chance avant une incarcération en établissement pénitentiaire, on trouve très peu d'éducateurs spécialisés diplômés. Ceux-ci dénoncent l'incompatibilité entre le travail éducatif et l'enfermement contraint. Pour autant, les professionnels, qui y exercent, diplômés ou non, revendiquent leur appartenance au travail social, au moins pour se distinguer des surveillants, et souffre de la stigmatisation dont ils font l'objet.

C'est ici la référence à des valeurs du travail social qui fait rupture. Le niveau d'émancipation visé pour les publics est opposé à une normalisation sociale. Plus le degré « supposé » de normalisation est fort, plus la mission est considérée comme éloignée du

« vrai » travail social. Cet attachement des travailleurs sociaux à certaines valeurs les amène parfois à vouloir modifier les missions. C'est ce que E. Maurel appelle «des pratiques revendiquées de débordement » (CHOPART J-N , 2000, p 39) et qu'elle définit comme «des pratiques conduisant l'intervenant à se placer dans d'autres champs d'intervention que le sien propre, au nom soit d'une position personnelle qui l'y autorise, soit d'une logique professionnelle, soit pour créer une pression en vue de faire connaître sa fonction réelle ».

Ces différences attachées aux valeurs, au travers des missions, sont donc autant de facteurs de fragilisation de la cohérence d'une profession, même si ces différences sont en perpétuel mouvement et donc difficiles à définir une fois pour toutes.

e. Les activités et les contextes d'exercice comme critère de distinction ?

Les différences entre les métiers s'argumentent aussi sur le plan des techniques et de leur niveau de maîtrise (l'encadrement de groupe pour l'animateur, la relation éducative individuelle pour l'éducateur,...). De même les fonctions « réelles », c'est à dire définies par les tâches réalisées, et qui peuvent faire varier significativement l'exercice d'un même métier exercé auprès d'un même public, admis dans des types d'établissements différents.

On pourrait aussi observer le travail social avec d'autres critères de classification en fonction du contexte de l'exercice des missions. Par exemple en différenciant la fonction publique du droit privé. Ainsi, en 1996, 50% des professionnels travaillaient dans une collectivité territoriale (CHOPART J-N, 2000, p 39). Même si ce chiffre a baissé compte tenu du désengagement de l'État, les effectifs restent encore importants. Mais, parmi tous les différents contextes d'exercice, deux nous semblent potentiellement clivant : la mixité des publics ciblés et la dimension collective des lieux d'intervention.

Parmi les organisations du travail social, on peut distinguer deux grandes figures: les structures centrées sur la prise en compte sociale d'un territoire et les structures focalisées sur la prise en charge d'un public particulier.

Ainsi, un centre social rural ou une maison de quartier ont pour vocation à favoriser l'épanouissement et le « vivre ensemble » auprès de toutes les catégories de la population d'un territoire donné (commune, communauté de communes, canton), ce qui l'oblige à prendre en compte la mixité sociale, générationnelle, culturelle. S'ajoute à cette mixité « naturelle »

d'une population, la prise en compte des personnes les plus différentes par rapport aux normes. Celle-ci peut s'exprimer au travers des capacités à faire face seul aux actes de la vie quotidienne sur le plan physique, social, cognitif ou psychique (autrement dit leur autonomie) ou au travers du comportement en société (liée à la marginalité, déviance, maladie psychique,...). Même si ces structures ont tendances à se focaliser sur les publics les plus fragilisés socialement, l'attention portée désormais à l'inclusion sociale des publics différents oblige les travailleurs sociaux à rester attentif à tous les publics, évitant ainsi l'enfermement dans une spécialité.

A l'inverse, les structures médico-sociale et sociale sont spécialisées sur l'accueil d'un public spécifique. Cette spécificité peut porter sur une ou plusieurs caractéristiques du public accueilli parmi lesquelles :

- L'âge (mineurs, personnes âgées, ...)
- Le type de handicap ou de pathologie (trouble du comportement, déficience intellectuelle, handicap psychique,...)
- La situation sociale (absence de logement, statut de réfugié, ...),
- La nature de l'intervention à réaliser (accompagnement au travail, soutien à la parentalité, suppléance des parents,...)

Il s'agit donc de regrouper dans un même lieu les personnes subissant les mêmes altérations de leurs capacités sociales, physiques, cognitives ou psychiques, de façon momentanée ou durable, pour pouvoir leur offrir un traitement adapté et une expertise dans la conduite de celui-ci. Même si l'homogénéité des symptômes n'exclut pas la diversité des individus, les intervenants ont tendance à les considérer comme un groupe homogène parce que pris en compte uniquement sous le seul aspect qui les rassemble : leur déficit ou leur pathologie. C'est d'ailleurs un des effets pervers de cette prise en charge que cherche à modifier les dernières lois du secteur (2002 et 2005) en invitant à personnaliser les accompagnements.

Mais malgré cette recherche d'individualisation, les professionnels de ces établissements doivent faire face à une concentration des symptômes et des troubles qu'ils sont censés traiter, qui les obligent à se spécialiser. G. Gaillard, psychanalyste et maître de conférence à Lyon2 présente la situation des travailleurs sociaux en institution comme accueillant "les sujets en demande d'aide [qui] sont aux prises avec la compulsion de répétition"(GALLARD G, 2008,

p38), répétition à la fois des symptômes et des usagers dans cette demande "le symptôme ne fait que changer de visage"(idem). L'institution devient donc un lieu d'accueil de ces compulsions de répétition qui ont à voir avec la pulsion de mort. Lorsque le groupe ne parvient pas à mettre en place un fonctionnement adéquat, "la violence mortifère fait retour sur le groupe lui-même au travers des différents professionnels ou de fonctions spécifiques qui en deviennent les destinataires » (idem).

Cette spécialisation pourrait finir par créer des différences notables à l'intérieur d'un même métier. Professionnellement, de qui se sent le plus proche un éducateur spécialisé intervenant auprès d'autistes, des personnes qui travaillent auprès de ce public, quel que soit leur métier ? Des éducateurs spécialisés quel que soit leur public ? Des travailleurs sociaux quels que soient leur métier initial ou leur public ?

Il y a donc là un élément important de distinction pour une appartenance professionnelle, en fonction de la spécialisation ou au contraire de transversalité de l'expérience professionnelle, dépendante des caractéristiques des lieux d'exercice.

Mais cette spécialisation peut être renforcée d'une autre caractéristique liée au mode d'intervention. Non seulement, elle enferme le professionnel dans un type de problème, associé à un type de symptôme, mais elle peut aussi l'isoler des autres professionnels et des autres structures si la structure est un établissement clos ou au contraire un service dit en « milieu ouvert ».

Les structures avec un hébergement collectif, dénommées établissements ou institutions cumulent concentration du symptôme et un fonctionnement institutionnel fermé sur lui-même. L'organisation même de la structure, parfois isolée géographiquement au point qu'on les accuse d'être une forme de ségrégation, favorise ce fonctionnement. Malgré des projets institutionnels qui prônent l'intégration, ils reçoivent peu de visites et s'ouvrent assez peu sur la vie sociale ou culturelle du territoire sur lequel ils sont implantés.

Les structures en milieu ouvert interviennent dans le milieu de vie quotidien des personnes, à leur domicile ou en proximité de celui-ci, sur leur territoire de vie, sans que le lieu de prise en charge se confonde avec le lieu de vie de l'utilisateur. Ce peut être des structures socioculturelles ou éducatives de proximité, ou encore des Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD). Elles peuvent être focalisées sur un type de public, cependant les conditions mêmes d'intervention font varier sensiblement la perception de ce phénomène.

En effet, en milieu ouvert, le territoire d'intervention multiplie les facteurs de diversité, laissant au travailleur social l'occasion d'adapter son mode d'action en fonction du milieu et de l'environnement de l'usager. Ils doivent mettre en œuvre des processus de partenariat, de travail en réseau, sur le plan micro social comme par exemple la famille, et sur le plan macro-social à l'échelle du quartier, voire de la ville ou du département.

De fait, le travailleur social en milieu ouvert comme les assistants de services sociaux, les éducateurs de rue, mais aussi les « médiateurs » de quartiers, les animateurs en structures socioculturelles de proximité développent des technicités particulières moins présentes dans les institutions médicosociales. Là aussi nous pouvons nous questionner sur ce qui fera le plus de sens commun pour les professionnels d'une structure en milieu ouvert avec les autres travailleurs sociaux, l'appartenance territoriale, ou l'appartenance au même métier ?

5) Un « groupe professionnel »

Même s'il y a un certain nombre de points communs entre les activités conduites au sein du travail social, il reste difficile de le qualifier de profession. On parlera plus facilement des professions du travail social, ou du champ du travail social, ou encore de l'action sociale ou de l'intervention sociale bien que le choix de ces termes ne soit pas anodin. La proximité entre les métiers du travail social au travers de leurs points communs que sont leurs publics, leurs institutions, leurs valeurs ou leur mission, ne suffit pas à en faire une profession selon des critères stricts.

Compte tenu de la diversité que nous avons montrée, le terme de semi-profession serait plus adapté. Il s'agit, selon C. Dubar « ni des professions à part entière au sens anglo-saxon, ni des occupations salariées ordinaires (comme les ouvriers ou les employés), elles constituent plutôt des semi-professions fortement segmentées et régies par les règles bureaucratiques (le statut) et des modes de gestion hétérogènes et dépendants des aléas des politiques publiques » (cité par J-N CHOPPART, 2000, p268).

Selon Dubar et Tripier (1998), on peut qualifier ce type d'organisation, de « groupe professionnel », considéré « non comme des ensembles fermés, protégés et codifiés, mais comme des entités plus problématiques : rassemblant des travailleurs exerçant une activité

ayant le même nom mais dont la visibilité, la reconnaissance et la légitimité sociale n'étaient pas assurées et dont la cohésion, l'organisation et la force interne n'étaient pas établies [...] des agrégats, des regroupements plus ou moins provisoires d'individus [...] (défini par) une "construction commune de situation" et des croyances partagées sur le "subjectif de l'activité professionnelle" » (Dubar et Tripier, 1998, p. 106). Cette définition convient au travail social. Il regroupe sous un même intitulé des réalités différentes et des tensions qui empêchent ce groupe d'établir un rapport de force en sa faveur au sein de l'organisation du travail. Dubar(2003) le confirme lui-même : « oui les travailleurs sociaux forment un groupe professionnel fondé sur la mise en œuvre des politiques sociales. Oui, ce groupe est segmenté et possède des frontières indécises où se jouent des luttes de classement et des jeux de pouvoir et de langage. Oui, ce groupe est en quête de légitimité et fortement dépendant des « convictions et valeurs » de ceux qui le « gèrent » et le composent » (DUBAR, 2003, p24 et 25)

La dimension instable des groupes professionnels est aussi représentative du travail social. Ce groupe professionnel est un « ensemble d'individus occupant objectivement des places semblables dans la division technique et sociale du travail [...], ayant pour leur membre une existence subjective plus ou moins présente, disposant d'une organisation interne et de capacités d'interventions externes plus ou moins formalisées, sur la base de principes de structuration divers »(DEMAILLY L, 2008 , p78). L'expression « plus ou moins » de cette définition soulignant la fragilité des critères de constitution du groupe. Pour autant, l'appartenance subjective des individus au groupe, sa représentativité, même partielle, en font sa force, et lui permet de survivre au-delà d'un rassemblement ponctuel.

L'appartenance à un groupe ou le sentiment d'appartenance à un groupe est un élément de sécurité et de protection pour les individus qui le composent. Ce principe au fondement des sociétés est aussi vrai pour la sphère du travail comme le montre la volonté permanente des travailleurs de constituer des corporations, des syndicats, des ordres ou tout autre type de regroupement. L'intérêt social d'un groupe est relié au processus d'identité et de distinction (appartenir à un groupe permet de savoir qui l'on est) et au processus de valorisation des individus en distinguant les individus les uns des autres (il y a ceux qui y appartiennent et ceux qui n'y appartiennent pas). On peut dire que pour les professionnels des différents métiers sociaux, cette ressource joue un rôle de protection limité. Les professionnels passent plus de temps à tenter de définir les contours de ce groupe professionnel, plutôt qu'à en tirer

un bénéfice. « Entre filiation désormais reconnue voire recherchée, statut fruit d'arbitrages plus ou moins fragiles, formation aux multiples aspects et valeurs effectivement présentes [...], les gens de métiers, dans le travail social, construisent leur identité professionnelle en devant régulièrement se remettre à l'ouvrage » (VILBROD, 2003, p 13). Cette incertitude « existentielle » s'ajoute encore à l'incertitude propre à l'exercice des métiers. Pour autant, ces professionnels possèdent bien une identité professionnelle qui tisse malgré tout un lien entre eux.

Synthèse :

Le travail social regroupe un ensemble de métiers ayant pour vocation le soutien des populations les plus fragiles. Ces métiers ont pour point commun la relation de proximité avec le public, ainsi que l'instabilité et l'ambivalence de la définition des missions, des techniques, et des publics visés. A l'inverse, de nombreuses différences les distinguent comme les formations initiales, les contextes d'exercice, ou les spécificités des publics accompagnés. Le travail social recouvre donc une trop grande diversité de métiers et d'activité pour qu'il puisse être qualifié de profession dans toute l'acception du terme. Cependant, considérant malgré tout la convergence des caractéristiques et des conceptions de l'activité à un niveau global, nous qualifierons à la suite de Dubard (2003), le travail social de groupe professionnel mobilisant à minima une identité professionnelle commune.

CHAPITRE 2 Les identités professionnelles.

la professionnalisation, et la professionnalité du travail social

A) Une identité professionnelle plurielle et en mouvement permanent

1) Définition générale

L'appartenance au groupe professionnel fait référence à la notion d'identité professionnelle qui dépasse les spécificités de l'exercice professionnel. En ce sens, il y a une identification subjective plutôt qu'objective à un groupe de professionnels.

Pour Dubar : « Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues,

pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi. »(DUBAR C, 2000, p. 95). Le sentiment d'identité professionnelle résulte des interactions rencontrées dans l'emploi. Selon lui, la construction de l'identité se fonde sur l'articulation entre deux identifications, « celle attribuée par les autres (identités pour autrui) et celles « revendiquées par soi-même (identités pour soi) » (DUBAR C, 2000, p. 5). Il compare aussi deux modes historiques de ces constructions identitaires. Une forme plus ancienne intitulée « communautaire » basée sur la transmission dans des groupes stables et durables. Un mode plus récent qualifié de « sociétaire » basé sur « l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire » (DUBAR C, 2000, p. 5). L'identité professionnelle se construit au travers de deux modes:

- Une transaction objective « externe » qui se joue dans le rapport avec les autres, où l'individu tente de concilier les attentes liées au rôle attendu et son idéal professionnel.
- Une transaction subjective interne, qui se joue dans le rapport à soi, et qui est une négociation entre le parcours biographique, l'identité transmise et celle souhaitée

Les identités professionnelles collectives portent donc en elles un idéal, une « professionnalité idéale » (DEMAILLY L, 2008, p80) distincte d'une « professionnalité pratique » (DEMAILLY L, 2008, p78) qui est arrimée dans le concret de l'activité et la trivialité du travail quotidien. Cette identité professionnelle idéale sert d'horizon, au sens où il n'est jamais atteint mais guide la marche en avant. Pour L. Démailly, il s'agit « d'agencement symbolique de mobilisation professionnelle », « système de représentation et de croyance qui remplissent plusieurs fonctions : mobiliser la profession à l'interne en fabriquant des mythes, assurer sa protection dans la quotidienneté du travail, légitimer sa place dans la société et négocier sa reconnaissance sociale, intervenir dans le champ social pour y maintenir ou à l'inverse y transformer la définition des problèmes à résoudre, et enfin servir les intérêts spécifiques du sous-groupe porteur »(DEMAILLY L, 2008 , p84). L'auteur précise plus loin que ces « agencements symboliques de mobilisation professionnelle » sont instables, fragiles, rarement explicités, et, de ce fait, pas toujours intériorisés par l'ensemble du groupe professionnel, mais souvent mobilisés et reconstruits par le groupe professionnel dans les moments de crise ou de danger en provenance des organisations, des institutions ou de groupes concurrentiels.

L'identité professionnelle est donc issue d'un processus de transaction interne et externe qui démarre au moment de l'orientation professionnelle, du choix de métier, qui continue durant la phase de formation au métier à la fois par le travail normatif de formation et par la co-construction au travers de la rencontre avec les pairs, qui perdurera tout au long de l'exercice du métier, impacté par le réel de l'activité c'est-à-dire le face à face avec le contexte institutionnel, le public, les autres métiers en présence. Ce processus peut être rapproché du processus de professionnalisation, avec comme résultat la professionnalité.

Dans le cas des métiers du travail social, il y aurait une double appartenance, ou une référence à une double identité, celle du métier (éducateur spécialisé, animateur, etc...) et celle du groupe des travailleurs sociaux.

2) Les repères pour l'identité professionnelle des travailleurs sociaux

a. Les repères d'une identité pour soi

En lien avec la notion d'une identité pour soi, il nous paraît intéressant, en nous appuyant sur notre revue de littérature, d'identifier les motivations, les représentations, ou la nature de la vocation qui peuvent amener les personnes à vouloir exercer le métier.

Dans l'histoire du discours sur le métier d'éducateur spécialisé, P. Fustier repère, à partir du vocabulaire utilisé dans les revues professionnelles depuis la création du métier plusieurs modèles successifs (FUSTIER P, 2009, p35-67). Le modèle « familial-charismatique s'appuyant sur une vocation au sens religieux du terme », puis le modèle « familial-technique » qui exprime un début de référence théorique notamment en psychologie et en pédagogie, puis un « modèle curatif » qui signe la fin de la référence à un système familial pour la prise en charge des enfants. Il résume l'évolution de ces différents modèles dans « l'opposition entre les références amour-vocation et profession-technicité ». D'un côté, seul l'amour donné aux enfants compte, de l'autre la maîtrise de techniques et les savoirs. Cette maîtrise technique opposée au sentimentalisme s'incarne dans différents courants théoriques en fonction des époques. Dans les années 60, c'est la psychanalyse qui incarnait cette mise à distance des affects, aujourd'hui, c'est plutôt le courant comportementaliste qui, accusant la psychanalyse d'inefficacité, tente de s'imposer comme une approche rationnelle permettant de

conduire raisonnablement la relation.

On peut penser que l'attrait pour le travail social, quel que soit le métier, se construit autour de la référence à « l'amour-vocation » que l'on peut décliner comme :

- Un sentiment d'utilité sociale dans l'activité professionnelle et qui va parfois jusqu'à donner un sens à la vie tout entière pour le professionnel.
- Une volonté d'aider autrui, ancrée soit dans un militantisme altruiste d'origine religieuse, humaniste, ou politique, soit par intérêt pour l'activité elle-même en référence à une vocation.

Le terme de vocation fait ici référence au sentiment pour le professionnel que seule cette activité (cette voie) lui permettra à la fois de se réaliser personnellement et d'exprimer le meilleur de ses compétences. Pour ces professionnels, « l'authenticité et l'engagement subjectif sont essentiels à l'accomplissement de leur activité » (DUBET, 2000, p312). Le militantisme est l'engagement d'un individu dans des activités qu'il considère comme nécessaire à la réalisation d'un projet de société, quelle que soit son attirance personnelle pour cette activité. Vocation et militantisme sont donc souvent mêlés, l'un permettant de cacher l'autre, ou vice versa. Par ailleurs, pour Dubet, « la vocation reste un des critères de recrutement dans les métiers de travail sur autrui ». (DUBET, 2002, p 32). Cette dimension d'engagement intime mobilise une « éthique de l'accomplissement de soi dans le travail » qui oblige à une fusion de l'identité professionnelle et de l'identité personnelle : « Dès lors il faut que le rôle professionnel soit en adéquation avec la personnalité et que les individus engagés dans le travail sur autrui fassent des valeurs de l'institution une éthique personnelle ou un attribut de leur personnalité » (DUBET, 2002, p 32). Malgré les évolutions des critères des choix professionnels, plus en rapport aujourd'hui avec un marché de l'emploi, une rémunération ou une carrière, ces motivations restent très présentes.

Ces formes d'engagement vocationnelles ou militantes n'excluent pas la recherche de bénéfice personnel indirect, avec la figure du sacrifice et du don de soi, ou avec la recherche de compensation ou de réparation psychologique en lien avec l'histoire affective du professionnel. Les métiers du travail social peuvent combler une attente de reconnaissance, une demande d'affection « marchandée » avec l'utilisateur. Le travailleur social, dans cette relation dissymétrique avec celui-ci, peut chercher à avoir accès à une forme de pouvoir ou d'emprise sur autrui. Il peut chercher la réparation d'un traumatisme intime, enjeu parfois

inconscient du choix professionnel, et, dans des cas extrêmes, laisser libre cours à la perversité. Sans tomber dans des formes pathologiques de motivation, il semble malgré tout légitime que le professionnel attende une forme de reconnaissance de la part de l'utilisateur, de façon explicite ou implicite par l'amélioration de sa situation.

Sans pouvoir les décrire de façon exhaustive, les éléments identificateurs, en lien avec «l'identité pour soi », mobilisent dans tous les cas une proximité importante entre les aspirations intimes et les aspirations personnelles. C'est cette caractéristique qui rend si particulier l'investissement des travailleurs sociaux dans leur travail.

b. Les repères d'une identité pour autrui

En ce qui concerne l'identité pour autrui, ce que renvoient comme attentes les commanditaires de l'action sociale ou même la société en général est plus difficile à identifier. Comme nous l'avons déjà évoqué, le flou et l'imprécision dominent la commande sociale, que ce soit sur la question des finalités, des techniques, ou des publics visés. Ainsi, l'environnement institutionnel du travail social n'est pas une ressource stable dans la construction de l'identité des professionnels du travail social. On peut considérer d'ailleurs que la volonté des travailleurs sociaux à définir leur propres finalités, leur propre public ou techniques, serait une conséquence de cette indéfinition des attentes sociales envers le groupe professionnel. L'activité en elle-même laisse énormément de place à la subjectivité et à l'incertitude, tant « le travailleur socio-éducatif affronte au quotidien des situations complexes où s'enchevêtrent des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques (BRICHAUX J, 2003, p133). L'identité pour autrui puise aussi dans le processus de professionnalisation qui contribue à la construction du métier et donc au sentiment d'appartenance au groupe « travail social ».

B) La professionnalisation du travail social

1) Définition générale

a. La professionnalisation comme processus de valorisation

Les processus de professionnalisation ne concernent pas uniquement les activités pouvant

être classées dans les professions au sens strict du terme anglo-saxon, ou même au sens élargi de « groupe professionnel ». A ce titre, on ne peut pas réduire l'utilisation de ce terme au processus permettant à une activité de se hisser au statut de profession.

R. Wittorski (2007, p153) à partir des travaux de Bourdon, identifie 5 objets à la professionnalisation :

- La professionnalisation de l'activité, qui passe par la rationalisation des pratiques et leur enseignement.
- La professionnalisation du groupe exerçant l'activité qui se traduit par une recherche de notabilité, parfois en compétition avec d'autres groupes professionnels, ou même à l'intérieur même du groupe de référence.
- La professionnalisation des savoirs, qui sont suffisamment complexes pour justifier une expertise et pour réserver l'activité à une certaine catégorie de personnes dûment labellisées.
- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité, qui se réalise au travers de l'articulation entre l'acquisition de savoirs, de compétences et la construction d'une identité par identification à un rôle professionnel. Se joue, dans cet espace, une socialisation professionnelle telle que Dubar l'a décrite, c'est-à-dire un processus par lequel les individus acquièrent les valeurs, les attitudes, les intérêts, les capacités et les savoirs, autrement dit la culture dominante du groupe professionnel.
- La professionnalisation de la formation, qui doit s'organiser autour de qualifications reconnues et structurées pour pouvoir rendre conforme aux attentes du groupe professionnel les individus qui souhaitent exercer l'activité.

Ces cinq objets font référence à des normes nécessaires pour exercer l'activité et concernant les savoirs, les valeurs, l'identité professionnelle, la qualification et l'expertise, ce qui fait de la professionnalisation un processus de standardisation. Ces normes sont le produit à la fois d'un environnement social spécifique, et des représentations des acteurs de l'activité.

Les différents acteurs d'une activité peuvent revendiquer cette professionnalisation pour bénéficier des avantages qui y sont liés : reconnaissance, valorisation, institutionnalisation. Ainsi, en faisant référence à la professionnalisation, des professionnels cherchent à mieux négocier leurs salaires, des centres de formation valorisent leur expertise, des employeurs

renforcent la qualité de leur production. La professionnalisation peut devenir aussi un critère de qualité exigé par les usagers d'un service ou par le financeur de celui-ci. D. Demazière (2009, non paginé) propose ainsi plusieurs intentions ou finalités à la revendication de la professionnalisation de l'activité.

- Du point de vue des services publics de l'emploi, ce processus est tourné vers l'amélioration de l'employabilité des individus, c'est-à-dire de leur « valeur » sur le marché du travail en matière d'accès à l'emploi.
- Du point de vue des professionnels, c'est une « catégorie culturelle ou identitaire centrée sur l'activité et acquise par l'expérience », c'est-à-dire un processus temporel lié à la répétition d'un exercice ou d'une activité. Cette expérience vient renforcer et augmenter la maîtrise de savoir-faire, mais elle produit aussi un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, avec tous les avantages qui s'y rattachent.

Enfin, du point de vue des employeurs, il s'agit d'une injonction portant essentiellement sur la qualité du résultat attendu ou sur le produit de l'activité professionnelle. Il s'agit de normes au service soit de la productivité, soit de la qualité.

La professionnalisation se définit en fonction des enjeux en lien avec l'environnement (formation, compétition avec d'autres groupes professionnels, valorisation du métier, etc.) mais aussi en fonction des intentions implicites des acteurs qui la revendique (emploi, productivité, résultat,...). Dans tous les cas, se joue dans la professionnalisation, un rapport à une norme en vue d'une valorisation qui passe par l'accès à une certaine autonomie. « Une autonomie dont l'assise est collective, et qui se traduit par un contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail spécifique d'une catégorie de travailleurs, sur la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement [...] Cette autonomie désigne bien sûr des marges de manœuvre *dans* le travail mais également des marges de manœuvre *sur* le travail, au sens d'une capacité à dire et faire reconnaître les significations accordées au travail. » (DEMAZIERE D, 2009, non paginé)

b. La professionnalisation comme processus de négociation

Pour autant, pour accéder à cette autonomie dans la définition des normes de la conduite du travail, le professionnel doit tenir compte de son environnement et de ce qu'il lui renvoie.

« Schématiquement, la professionnalisation peut alors être considérée comme un processus dialectique, impliquant d'une part les travailleurs engagés dans une activité donnée et d'autre part divers acteurs avec lesquels ils interagissent pour accomplir leur travail : hiérarchies de proximité participant à des interactions quotidiennes, employeurs avec lesquels est nouée une relation salariale, travailleurs d'autres métiers ayant un rôle dans le processus de production, experts spécialisés dans les mesures de performance ou d'efficacité, clients et destinataires de la production exprimant par divers canaux leur degré de satisfaction, spécialistes en charge de l'application des réglementations, etc. »(DEMAZIERE D, 2009, non paginé). En élargissant ce processus dialectique, R. Wittorski voit la professionnalisation comme une « négociation identitaire » (WITTORSKI R, 2007, p153). L'identité professionnelle serait le rapport entre l'identité pour soi s'appuyant sur les représentations du sujet sur sa place et son action, et l'identité pour autrui soit la reconnaissance sociale du sujet par son environnement. Il y a donc une tension entre une « offre identitaire » (WITTORSKI R, 2007, p153) portée par l'organisation, sorte d'injonction à une conformité, et le projet identitaire que poursuit le sujet. Le fruit de cette tension, jamais vraiment résolue est une identité « socialisée », c'est à dire dont les contours sont acceptés comme représentatif d'une profession à un moment donné.

Mais il faut aussi mettre en valeur les tensions internes à chaque dimension de cette identité. L'identité pour soi n'est jamais donnée. Malgré la volonté des institutions professionnelles telles que les centres de formation ou de leurs représentants à vouloir établir une identité professionnelle contrôlée, elle rencontre le processus biographique de chaque sujet qui va colorer avec ses propres motivations et représentations le modèle identitaire initial. Les éducateurs spécialisés, même fraîchement émoulus d'une école, ont malgré tout une vision différente de leur identité professionnelle. De même, l'offre identitaire n'est définie par personne en particulier, elle est contextuelle, c'est-à-dire qu'elle se construit en réponse aux contextes et aux impératifs en fonction d'une époque. Ainsi, en 1970, les employeurs n'avaient pas les mêmes attentes vis à vis des éducateurs spécialisés qu'en 1990.

Au final, le sujet est amené à conduire deux négociations, celui du combat intérieur pour ajuster la réalité de son action à son idéal ou l'inverse, et celui de la négociation environnementale pour tenter de trouver un équilibre entre son idéal identitaire et les conditions qu'on lui laisse pour le mettre en œuvre.

Ainsi la professionnalisation comme « processus de négociation identitaire sujet-environnement » (WITTORSKI R, 2007, p153) se joue, pour R. Wittorski dans trois espaces

et à trois niveaux : micro à l'échelle de l'individu et par rapport son action, méso à l'échelle des relations qu'entretient l'individu avec le groupe et l'organisation dans lequel il exerce son activité, et macro dans son rapport au groupe professionnel ou à la profession auquel il appartient et aux institutions qui régissent et encadrent son domaine d'activité. Ces trois espaces de négociations produiraient une identité composée de 5 facettes :

- Identité cognitive ou identité sue,
- Identité affective ou identité ressentie,
- Identité sociale ou identité négociée,
- Identité culturelle ou identité assignée,
- Identité opératoire ou identité agie.

Cette interaction autour des discours de professionnalisation produit un ensemble de « normes de professionnalité » (DEMAZIERE D, 2009, non paginé) partagée à la fois par les professionnels et par leurs employeurs. Ces normes intègrent entre autre les limites et les attendus de l'exercice d'une autonomie pour le salarié, à la fois revendiquée par lui et imposée comme norme sociale par l'employeur.

Ainsi, la professionnalisation ne se réduit pas à une progression vers un état stable qui serait celui de la profession, mais plutôt une dynamique dans laquelle le processus serait plus important que le produit qui resterait « inachevé et réversible, car l'autonomie professionnelle est un enjeu permanent des situations de travail et demeure nécessairement partielle et inaccomplie » (DEMAZIERE D, 2009) et, on pourrait ajouter, contextuelle à une époque donnée. Cette dynamique est à articuler avec une conception de la transformation des personnes dans l'action où « l'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition » et où « le développement des personnes se réalise à la faveur d'une codétermination et d'une co-transformation action-acteur » (WITTORSKI R, 2007, p42). Elle rend compte aussi de la nécessaire négociation ou transaction entre les différents acteurs mobilisés dans l'espace du travail.

c. La professionnalisation comme dynamique d'institutionnalisation

La professionnalisation est aussi une dynamique d'institutionnalisation des activités au sens où celle-ci tend à devenir instituée, normée et normalisante, à la fois pour la société et pour l'individu.

D'un point de vue social, cette normalisation passe par l'établissement et la reconnaissance sociale d'un système d'expertise comprenant d'une part des compétences, des capacités, des savoirs, des connaissances et d'autre part, les éléments d'une identité qui caractérise la profession ou le métier. C'est donc la rencontre et la structuration d'une science et d'une conscience, l'une n'allant pas sans l'autre comme le relevait Montaigne (« science sans conscience n'est que ruine de l'âme »). La spécificité d'une profession se réduit rarement aux outils, aux savoirs, aux compétences techniques ou pratiques qu'elle met en œuvre et qui peuvent être par ailleurs être maîtrisés par d'autres professions. C'est aussi la manière d'utiliser ces savoirs qui constitue sa spécificité et qui lui permet d'exercer son expertise et ses prérogatives. Cette mise en œuvre s'accompagnant généralement d'une déontologie en tant que code de valeurs régulant l'activité en résonance avec une éthique à laquelle les individus adhèrent.

Du point de vue de l'individu, la professionnalisation est le double mouvement de transmission de ces normes par les institutions concernées (centre de formation, employeurs, pairs) et de leur appropriation par les individus qui cherchent à acquérir cette reconnaissance, produisant la professionnalité. « La professionnalisation est le processus de développement de la professionnalité qui allie augmentation des savoirs et des savoir-faire mais aussi la reconnaissance de ceux-ci. »(WITTORSKI R, 2008, p 103)

2) La professionnalisation du travail social

Suivant les critères définis plus haut, on peut considérer que le travail social, compte tenu de la description que nous en avons fait au chapitre 1, s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation.

Les professionnels du travail social revendiquent effectivement cette

professionnalisation pour valoriser leur activité sur le plan

- De la complexité de l'exercice professionnel
- De l'expertise et des compétences nécessaires, certifiées et calibrées au travers de qualification de différents niveaux
- Du niveau d'autonomie requis dans l'exercice du métier pour pouvoir le mener à bien

De même, l'histoire du travail social démontre la négociation permanente des professionnels du travail social avec leur environnement pour définir leurs propres missions. La tension entre les métiers historiques du travail social, et ceux de l'intervention sociale, telle que nous l'avons évoquée, en est un exemple.

Enfin, l'institutionnalisation du travail social est aussi visible, sous forme d'une normalisation des conduites professionnelles à l'aide d'une déontologie, même si à ce jour, seul le métier d'assistante sociale dispose d'un code de déontologie officiel. La représentativité du travail social au sein des ministères concernés est aussi un signe d'institutionnalisation. Ainsi, le Conseil Supérieur du Travail Social créé en juillet 1984, instance consultative placée auprès du ministre chargé des affaires sociales, assure une représentation nationale des acteurs de la mise en œuvre des politiques sociales.

C) La professionnalité ou l'exercice du travail social

1) Une définition à plusieurs niveaux

Le terme de professionnalité est d'un usage plutôt « récent » (1970) et d'origine italienne (« professionalita »). Dans ce pays, les syndicats de salariés l'ont utilisé pour valoriser les compétences des ouvriers auprès des employeurs (BARISI G, 1995). L'expression permet de distinguer les compétences certifiées par des diplômes, des compétences éprouvées dans l'exercice du métier, plus difficiles à définir et à attester (ABALLEA F, 1997). C'est donc dans une démarche revendicative visant une reconnaissance sociale d'une profession, assez proche de celles de la professionnalisation, que le terme a été employé. Aujourd'hui, il est devenu polysémique et recouvre plusieurs notions.

À un premier niveau, la professionnalité est parfois synonyme de compétence, terme lui-même surinvesti. A ce titre, il a été utilisé pour sa nouveauté et donc sa neutralité par rapport à

d'autres expressions, reflétant ainsi le « contexte de changement dans les contenus de travail et dans son organisation » (MATTEY-PIERRE C et BOURDONCLE R, 1995, p140). C'est aussi le sens des remarques de F.Aballéa. Constatant la disparition à la fois du métier au sens artisanal du terme, et des tâches hyper-morcelées, il relie l'utilisation du terme à l'identification des compétences génériques valorisées aujourd'hui « un ouvrier autonome, polyvalent, maîtrisant un certain nombre d'interfaces d'un processus de production [...], un ensemble de savoirs que l'on désigne par la professionnalité, [...] Et lorsque l'on parle de professionnalisation de la société, c'est peut-être au développement de cette professionnalité que l'on fait allusion, donc à un certain enrichissement de ces tâches, à un développement d'une certaine polyvalence des occupations, qui s'accompagne très bien, du reste, du maintien de la division taylorienne des fonctions, entre conception et production ou exécution » (ABALLEA F, 1992, p 43). Dans le même esprit, L. Demailly propose aussi une définition centrée sur les attentes du marché de l'emploi : « ensemble des savoirs, savoir-être et savoir-faire reconnus et exigés par les employeurs et/ou les clients » (DEMAILLY L, 2008, p169). Il s'agirait donc d'une capacité définie par ceux qui évaluent l'efficience et l'efficacité de l'activité, en vue de la rémunérer.

À un deuxième niveau, d'autres auteurs affirment la dimension « locale » de la professionnalité, contextualisée à une époque, à un contexte de production spécifique, à un individu. « La professionnalité prend davantage en compte l'histoire de l'individu (personnelle, sociale, technique et culturelle)... et contrairement à la qualification, elle fait explicitement appel à la motivation, au système de valeur des individus » (COURTOIS B, 1995). Ce serait donc une notion qui articulerait une dimension normée de l'activité, avec une dimension beaucoup plus personnelle.

F.Aballéa construit un troisième niveau de définition en complétant la liste des savoirs attendus dans la notion de professionnalité par la mobilisation d'un système de référence. « Ce système de référence constitue l'univers moral de la profession en même temps qu'il participe à l'édification de son identité » (ABALLEA F, 1992, p 43). Il précise plus loin que cet univers moral serait l'éthique, légitimée par les acteurs qui ont à faire avec la profession. Celle-ci est le trait d'union entre une professionnalité, caractéristique individuelle, et la profession, reconnaissance socialisée d'une activité. Cette éthique, pour autant qu'elle soit propre à un individu, fait référence à un système de valeurs partagées et surtout intériorisées par l'individu dans un processus de socialisation professionnelle. Elle se distingue de la

déontologie, qui mobilise des valeurs communes, mais qui comporte une dimension normalisatrice. Si un code déontologique est appliqué par obligation, une éthique l'est par conviction.

On ne peut pas définir la professionnalité du travail social sans évoquer les conceptions éthiques des professionnels du travail social.

2) Le passage obligé par l'éthique pour accéder à la professionnalité

a. Définition générale

L'éthique est un terme qui est aujourd'hui largement utilisé et tend à se démarquer de celui de morale qui semble connoté négativement. Alors qu'Ethique et Morale ont longtemps été considérées comme synonymes notamment dans l'antiquité, nombre de philosophes aujourd'hui distinguent les deux termes. La morale serait réservée à « tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs » (RICOEUR P, 2010, non paginé). Elle vient de l'extérieur par rapport à l'individu, elle lui est imposée, elle est une sorte de loi. L'éthique, même si elle utilise au final des valeurs contenues dans la morale, surgit au contraire de l'individu lui-même, de son débat intérieur entre ses propres valeurs et les actions qu'il doit mener. L'éthique est fortement liée au concept de libre-arbitre du sujet. Il ne peut y avoir d'éthique sans imaginer qu'il y a un « sujet moral autonome » (BOUQUET B, 2004, p17).

Pour Paul Ricœur, l'éthique s'articule autour de 3 dimensions; Je, Tu, Il, pour produire ce qu'il nomme « l'intention éthique » (RICOEUR P, 2010, non paginé). Le "Je" correspond à ce qu'il reste de la rencontre entre le désir (la croyance aveugle « je peux »), et l'action réalisée (l'histoire réelle « je fais »). C'est donc le résiduel entre l'intention et l'action, qui, à la fois, a l'ambition de réaliser la liberté de l'individu et à la fois le rappel à la limitation de celle-ci par ses pauvres moyens. Mais le sujet n'étant jamais seul, il faut aussi prendre en compte l'autre, le "Tu", deuxième dimension de cette intention éthique: « à l'affirmation par soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit » (RICOEUR P, 2010, non paginé). En d'autres termes, l'action du sujet libre ne peut faire fi de la liberté de l'autre de se réaliser lui-même. Il doit tenir compte de cette contrainte, non pas dans un absolu global, mais toujours dans l'action quotidienne. L'autre étant un semblable, il ne peut s'attribuer une prérogative qu'il

dénierait à l'autre. Enfin, la troisième dimension est le "Il", représentant le tiers entre le "Tu" et le "Je", et qui est la loi. « Dans l'entrecroisement des visées de vouloir-être, dans l'échange des positions affirmatives de liberté [...], ce terme neutre joue dans la relation intersubjective entre deux positions de liberté. Ce rôle, c'est celui de la règle. La règle est cette médiation entre deux libertés qui tient, dans l'ordre éthique, la même position que l'objet entre deux sujets ». Cette règle est la sédimentation historique de la pensée humaine. Le sujet n'intervient pas dans un contexte vierge de toute éthique, « De même que nul d'entre nous ne commence le langage, nul ne commence l'institution » (RICOEUR P, 2010, non paginé). Le "Il" représente donc la référence à des valeurs, principes reconnus bons par tous et qui font référence à la morale, exprimée par la règle et régulée par le droit.

À partir de ce triangle qui définit plus le processus de « l'intention éthique » que sa finalité, on peut présenter l'éthique comme « l'art de raisonner nos comportements et nos choix en fonction de nos propres valeurs » (BOUQUET B, 2004, p15) en lien, malgré tout, avec le cadre de la règle qui définit les valeurs cardinales de la vie humaine en société. Elle est contingente à l'action et ne peut se résumer à un discours. De ce fait, elle n'est jamais stabilisée et s'éprouve et se construit sans cesse dans la diversité de l'action. Elle procède d'une intention, d'un processus et, même quand elle est exposée et explicitée, elle ne pourra que proposer des « éléments pour faciliter un choix responsable et éclairé » (BOUQUET B, 2004, p15) sans jamais être normative puisqu'elle se joue dans le cadre de la délibération intime du sujet.

Max Weber, dans sa discussion sur l'éthique de responsabilité qu'il oppose à l'éthique de conviction, met en lumière cette difficulté de l'action humaine quand elle se veut réfléchie et responsable. Doit-elle s'appuyer exclusivement sur une idéologie, supposée bonne et qui détermine la finalité de l'action sans prendre en compte les conséquences ? Ainsi, le respect de la déontologie ou de la règle prime-t-il sur l'évaluation des conséquences de celle-ci ? Ou au contraire, toute action devra-t-elle, avant d'être réalisée, faire l'objet d'une évaluation quant à ses conséquences ? Faut-il accepter par réalisme, de dévoyer une finalité pure mais inefficace, à un agir efficient mais parfois difficile à justifier sur le plan des valeurs. Pour résoudre cette équation, J.Habermas, proposera une éthique de la discussion, en posant les règles d'un débat respectueux permettant d'élaborer une action la plus juste possible (ces trois concepts, éthique de conviction, éthique de responsabilité et éthique de la discussion ont d'ailleurs été repris comme de la réflexion dans un rapport du conseil supérieur du travail social « l'intervention

sociale d'aide à la personne »).

Reste qu'il faudrait distinguer une démarche éthique qui relèverait de ce processus, sans présumer des valeurs mobilisées dans cette démarche, d'une éthique, qui malgré tout, serait orientée vers le « bon » et le « juste » et qui se passerait de toute explicitation, puisque étant par définition « bonne ». Si l'éthique « requiert l'adhésion, en conscience, à des valeurs et à des règles personnelles » (BOUQUET B, 2004, p20), affirmer que tel ou tel comportement est éthique n'a pas de sens si l'on ne précise pas ensuite à quelle valeur fait référence cette éthique. Adopter un comportement éthique signifie seulement que l'on a réfléchi ses actes en âme et conscience, selon ses propres valeurs que l'on a choisies (même dans les idéologies les plus contraires au respect de l'humanité comme l'esclavage, on trouve des promoteurs de celles-ci qui se déclarent une éthique). Pourtant, dans son utilisation moderne, l'éthique est parfois synonyme de comportement responsable et citoyen, termes eux-mêmes assez flous, (consommer éthique, placements éthiques, etc...). C'est la vulgarisation du terme qui entraîne toujours une sur-signification de celui-ci et qui devient une sorte de tautologie ou d'autoréférence sans que l'on prenne la peine d'en préciser la pensée.

b. Quelle éthique dans le travail social ?

Pour rester cohérent avec la définition faite plus haut, il ne s'agit pas ici de dicter ce que serait la bonne conduite à tenir dans le travail social, une sorte d'éthique toute faite, mais plutôt d'en définir les bases et les valeurs qui font référence. La mise au travail de ces valeurs dans l'action reste de la responsabilité du travailleur social, ce qui lui vaut d'ailleurs bien des peines, compte tenu du caractère particulier de cette activité. On peut définir les valeurs comme les aspirations des individus d'un groupe à des finalités qui orientent les comportements, des manières d'être, d'agir et considérées comme « bonnes » dans ce groupe. Les valeurs sont historiquement datées mais aussi héritées d'une histoire. Le travail social, comme toute activité humaine, a donc aussi des références partagées, au sein du groupe et de la société et qui guident son action, quelles que soient les particularités des contextes d'exercice.

c. Les valeurs du travail social

Les valeurs du travail social anciennes et nouvelles coexistent dans le même monde. Les valeurs les plus anciennes sont en lien avec l'action caritative et la compassion, portées par les idéaux de la religion chrétienne catholique puis laïcisées. Elles ne laissent que peu de place à

l'individu lui-même, celui-ci étant le produit irréductible de son hérédité ou de son milieu. On agit sur les situations, parce que c'est le devoir de tout citoyen et que la morale l'exige, sans espoir de changer les personnes, condamnées à leur destin social.

On verra ensuite apparaître la prise en compte de la personne elle-même, comme pouvant être éduquée, et capable de changement. Il s'agit alors non plus de lui dicter les bons comportements, mais plutôt, par la compréhension, le respect, l'écoute, de l'amener à une prise de conscience de ces difficultés pour qu'elle agisse par elle-même et avec l'aide du travailleur social à la résolution de celles-ci. La dimension collective viendra s'ajouter aux valeurs précédentes, avec la certitude qu'inviter les personnes au changement n'est pas suffisant, si parallèlement on ne travaille pas à l'évolution de son environnement social et relationnel. On est alors centré sur le vécu, la relation, le partage. Petit à petit, la morale religieuse est remplacée par des idéologies politiques qui viennent questionner parfois le sens même de l'action sociale soupçonnée alors de collusion avec le pouvoir, d'être un agent de l'Etat.

Ces idéologies politiques ont elles-mêmes été supplantées par une « scientification » de l'analyse des situations et une technicisation de l'action. On identifie désormais les processus que l'on combat : l'exclusion, et celui que l'on promeut, l'insertion. Il s'agit maintenant d'accompagner la personne, dans un projet et de trouver une voie entre réalisme social et militantisme, entre technique et relation, entre désenchantement et idéalisme. C'est dans ce contexte que l'éthique prend toute sa place pour un travailleur social, de plus en plus renvoyé à lui-même quant à la mise en œuvre des différentes valeurs que nous avons passées en revue.

Aujourd'hui, on peut résumer ces valeurs, comme le propose B. Bouquet (2004) par :

- 1) Des valeurs humanistes, c'est-à-dire, le respect et la dignité de toute personne, la croyance au potentiel de développement du tout être humain, la tolérance et le possible accès de tous à l'autonomie.
- 2) Des valeurs républicaines et démocratiques avec l'aspiration à la justice, la solidarité, la réalisation individuelle dans le cadre d'un espace collectif auquel chacun contribue.
- 3) Des valeurs autour du droit. Le respect de celui-ci, voire sa défense, aussi bien auprès des collectifs que des individus comme étant la garantie de l'objectivité et du bien-fondé de l'action conduite.

- 4) Les valeurs liées à la position professionnelle. Il s'agit des tensions contingentes au métier qui est à la fois « une pratique professionnelle (l'aide à autrui) » et « une certaine conception de l'homme (respect de l'individu et confiance en ses capacités d'évolution et d'amélioration) » (BOUQUET B, 2004, p43). Derrière le terme de pratique professionnelle nous retrouvons la valorisation de la compétence professionnelle, et derrière celui de la conception de l'homme, la finalité du travail social « humaniser la société pour partie en la rendant tolérable, telle qu'elle existe, même aux plus faibles, pour partie en contribuant à la transformer au profit des plus faibles et avec eux » (BELORGUEY J-M, 1993, cité par BOUQUET B, 2004, p43).

d. Les difficultés de mise en œuvre des valeurs pour le professionnel

Le travailleur social ne doit pas seulement mobiliser ces valeurs pour agir, il doit aussi prendre en compte :

- La finalité de son action sur le plan général (par exemple, favoriser l'autonomie)
- L'objectif spécifique à la situation concrète traitée (par exemple, résoudre l'accès au logement)
- Le contexte d'intervention et le cadre de son action (institution, droit mobilisé, etc...)
- Des techniques, des méthodes qu'il faut mettre en œuvre (par exemple l'accompagnement).
- La mise en œuvre de ces modalités dans le cadre d'une relation entre deux sujets : le travailleur social et l'usager. Ce qui inscrit cette activité dans une praxis au sens aristotélicien.

Pour Aristote, la praxis est centrée sur l'action, l'agent (celui qui agit) et le savoir bien agir. Il la distingue de la poësis centrée sur la production, le savoir bien faire, la techné ou technique. Dans les deux cas il s'agit d'agir, mais la praxis est à la fois l'action et le sens de l'action, alors que la poësis est l'action comme moyen au service d'une finalité. Marx définit la praxis comme « l'opération dialectique par laquelle l'homme se transforme en transformant le monde » (GRAF & LE BIHAN, 1996, p 82). La praxis identifie les activités qui ont pour but de transformer l'agent lui-même au travers de son action.

De fait, le travailleur social, dans la relation qu'il conduit avec l'utilisateur, n'est pas dans l'application d'une recette qui produirait inmanquablement le résultat attendu. Il s'agit plutôt de conduire une action qui, potentiellement, permettra à l'utilisateur de se mobiliser et de se transformer. Le processus de l'action compte donc au moins autant que le résultat, sachant que le résultat ne peut être garanti. C'est donc dans cette action/relation, cet agir relationnel que les valeurs sont présentes en toile de fond de l'action. L'éthique comme démarche critique consiste alors à questionner chaque dimension de son action à l'aune de ces valeurs et à l'ajuster. On peut aussi faire référence au « praticien réflexif » de Shoen pour illustrer le fait que l'action du travailleur social n'est pas qu'application d'une procédure mais une interaction permanente. Celle-ci mobilise une « décision éthique en situation » (BOUQUET B, 2004, p69), c'est à dire dans le cadre d'une délibération intime, d'évaluer les solutions possibles en regard des valeurs et de leurs conséquences et de faire des choix d'action.

Les dilemmes mobilisés dans ces situations sont de plusieurs ordres :

- « un combat entre des libertés, des responsabilités, des devoirs » (BOUQUET B, 2004, p75),
- Des conflits entre l'intérêt du collectif face à celui de l'individu.
- Des tensions entre des finalités comme « aide et normalisation, demande de l'utilisateur et commande de l'institution, autonomie et réglementation, secret et transparence, logique économique et logique sociale... » (BOUQUET B, 2004, p75).

Dans un rapport publié par le Comité national des avis déontologiques (CNAD), comité chargé d'éclairer les situations complexes soumises par des professionnelles en exercice, les auteurs classifient en quatre types les situations les plus recensées:

- Les situations qui opposent la loi à l'éthique,
- Les situations qui mettent en tension les stratégies d'action et la loi,
- Les situations qui mobilisent des conflits d'intérêts entre les acteurs,
- Les situations qui génèrent des conflits entre méthodologie et éthique.

e. Les éléments étayant la construction d'une éthique pour les professionnels

Pour soutenir ce travail éthique, en plus de la formation initiale des travailleurs sociaux

qui devrait leur donner les outils de base pour penser cette éthique, on trouve plusieurs outils possibles :

- Les codes de déontologie, chartes et autres recueils des bonnes pratiques. Ce sont des documents centrés sur les devoirs professionnels, qui sans résoudre la « décision éthique en situation », permettent d'alimenter une démarche éthique.
- Les instances telles que les conseils ou les comités d'éthique. Ils produisent des recueils de situation ou d'études de cas. Ils peuvent être aussi sollicités directement par les employeurs, les professionnels ou les syndicats. Ces instances sont mises en place à l'initiative de la profession comme l'ANCE (Association Nationale des Communautés Éducatives) qui a soutenu la création du Comité de Suivi des Références Déontologiques (CSRDE) chargé de promouvoir les références déontologiques, et le Comité National des Avis Déontologiques (CNAD) qui reçoit les questionnements et les demandes des professionnels et qui donne un avis. Elles peuvent être plus rarement à l'initiative des employeurs, à l'échelle d'une association gestionnaire.
- Les espaces de débats collectifs des professionnels, organisés à l'échelle d'un établissement ou d'un service. « C'est par la possibilité de lieux d'échanges entre pairs que peuvent se dire le vécu des personnes, leur souffrance, leur difficulté voire leurs indignations morales...Ces questions sont précisément celles qui demandent à être abordées dans des collectifs de réflexion où une parole peut s'élaborer en dehors des cadres formels cherchant à mettre en tension le professionnel et le sujet, de telle sorte que chacun des deux trouve à s'investir harmonieusement dans le travail »(BOUQUET B , 2004, p173). Les dispositifs d'analyse des pratiques peuvent jouer en partie ce rôle, ou des dispositifs spécifiques plus rares comme des groupes « d'analyse éthique des pratiques » (BOUQUET B, 2004, p187). Ces mêmes types de dispositifs peuvent être mis en place au cours des formations des travailleurs sociaux et de façon régulière, comme support d'apprentissage à l'éthique en situation, et qui tente de ne pas réduire ce questionnement à une simple question de morale, de norme, de devoir ou encore de technique.

Cette dimension collective doit cependant veiller à soutenir et respecter la dimension subjective de la délibération intime. Elle ne doit pas viser une normalisation des comportements professionnels, sachant que toute standardisation des actions est illusoire

compte tenu de la diversité et de la complexité de des situations. « Face en particulier à certaines évolutions à tendance managériale et/ou méthodologisante de la période, la possibilité de tenir durablement un débat collectif construit, ouvert et non utilitariste dans les institutions n'est nullement un luxe mais une condition consubstantielle à la pérennité du travail social » (BOUQUET B, 2004, p175).

3) professionnalité et éthique pour le travailleur social

Avec cette notion de professionnalité, nous sommes donc devant une qualité « attribuée à un individu ou à un groupe » comme « une expertise complexe et composite, encadré par un système de référence, valeurs et normes de mises en œuvre » (ABALLEA F, 1992, p 47), rattaché ou non à une profession reconnue car « il n'y a pas de profession sans professionnalité, en revanche il peut y avoir professionnalité sans profession » (ABALLEA F, 1992, p 47).

Compte tenu de son caractère singulier, « la professionnalité concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches » (COURTOIS B et al. 1997, cité par ALTET M, PAQUAY L, PERRENOUD P, 2003, p 264). L'utilisation du terme est en congruence avec une société hypermoderne, où l'engagement personnel est requis à tous les instants, aussi bien dans la réussite de sa vie sociale que professionnelle.

Par ailleurs, elle rend compte de la complexification de l'activité professionnelle qui n'est plus seulement la mobilisation et l'addition de connaissances, de techniques, de méthodes externes à l'individu. « les épreuves de professionnalité sont caractérisées par ce va-et-vient incessant entre la dimension subjective et la dimension institutionnelle de l'exercice de la profession, par cette articulation précaire entre des normes professionnelles auxquelles les agents se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et des situations concrètes d'actions dans lesquelles ils sont pratiquement engagés comme personne » (RAVON B (dir), 2008, p11). C'est ce « va et vient entre la dimension subjective et la dimension institutionnelle de l'exercice professionnel » qui nécessite particulièrement de mobiliser une éthique.

La professionnalité n'est pas un produit fini et stabilisé, « toujours en construction, surgissant même de l'acte de travail, elle facilite l'adaptation à un contexte de crise »

(COURTOIS B et al. 1997, cité par ALTET M, PAQUAY L, PERRENOUD P, 2003, p 264). Son contenu peut aussi fluctuer, en fonction de qui la décrète, la revendique ou l'appelle de ses vœux.

Ainsi, il nous semble impossible de produire une définition stable de la professionnalité du travail social. De même, l'éthique, en tant que positionnement individuel face à des situations singulières, reste inaccessible, a priori. On ne peut qu'en discerner les contours au travers des réponses des professionnels du travail social dans les situations qui leur posent un problème. Si « la professionnalité repose sur la capacité à identifier et résoudre des problèmes en situation d'incertitude, de stress et de forte implication personnelle » (PERRENOUD P, 1994, cité par ALTET M, PAQUAY L, PERRENOUD P, 2003, p 264), on pourra parler alors « d'épreuve de professionnalité » telle que la définit le rapport intitulé « usure des professionnels et épreuves de professionnalité » (RAVON.B, 2008). « La notion d'épreuve de professionnalité permet sur le plan psychopathologique de décrire ce malaise diffus propre au « *rapport subjectif normal au travail* » et qui consiste en un « *équilibre instable, fondamentalement précaire entre souffrance et défenses contre la souffrance* » (Desjours, 1998p42 et s. et 2000, p107). Mais elle permet également sur le plan sociologique de rendre compte des cadres d'action contradictoires et tout particulièrement de cette tension très forte entre exigence de rationalisation du travail et surcroît d'investissement personnel, et d'où découle une grande difficulté à continuer à s'appuyer sur expérience professionnelle, pourtant nécessaire à la formation et à la certification de la compétence professionnelle » (RAVON B (dir), 2008, p14).

Le rapport « usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité », couvre différents lieux d'exercice du travail social : service municipal de petite enfance, service d'action social territorialisé d'un conseil général, centre d'accueil SDF, service de polyvalence d'assistant de service social en milieu rural. Il définit les enjeux de la professionnalité au travers des épreuves rencontrées par les professionnels. Il s'agit de faire face:

- À l'émergence d'une nouvelle place des usagers, plus revendicatifs dans les rapports qu'ils entretiennent avec le professionnel.
- À la logique de performance.
- À la personnalisation de l'intervention sociale
- Aux prescriptions procédurales

- Aux limites institutionnelles d'un statut associatif sur le plan financier et managérial.
- Au désengagement des partenaires traditionnels et de l'État.

En tout logique, ces thématiques reprennent les effets des évolutions sociétales propres à notre époque et qui impactent grandement sur le travail social.

Les spécificités du travail social que nous venons de décrire en font sa richesse mais aussi sa fragilité. Elles nécessitent que les travailleurs sociaux se ménagent des modalités qui leur permettent de construire et reconstruire de façon permanente ce que nous appellerons désormais la professionnalité. Cette professionnalité s'inscrit au quotidien dans la pratique professionnelle des travailleurs sociaux.

Synthèse :

Les professionnels du travail social disposent de suffisamment de points de convergence pour se prévaloir d'une identité professionnelle commune. Ils s'inscrivent dans un mouvement de professionnalisation du travail social, visant valoriser leur expertise et leur autonomie. Cet ensemble produit le cadre d'une professionnalité partagée, mais appropriée et subjectivée par chaque individu à l'aune de sa propre éthique. Cette professionnalité s'éprouve et se construit au travers des épreuves auxquelles sont confrontés les travailleurs sociaux dans leur pratique quotidienne de leur travail. Elle reste instable et dépendante d'une négociation permanente entre le travailleur social et son environnement : « Il y a beaucoup d'intérêts et d'aspirations autour du travail social, et le résultat final est fonction du rapport de force qui s'établit entre ces intérêts et ces aspirations » (BAREL, 1982, p31). Confrontés aux commandes institutionnelles et sociétales, à la complexité des symptômes et des comportements des publics, ils doivent sans arrêt consolider le sens de leur travail en mobilisant leurs propres éthiques. C'est sans doute cette nécessité qui donne une place de plus en plus grandissante à des espaces de réflexion et d'échange entre professionnels, comme les dispositifs d'analyse des pratiques.

DEUXIÈME PARTIE
LES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES
ET LA QUESTION DU SENS

CHAPITRE 3 Le socle commun des dispositifs d'analyse des pratiques

Après avoir identifié le contexte de la pratique du travail social, nous allons explorer le fonctionnement des dispositifs d'analyse des pratiques. Face à la diversité de ces dispositifs, nous en définirons les points communs et les spécificités. Nous étudierons aussi le lien entre ces dispositifs et le besoin de recherche de sens de leur action par les professionnels.

A) Phénoménologie et historicité des dispositifs d'analyse des pratiques.

À partir d'un travail de recherche conduit dans le cadre d'un Master, nous avons pu identifier les dispositifs d'analyse des pratiques, d'un usage de plus en plus courant dans le travail social (nous identifierons désormais ce dispositif par l'acronyme "ADP" pour faciliter la lecture).

Ces dispositifs font l'objet d'une littérature nombreuse de la part des chercheurs et des praticiens. Il est cependant difficile d'évaluer précisément la réalité de la pratique des dispositifs d'ADP, ne disposant pas à ce jour de statistiques précises. Toutefois plusieurs indicateurs montrent un recours à l'ADP de plus en plus fréquent, avec notamment :

- L'apparition du terme dans plusieurs référentiels de formation au travail social dont celui du diplôme d'état d'éducateur spécialisé.
- La recommandation du ministère des affaires sociales dans les guides des bonnes pratiques de mettre en place des dispositifs d'ADP ou équivalents. C'est le cas du Conseil supérieur du travail social qui recommande de "Légitimer les lieux de confrontation des idées et des pratiques entre professionnels, en déclarer l'utilité ; inscrire cette nécessité dans les critères des conditions qualitatives de l'intervention sociale" ("L'intervention sociale d'aide à la personne", Paris EHESP, 1998, collection "politiques et interventions sociales", p 112)
- La législation du travail sociale qui impose dans certains secteurs d'activité la mise en place de dispositif d'analyse. C'est le cas pour les ITEP (Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques) dont les circulaires de mise en œuvre précisent que "l'établissement développe des modes de soutien aux professionnels. Ces soutiens peuvent prendre notamment la forme d'actions de supervision et

d'analyse des pratiques menées par des professionnels distincts de ceux appartenant à l'équipe thérapeutique. Instaurer et utiliser de tels lieux au sein de l'organisme employeur ou en dehors. «(décret n°2005-11 du 6 janvier 2005).

- L'offre de formation de plus en plus importante concernant l'encadrement et l'animation des dispositifs d'analyse des pratiques. A titre d'exemple, le département de sciences de l'éducation de l'Université Paris X-Nanterre propose un master professionnel en sciences de l'éducation dont la spécialité " Développement de compétences en formation d'adultes » propose une option "formation à l'intervention et à l'analyse des pratiques".
- Enfin les interventions des centres de formation ou des cabinets de consultants sur ce type d'intervention sont en constante augmentation si l'on en croit la multiplicité des offres dans les catalogues de formation continue diffusés par ces organismes.

On constate aussi une profusion d'intitulés pour dénommer des dispositifs d'ADP: groupe d'analyse de pratique, groupe d'analyse des pratiques, groupe Balint, supervision, groupe d'analyse de situation, jeux de rôles, groupe de parole, groupe d'accompagnement clinique. Ces différentes approches peuvent analyser la pratique à l'aide d'orientations théoriques ou méthodologiques différentes. De même que la finalité de ces dispositifs peuvent être de différents ordres sans qu'ils soient vraiment explicités. Cette variété nécessite de définir et de distinguer le socle commun de ces dispositifs.

Nous faisons ici le choix de considérer que, malgré cette variété, la plupart des dispositifs produisent des effets similaires auprès des participants. Ce n'est pas la position de tous les acteurs de ces dispositifs qui peuvent parfois penser que seules certaines orientations théoriques produisent une réelle analyse de la pratique. Nous ne sous-estimons pas les différences entre ces options théoriques pas plus que nous ne les jugeons. Cependant, nous pensons qu'il y a plus de ressemblance que de dissemblance entre ces dispositifs sur le plan des références théoriques ou méthodologiques.

Sur le plan historique, le médecin psychanalyste Balint est souvent cité comme à l'origine de ce mouvement. Il a mis en place dans les années 50 des séminaires de discussion de groupe de médecins sur les problèmes liés à l'exercice de la pratique médicale. À la même époque, la pratique de la supervision dans le cadre de l'exercice de la psychanalyse pour les analystes a vu le jour. Dans un autre registre, l'analyse de la pratique s'est aussi

développée avec l'émergence du travail social aux Etats-Unis et de la méthode du « case-work ». Enfin, toujours à la même période, la discipline de la psychologie sociale a développé sa propre approche de l'analyse de la pratique avec l'analyse institutionnelle.

Cette première description permet de distinguer 3 indicateurs de différenciation des dispositifs d'ADP:

Le premier indicateur est celui des méthodes utilisées pour conduire l'analyse des pratiques. Il s'agit de l'ensemble de consignes constituant une procédure, respectant des principes identifiés comme favorable à l'atteinte d'un but défini. Ces méthodes comportent donc des dimensions axiologiques, épistémologiques, théoriques, praxéologiques et idéologiques. Une méthode n'acquiert ce titre qu'à partir du moment où elle est diffusée, reconnue et légitimée par un ensemble de pratiquants y faisant référence. On classera donc dans les méthodes les groupes Balint, la supervision, la méthode des cas, l'analyse institutionnelle, l'approche clinique.

Le deuxième indicateur est celui des références théoriques. Il s'agit de l'ensemble des concepts, articulés dans un ensemble de lois et de principes, et qui visent à expliquer ou comprendre un phénomène. Dans ce registre, la théorie psychanalytique tient une place majeure, avec toutes ses déclinaisons dans des théories connexes (analyse transactionnelle et autres courants thérapeutiques). L'approche systémique, bien que difficile à appréhender comme théorie en tant que telle, tient aussi une place importante. L'ensemble des conceptions mobilisé par Schön (1994) dans la définition du praticien réflexif peut aussi être une approche théorique spécifique. Enfin, de par la centration sur les échanges entre pairs dans les dispositifs d'ADP, on peut aussi faire référence aux théories socioconstructivistes du point de vue du processus d'apprentissage mobilisé.

Le troisième indicateur est celui des manières de conduire les dispositifs. On pourrait dire que l'on trouve autant de pratiques de conduite de dispositif d'ADP qu'il y a d'intervenants (terme que nous utiliserons pour identifier la personne qui a la charge de conduire un dispositif d'ADP). On trouvera une idée de la diversité des manières de conduire ces dispositifs dans les ouvrages coordonnés par Blanchard-Laville et Fablet (1998, 2000a, 2000b, 2002, 2003) et qui ont recensé et explicité ces différentes pratiques.

Cependant, ces trois indicateurs ne recouvrent pas forcément de façon cohérente un

modèle spécifique d'ADP. À partir d'une même méthode, les intervenants peuvent mobiliser des théories diverses. À partir d'une même théorie, les pratiques d'intervention peuvent aussi varier. Cependant, quelques soient leurs différences, les dispositifs d'ADP mobilisent des fondements identiques.

B) Le socle commun des dispositifs d'ADP.

1) La fonction des dispositifs d'ADP : analyser

Le terme analyser comprend deux sens selon le "vocabulaire technique et critique de philosophie"(LALANDE A, 2006).

- D'une part il peut être utilisé au sens d'une présentation logique, permettant "d'établir une chaîne de propositions commençant à celle que l'on veut démontrer, finissant à une proposition", chaque proposition devant s'appuyer sur la précédente comme une conséquence logique de celle-ci. Il s'agit d'expliquer, au sens d'une recherche de cause face à des situations ou des événements. La fonction de certains dispositifs ADP est majoritairement heuristique, fondée sur le dévoilement ou l'élucidation des causes de la situation qui pose problème. L'explication semblerait une étape préalable à la compréhension (bien que l'on puisse comprendre quelqu'un au sens empathique, sans qu'il ait besoin de s'expliquer). Il s'agit donc de "déplier" la situation, d'en chercher les causes à l'aide d'une connaissance approfondie des publics impliqués, des pathologies, des contextes. Selon le "vocabulaire technique et critique de philosophie, (Lalande A, 2006) l'explication « détermine les conditions d'un phénomène », c'est "l'entendement discursif, l'abstrait rationnel ».
- D'autre part, analyser peut être compris comme une méthode de décomposition d'une chose concrète ou abstraite, permettant d'isoler ou de discerner les différentes parties d'un tout, de saisir les mobiles ou les motifs profonds d'un état ou d'un processus. Il s'agit de comprendre. Dans les dispositifs d'ADP, en cherchant à comprendre (prendre avec soi au sens étymologique), on cherche à donner une signification intelligible aux événements, ou au comportement du public encadré, ou aux émotions ressenties par le travailleur social lui-même. On parle d'approche compréhensive pour exprimer la volonté de ressentir ce que ressent l'autre, sans le juger, pour donner un sens à ses comportements. Selon le

"vocabulaire technique et critique de philosophie, (Lalande A, 2006), comprendre est "l'action par laquelle l'esprit connaissant réussit à s'identifier aux significations intentionnelles, essentielles à l'activité historique, concrète d'un homme", c'est "l'intuition sympathique et le concret existentiel".

Ces deux dimensions de l'analyse coexistent dans le terme « problématiser ». Si le terme problème évoque une difficulté quand il est utilisé comme adjectif (une situation problématique), il devient l'art, ou la science permettant de poser les problèmes, ou encore de définir l'ensemble des problèmes que pose un sujet quand il est utilisé en qualité de substantif (une problématique). Par extension, on en a construit un verbe d'action : problématiser, c'est à dire "mettre" en problème, identifier tous les éléments à prendre en compte pour "questionner" cette situation, avant de chercher à la résoudre. Cette problématisation peut être utilisée à des fins pratiques pour résoudre des situations concrètes, ou à des fins didactiques pour favoriser un apprentissage de compétences.

Fabre (2005) résume les fondements de cette démarche « 1) il s'agit d'un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes ; 2) d'une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire de l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner ; 3) d'une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories ; 4) d'une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques...), ces normes étant elles-mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à construire ; 5) d'une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir »(FABRE.M, 2005, p 7). Ainsi, dans un dispositif d'ADP, il s'agit bien d'explorer les différents aspects de la situation, pour bien comprendre les « questions » qu'elle pose, afin de trouver des réponses adaptées.

Au-delà du sens commun de l'analyse, il faut aussi évoquer la place que prend ce terme dans la théorie psychanalytique, souvent mobilisée dans les dispositifs d'ADP. Dans ce contexte, il s'agit du processus permettant "de faire disparaître le symptôme par la prise de conscience de ce qui le détermine » (CHEMANA. R (*dir*), 1993, p 221). On parle alors de cure analytique, d'analyste et d'analysant. Cette utilisation remonte aux origines de la psychanalyse. Freud, inventeur de la discipline, « emploie dans un premier temps les termes d'«analyse», d'«analyse psychologique» ou encore d'«analyse hypnotique», et c'est seulement plus tard qu'il a introduit le terme de psychanalyse (en allemand, Psychoanalyse) [...]. "Nous

avons nommé psychanalyse le travail par lequel nous amenons à la conscience du malade le psychique refoulé en lui. Pourquoi «analyse», qui signifie fractionnement, décomposition, et suggère une analogie avec le travail qu'effectue le chimiste sur les substances qu'il trouve dans la nature et qu'il apporte dans son laboratoire? Parce qu'une telle analogie est, sur un point important, effectivement fondée. Les symptômes et les manifestations pathologiques du patient sont, comme toutes ses activités psychiques, d'une nature hautement composée; les éléments de cette composition sont, en dernier ressort, des motifs, des motions pulsionnelles. Mais le malade ne sait rien ou trop peu de ces motifs élémentaires. Nous lui apprenons donc à comprendre la composition de ces formations psychiques hautement compliquées, nous ramenons les symptômes aux motions pulsionnelles qui les motivent, nous désignons au malade dans ses symptômes des motifs pulsionnels jusqu'alors ignorés, comme le chimiste sépare la substance fondamentale, l'élément chimique, du sel dans lequel, en composition avec d'autres éléments, il était devenu méconnaissable.»»(L A P L A N C H E & PONTALIS, 1988, p350 à 352).

À la lumière de cette définition, il est donc logique qu'un grand nombre de dispositifs d'ADP soit conduit par des psychanalystes. Ils utilisent alors l'analyse au sens psychanalytique, c'est-à-dire, la décomposition des "formations psychiques hautement compliquées", ramenées "aux motions pulsionnelles qui les motivent", et ainsi les identifier et les désigner aux participants qui les ignorent. Il y a alors une élucidation des comportements à l'aide de l'ensemble de théories psychanalytiques qui rendent compte du possible fonctionnement normal ou pathologique de la vie psychique. On se rapproche alors d'un espace thérapeutique.

Ces différentes significations du mot «analyser» enrichissent l'analyse des pratiques, mais peuvent orienter de façon différente les dispositifs comme nous le verrons plus loin

2) L'objet des dispositifs d'ADP : la pratique

a. L'activité

La pratique, dans le cadre des situations de travail est une forme d'activité particulière. Elle est définie:

- Par le cadre contractuel donnant lieu à une rémunération (en opposition au bénévole)

- Par les compétences professionnelles mises en œuvre (en opposition à l'amateur)
- Par le produit qui est évalué par rapport à une norme définie par le commanditaire (en opposition à une activité occupationnelle)

L'activité est distincte de la tâche, « La tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Leplat & Hoc cité par OUVRIER-BONNAZ R, 2007, p2). L'activité est l'appropriation par l'acteur de l'action de cette tâche, comme un dialogue entre ces deux instances. Selon Y.Clot et F.Yvon " Plus qu'une interaction entre ces deux pôles, l'activité s'inscrit dans l'histoire du sujet, du collectif et du métier et puise ses ressources - ou trouve ses obstacles - dans chacun des trois en assumant les conflits inhérents à leurs rapports"(CLOT. & YVON.F, 2004, p14). Ainsi, "L'issue peut alors être double: soit la résolution toujours provisoire de ces conflits échoue et l'activité épuise le sujet jusqu'à l'apparition de troubles psychopathologiques (Clot, 2001b; Yvon & Fernandez, 2002), soit elle alimente le développement du sujet, tant du côté du sens que de l'efficacité de son action (Clot, 1999b)"(*idem*).

Le sujet, pour donner du sens à son activité, pour l'expliquer, est obligé de passer par le langage. Et dans ce passage, il subjectivise la tâche assignée. " Le lien entre le sujet, les autres et l'objet du travail n'est pas direct. Au sein de l'activité, le sujet est en rapport avec les autres par l'intermédiaire du langage et il est en relation avec l'objet du travail par des instruments. Les instruments symboliques (essentiellement le langage) et les instruments techniques médiatisent le rapport entre le sujet, les autres et l'objet" (OUVRIER-BONNAZ R, 2007, p 3). L'activité de l'homme au travail est donc un vécu subjectif à la fois dans son rapport à la tâche prescrite et dans son rapport aux autres acteurs mobilisés autour de cette même tâche.

Y. Clot (2001), précisera un peu plus le passage de la tâche qui est le travail prescrit, à l'activité qui est le travail réel, en identifiant les supports de cette subjectivation :

- Le métier qui produit un genre professionnel constitué des normes intériorisées par le professionnel en référence à son groupe d'appartenance.
- Le parcours biographique du sujet, son histoire et sa personnalité et qui produit un style professionnel.

L'activité observée dans le cadre des dispositifs d'analyse des pratiques est une activité

normée, la tâche prescrite, aussi bien sur le plan du but à atteindre (la production) que sur le plan les manières de la mettre en œuvre (méthode, métier). Pour autant, celui qui réalise cette tâche, l'interprète à sa façon en tant que sujet, il la modifie, pour en faire son activité. L'analyse de la pratique devra donc prendre en compte ces deux dimensions pour amener à une réelle compréhension de l'activité.

b. La pratique

L'exercice de cette activité peut être défini comme une pratique dans un double sens :

- La manière de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique,
- Avoir l'expérience, être familiarisé avec, ou encore avoir du savoir-faire, compétence résultant de l'exercice habituel d'une activité synonyme de routine.

Comme l'indique J. Beillerot "la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués"(BEILLEROT J, 2003, non paginé). On retrouve dans cette définition la normalisation de l'activité au travers de la formation, de la déontologie et qui permet de définir des « bonnes pratiques ». Mais on trouve aussi la subjectivation des normes au sens où la pratique contribue à articuler les représentations du contexte avec les représentations de soi, pris dans un contexte singulier. Les pratiques sont alors « une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet. Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse" (BEILLEROT J, 2003, non paginé).

La pratique professionnelle est donc un genre d'action où une personne reconnue compétente agit dans le cadre d'une relation contractuelle avec un commanditaire. Cette action est structurée des tâches prescrites que s'approprie l'individu dans le cadre de son activité. Il met en œuvre une pratique professionnelle, c'est à dire la rencontre entre :

- d'une part l'action consciente, rationnelle en lien avec la maîtrise d'un certain nombre de gestes techniques en référence à un ensemble de règles ou de principes.

- D'autre part, l'action non consciente, réflexe; guidé par des réactions, des adaptations spontanées, non réfléchies, aux situations rencontrées.

Dans le cas du travail social, cet écart entre pratique raisonnée et pratique spontanée est d'autant plus grand puisque "C'est une pratique qui résiste à la rationalisation du schéma moyens/fins car elle s'exerce dans l'imprévisibilité de l'interaction"(DEBRIS S, 2002, non paginé). "Les pratiques professionnelles sont des systèmes complexes d'actions et de communications socialement investies et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre individus participant aux activités d'un même contexte (organisation et institution) professionnel." (BLIN J-F, 1997, cité par DEBRIS S, 2002, non paginé).

Partant de cette complexité, les différents dispositifs ne prennent pas toujours en compte les mêmes éléments pour observer la pratique. Ainsi, on peut centrer l'analyse sur la tâche ou l'activité, sur le travail prescrit ou sur le travail réel, sur les liens entre le producteur et son environnement. De même, on peut tenter d'identifier la pratique à partir de l'argumentation rationnelle par le sujet de ses choix d'action, ou au contraire, faire émerger les ressentis, les motifs des réactions pour accéder à la logique des actions conduites. Reste à savoir comment conduire l'analyse de cette pratique.

3) Éléments de méthode des dispositifs d'ADP

a. Les trois étapes fondamentales du processus d'analyse

Quel que soit le dispositif ADP, nous identifions trois étapes successives :

- Le temps du recueil d'information sur la situation traitée qui vise à présenter factuellement les événements vécus. C'est une phase d'observation « reconstituée ».
- Le temps d'analyse de la situation qui tente de donner un sens à ce qui est observé. C'est la recherche d'indices permettant de donner une signification aux événements.
- Le temps de la résolution ou de l'élucidation qui peut donner lieu à des conseils ou des préconisations, plus rarement à une solution directe.

◆ Le recueil d'information ou l'observation clinique

Du grec *klinê*, le lit, la clinique est liée à l'activité médicale qui, au chevet du patient, observe le malade et les manifestations de sa maladie (symptômes). Pour ce faire, il le questionne sur ce qu'il ressent comme trouble ou difficulté. Dans le domaine des sciences de l'éducation, C. Blanchard-Laville parle d'approche clinique à appliquer dans la recherche et en donne la définition suivante : "la clinique est avant tout attention à la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leur milieu de vie. Le clinicien est soucieux de comprendre (plus que d'expliquer) la place, le retentissement et le sens des difficultés éprouvées par chaque sujet et chaque groupe sociaux dans leur rapport au savoir à l'acquisition ou à la transmission du savoir" (J.S Morvan cité par BLANCHARD-LAVILLE, C., 1999, p19). La démarche clinique illustre la place essentielle dans les dispositifs d'ADP du sujet concerné, en l'occurrence le professionnel, et de ses ressentis pour comprendre une situation.

◆ La mise en sens des éléments décrits.

Elle est au cœur du processus d'analyse de pratiques, et cherche à saisir les mobiles et les motifs profonds d'un état ou d'un processus. C'est l'intervenant qui conduit l'analyse dans la mesure où il la dirige et lui donne une direction en fonction de son cadre théorique de référence. Ces références sont plus ou moins explicites et multiples en fonction des dispositifs. En plus d'orienter la signification attribuée aux faits, ces références théoriques influent aussi sur la manière de conduire l'analyse et déterminent notamment la contribution de l'intervenant et des participants dans l'élaboration de l'analyse.

◆ Les préconisations pour l'amélioration de la situation

L'analyse autorise une nouvelle lecture de la situation proposée. A partir de celle-ci, l'intervenant seul, ou avec les participants, formule des conseils d'actions qui visent à améliorer la situation, voire à résoudre ce qui fait problème. Le niveau de précision des préconisations dépend là aussi de l'orientation théorique du dispositif. Certains renvoient la construction opérationnelle de stratégie d'action à d'autres espaces comme les réunions de service. D'autres, au contraire, proposent des techniques ou des méthodes précises, en lien avec une approche théorique particulière. Cette dernière phase peut être aussi l'occasion de valoriser ou de renforcer l'apprentissage de nouvelles connaissances ou de méthode d'actions

mobilisées durant la séance.

b. La réflexivité comme posture fondatrice

Comme nous l'avons vu, l'action et la relation avec le public sont au cœur de la pratique du travail social et exigent le plus souvent réactivité et improvisation *in situ*. De ce point de vue, les dispositifs d'ADP représentent une occasion de mettre à distance l'action pour en dégager la signification. On retrouve ici la dichotomie classique entre l'action et la réflexion. Ainsi, si l'action est le mouvement, alors la réflexion est l'arrêt de l'action. Non pas que le sujet agirait sans réfléchir, mais plutôt que cette réflexion est noyée dans l'action et non conscientisée par lui. Ainsi, la réflexion sur l'action serait "une suspension critique du jugement en vue d'analyser davantage et de mieux comprendre les causes et les raisons d'un fait » (Vocabulaire technique et critique de philosophie, LALANDE A, 2006). Cependant, il faut noter que dans les dispositifs d'ADP, ce sont les personnes qui ont produit ces faits qui les observent, ce qui conduit à la notion de réflexivité : " Réflexion se prenant elle-même pour objet; propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même (Vocabulaire technique et critique de philosophie, LALANDE A, 2006).

Cependant, la question de la séparation de l'action et de la réflexion est moins simple qu'il n'y paraît. D. Schön, dans son ouvrage "le praticien réflexif" (SCHON D-A, 1994) refuse de réduire la pratique professionnelle à une application d'une théorie pensée avant l'action. Il fait l'hypothèse d'un savoir caché au creux de l'agir professionnel, difficilement identifiable, parce qu'indicible, instantané ou encore extemporané (improvisé, qui n'est pas prémédité, qui se fait sans préparation, sur-le-champ). Ces savoirs se révèlent dans les gestes ou les jugements réalisés spontanément et sont mobilisés par une opération bien plus complexe que le simple choix d'un modèle scientifique à appliquer. Le praticien réflexif s'interrogerait au cours de l'action même, sur les normes tacites et les stratégies implicites qu'il utilise, sur ce qu'il ressent par rapport à la situation, sur la manière dont il a formulé le problème, et sur son rôle dans la situation. Ainsi, "quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique "(SCHON D-A, 1994, p 97).

La question de la place de la réflexion vis-à-vis de l'action n'est pas pour autant résolue avec Schon. Yves Saint Arnaud distingue la "réflexion dans l'action" de la "réflexion sur l'action "(SAINT ARNAUD Y, 2001, p 19). La première est un processus d'autorégulation qui se réalise lors de l'action, et la deuxième est un retour analytique sur une interaction passée.

On peut donc distinguer la réflexivité en tant que propriété de l'action humaine, de la réflexivité comme moyen d'améliorer l'action future en s'appuyant sur l'action passée. Dans ce dernier cas, il faudrait identifier après coup les mécanismes utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention, "établir un lien entre l'intention de l'acteur, les procédés qu'il utilise et l'effet qu'il produit sur son interlocuteur" (SAINT ARNAUD Y, 2001, p 19). Il s'agit de passer "de la conscience en acte à la conscience réfléchie » (VERMESCH P, 2004, p 29), à l'aide d'une « technique non inductive d'aide à la prise de conscience » (VERMESCH P, 2004, p26), comme peut l'être l'entretien d'explicitation».

Tous les dispositifs d'ADP mobilisent donc une réflexivité *a posteriori* de l'action et sur l'action, en s'appuyant sur des cas particuliers et des expériences vécues, afin d'en extrapoler des principes généraux ou des guides de conduite pour d'autres situations, similaires ou en partie similaires.

c. Le socioconstructivisme comme principe actif

L'analyse réflexive dans un dispositif d'ADP, en plus d'être conduite par un intervenant, est médiatisée par le groupe de participants. Ce groupe fait figure de « tiers ». Il a une fonction à la fois la liaison et la déliaison (XYPAS C, 2009, non paginé). La liaison "nécessaire entre le sujet apprenant et l'objet du savoir", "qui permet de penser le rapport au monde", c'est à dire la reconnaissance et le soutien de l'investissement subjectivement dans celui-ci. La déliaison au sens où "le tiers interdit la fusion entre les personnes" ou entre le sujet et sa pensée puisque "sur le plan cognitif, le tiers permet, grâce au langage, de faire exister les choses en les nommant".

Ainsi, dans les dispositifs d'ADP, le groupe de pairs assure la liaison du sujet avec ses propres ressentis, dans la mesure où les participants acceptent sa parole comme vraie ou plausible, reconnaissent que son sujet d'inquiétude, est légitime. Cette reconnaissance réassure le professionnel et constitue les conditions minimales psycho-affectives de recevabilité du changement. Le groupe assure aussi la déliaison entre le professionnel et ses représentations préconstruites par l'apport de nouvelles informations jusque-là invisibles de sa place. C'est le déplacement, le changement de point de vue qui permet la prise en compte de ces nouvelles informations pour construire un sens à la situation explorée. On retrouve ici les fondements d'une démarche socioconstructiviste.

Les théories de l'apprentissage constructivistes, développées notamment par Piaget et

Vigotsky, partent du principe que pour un individu, tout savoir est issu d'un processus de construction subjectif. Pour construire ce savoir, et assimiler une nouvelle connaissance, il faut que l'apprenant puisse remettre en cause ses connaissances antérieures. Ce conflit cognitif entre des représentations acquises mais inefficaces et les nouvelles est nécessaire mais difficile à déclencher. L'enjeu de la démarche pédagogique est de trouver les chemins de cette remise en cause.

Le socioconstructivisme défend l'intérêt de réaliser ce travail en collaboration avec d'autres apprenants. En effet, les interactions sociales entre pairs permettent aux apprenants de mettre au travail leurs représentations dans une relative sécurité psychoaffective. D'une part, les enjeux relationnels étant moindres pour l'apprenant avec ses pairs qu'avec l'enseignant, il prendra plus facilement le risque d'exprimer ses opinions. D'autre part, la remise en cause de représentations antérieures sera aussi plus facile si elle est partagée par ses pairs. Ce questionnement collectif met en valeur le concept de conflit sociocognitif.

Les dispositifs d'ADP reprennent en partie ces principes, même s'ils ne les revendiquent pas toujours.

- La parité de statut au sein du groupe qui est généralement acté par l'absence de supérieurs hiérarchiques parmi les participants. L'intervenant n'est certes pas un pair, mais est suffisamment neutre dans les enjeux relationnels avec les participants pour ne pas entraver l'expression de ceux-ci.
- Les échanges en groupe qui permettent aux participants de remettre en cause, plus facilement, par la multiplicité des regards, leur propre représentation de la situation évoquée. Le débat avec les pairs permettra aussi de s'ouvrir à d'autres interprétations de la situation. Enfin, la réflexion collective permet aussi d'élargir l'éventail d'actions possibles pour améliorer la situation.

Synthèse :

Nous pouvons, dire que le socle commun des dispositifs d'ADP consiste :

- *à analyser les situations au cours d'un processus qui se déroule en trois temps : description, interprétation, résolution/préconisation,*
- *des pratiques professionnelles qui recouvrent à la fois des techniques normées et la subjectivation de celles-ci par les professionnels impliqués.*

- *Cette analyse se fait dans le cadre d'un groupe caractérisé par l'absence de rapport de subordination entre les participants, et par la médiation d'un intervenant extérieur.*

Autant ces éléments font consensus, autant on observe des écarts importants dans la finalité des dispositifs.

CHAPITRE 4 Des finalités différentes en fonction des dispositifs d'ADP

Nous avons identifié le socle commun des dispositifs d'ADP qui se situent dans la fonction (analyser), l'objet (la pratique), et la méthode (de la description aux préconisations). Pour autant, les observations de terrain réalisées par nos soins lors d'une recherche dans le cadre d'un master montrent des écarts entre les dispositifs au niveau de leurs finalités.

Dans leurs finalités globales, les dispositifs ont « une visée avant tout formative » (FABLET, 2004) au sens large du terme. Il s'agit bien de viser une évolution, un changement des professionnels impliqués dans ces dispositifs dans le cadre de leurs activités professionnelles. Cette centration sur l'espace professionnel n'exclut pas une dimension personnelle. Pour que des changements aient lieu, il faut que les professionnels s'approprient de nouvelles connaissances ou de nouveaux savoirs, il y a donc un processus d'apprentissage. Mais le champ de cette formation/transformation est vaste et les objets d'apprentissages possibles sont déterminés par différents éléments de contextes :

- La commande explicite concernant la mise en œuvre de dispositif d'ADP
- Les attentes implicites concernant la mise en œuvre de dispositif d'ADP
- Les orientations théoriques du dispositif d'ADP

Ces différents contextes mettent en scène différentes catégories d'acteurs :

- Le commanditaire, bien souvent un membre de la direction. Il représente la personne qui contractualise avec l'intervenant au nom d'un établissement. C'est souvent lui qui évalue le dispositif.
- L'intervenant. Le terme intervenir souligne, au travers de son étymologie ("venir entre, venir en travers, survenir au milieu de") que le prestataire vient se mettre entre les professionnels et leur pratique, au sens de médiateur. Il a la responsabilité de conduire le travail d'analyse, et d'atteindre les finalités. Il est aussi garant du

cadre déontologique du dispositif (notamment confidentialité, non-jugement des personnes).

- Les participants au dispositif d'ADP, c'est-à-dire des professionnels de l'établissement, rassemblés au sein d'un groupe.

A) Les éléments de contexte déterminant la finalité des dispositifs

1) La commande explicite concernant la mise en œuvre de dispositif d'ADP

La commande explicite peut-être extrêmement précise, définie dans un cahier des charges indiquant par exemple l'orientation théorique du dispositif. A l'inverse, elle peut demeurer vague, voire n'être pas du tout formulée.

Cette commande, quel qu'en soit le niveau de précision, est énoncée par un membre de la direction de l'établissement auprès de l'intervenant. Elle peut donner lieu à des négociations sur les modalités, la méthode, les orientations théoriques. Les participants contribuent aussi parfois à la définir lors des premières séances d'ADP.

Il est difficile de recenser les différents types de commandes explicites, mais elles sont souvent liées à des événements potentiellement traumatiques (violence des usagers, modification d'organisation) ou des contextes particuliers (conflits institutionnels, signes d'épuisement professionnel collectif). Il s'agit alors de « réparer » les conséquences des événements, ou d'abaisser les tensions. Il est possible aussi que la mise en place du dispositif puisse provenir d'une contrainte réglementaire externe, ou d'une volonté interne à l'établissement, considérant alors les dispositifs d'ADP comme un outil nécessaire aux professionnels pour leur permettre de réaliser leurs missions.

2) Les attentes implicites concernant la mise en place d'un dispositif d'ADP

La demande de mise en place d'un dispositif correspond aussi à des attentes implicites. Celles-ci peuvent porter sur la représentation du modèle de dispositif, sur ce qu'il doit produire (par exemple la résolution d'un problème concernant des usagers, la dynamique

d'équipe). Ces attentes qui ne sont pas nommées dans la commande peuvent être non-conscientes ou considérées comme illégitimes par une partie des acteurs. Bien qu'implicites, elles pèsent malgré tout sur la mise en œuvre du dispositif.

Pour la direction, avoir recours aux dispositifs d'ADP, peut aussi signifier que certains dysfonctionnements relèvent d'un problème de compétence des professionnels. Sur le plan des relations avec ces professionnels, il est alors parfois plus facile de proposer un dispositif d'ADP plutôt que d'imposer une formation. De même, le recours à un dispositif d'ADP, peut signifier l'incapacité ou le refus de la direction d'intervenir directement sur le problème à traiter. Cela peut être une manière de gérer et réguler des tensions entre la direction et les salariés, un geste de prise en considération des difficultés de l'exercice professionnel pour maintenir la paix sociale dans l'établissement. Enfin, la direction peut, derrière une proposition à caractère participatif et auto réflexif, vouloir modifier les méthodes de travail de l'équipe. Ces intentions ne sont pas sans retentissements sur la conduite du dispositif, l'intervenant restant subordonné au commanditaire.

Les professionnels peuvent de leur côté tenter de traiter dans le dispositif d'ADP d'autres objets que la pratique professionnelle. Le dispositif devient un lieu d'expression des critiques des professionnels formulés à l'encontre de la direction, ou encore un lieu de règlement de comptes entre professionnels eux-mêmes. On peut parfois aussi observer, en cas de conflit entre l'équipe et la direction, des tentatives d'alliance avec l'intervenant pour tenter de le convaincre du bien-fondé de la position de l'équipe et l'ériger en porte-parole auprès de la direction.

L'intervenant n'est pas non plus complètement vierge d'intentions non formulées. Étant lui-même pris, en tant que sujet, dans la complexité des relations humaines et institutionnelles, il n'est pas garanti qu'il puisse toujours tenir la déontologie du dispositif. En absence de tout cadrage ou commande, aussi bien implicites qu'explicites, il pourrait laisser libre cours à une toute-puissance toujours possible dans la place qu'il occupe et en fonction du statut que le groupe lui attribue. Cette toute-puissance peut s'exprimer dans son positionnement. Il devient alors l'expert, celui qui sait et qui va résoudre, oubliant alors la valeur de la réflexion partagée avec les professionnels dans le résultat du dispositif d'ADP. Faire de la discipline ou de la méthode, l'unique voie possible pour exercer correctement l'activité, est une forme de toute-puissance, surtout quand il se présente comme étant le seul à en maîtriser toute la subtilité. L'absence d'intervention du commanditaire dans la conduite du

dispositif ne doit pas être confondue avec l'absence de contrôle et d'évaluation du dispositif.

Ces attentes et intentions non formulées influencent donc la conduite du dispositif d'ADP autant que la commande explicite.

3) Les orientations théoriques du dispositif d'ADP :

Même si tous les dispositifs d'ADP disposent d'un fond commun concernant la méthode (cf. chapitre 3), les orientations théoriques mobilisées peuvent produire des dispositifs très différents. Une méthode n'est qu'un moyen, c'est-à-dire un outil au service d'une finalité qui doit être précisée. Les différentes orientations du travail d'analyse peuvent faire varier les finalités avec par exemple :

- Une orientation compréhensive cherchant à problématiser (FABRE, 2006).
- Une orientation positiviste cherchant à expliquer.
- Une orientation « clairement didactique, où la spécificité disciplinaire est un axe d'analyse » (ALTET & CHARTIER, 2006).
- Une visée de « dévoilement » et de conscientisation avec la démarche psychanalytique, ou « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique » (BLANCHARD-LAVILLE C, 1999).

B) Les différentes finalités possibles des dispositifs d'ADP

Les trois paramètres évoqués (la commande, les attentes implicites, et l'orientation théorique) entrent en tension et nous conduisent à distinguer deux finalités principales :

- Renforcer l'efficacité des professionnels dans la conduite de leurs missions.
 - concernant les compétences des individus
 - concernant les compétences du collectif
- Identifier et réguler les processus intrapsychiques à l'œuvre dans les activités relationnelles et leurs effets.
 - concernant l'accompagnement de l'utilisateur.
 - concernant la sécurité psychoaffective du professionnel.

1) Renforcer l'efficacité des professionnels dans la conduite de leurs missions

a. Définition générale

La logique des dispositifs d'ADP distingue l'action de la réflexion. Soit l'action est un empêchement de penser ou de rationaliser ses actes, il faut donc favoriser une réflexion extemporanée. Soit l'action est une source ou une ressource pour la pensée, la réflexion. L'expérience permet de construire une réflexion qui viendra infléchir l'action, notamment par la construction des compétences professionnelles. Dans tous les cas, l'action et la réflexion sont interrogées avec en toile de fond, la question des savoirs théoriques qui sont mobilisés pour agir.

Il semble donc important d'identifier l'action, en l'occurrence la pratique, pour la rectifier après coup, ou pour déterminer les facteurs de réussite ou d'échec. Dans les deux cas, il s'agit bien d'améliorer les pratiques, c'est-à-dire d'augmenter l'efficacité du professionnel, la qualité du travail réalisé, ou sa productivité. Concrètement, dans une activité éducative, face à une situation de violence verbale d'un usager, si le professionnel arrive à la réguler rapidement et efficacement, cela évitera des effets ricochets auprès des autres usagers, qui eux-mêmes nécessiteront peut-être l'intervention d'autres professionnels. Il importe que le professionnel sache mobiliser différentes catégories de savoir pour prendre la décision la plus adéquate à l'instant précis. C'est cette clairvoyance, cette réactivité que cherche alors à améliorer l'ADP.

On peut voir une certaine proximité de cette finalité avec la pratique réflexive d'une part, et la didactique professionnelle d'autre part. En effet, cette démarche passe nécessairement par la mise à distance de l'action, il va falloir observer sa propre pratique pour pouvoir identifier les processus cognitifs qui ont été mobilisés pour arriver à telle ou telle décision dans une situation vécue. D'une certaine manière, il s'agit d'identifier "l'agir professionnel" (SCHON, 1994), la mise en œuvre de la compétence professionnelle. Selon Pastré, on pourrait identifier la compétence comme n'étant pas seulement un savoir-faire, mais aussi une capacité à organiser l'action et une capacité à s'adapter à la situation. Pour ce faire, le professionnel devra, entre autres, être capable de diagnostiquer la situation à l'aide d'indicateurs, pour définir une stratégie, en mobilisant des connaissances. Si la compétence nécessite une conceptualisation, il s'agit ici d'une « conceptualisation pragmatique » (PASTRE P, 2001, non paginé).

À partir de cette approche de la compétence, on comprend que les différents moyens mis en œuvre dans les dispositifs d'ADP sont orientés vers l'amélioration des pratiques. Il s'agira de:

- Valoriser les indicateurs permettant de poser un diagnostic
- Identifier les différentes stratégies possibles
- Renforcer les différentes connaissances à mobiliser pour mener les deux opérations précédentes.

Même si l'état émotionnel du sujet n'est pas occulté, l'objet du travail n'est pas de chercher à le gérer. Il s'agit plutôt d'identifier les compétences à mettre en œuvre rapidement pour dépasser cet état émotionnel.

L'ADP comme dispositif de formation a donc pour visées l'identification et la maîtrise, ou l'entraînement à la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la pratique professionnelle dans le but bien sûr d'améliorer celles-ci. L'ADP est au service d'un apprentissage précis et normalisé, du côté du savoir, du savoir-être ou du savoir-faire.

L'ADP est alors " une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée"(ALTET, 2000, p27) et « un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique" (ALTET, 2000, p29).

Par extrapolation, il s'agira de trouver des solutions pragmatiques pour atteindre les objectifs visés par la pratique professionnelle. Le dispositif vise à modifier les comportements, à obtenir des effets concrets, visibles, mesurables. On pourrait parler d'ADP audit. Cette orientation est rarement définie et ne fait pas partie des motivations explicites. Elle est pourtant parfois à l'œuvre, notamment quand il y a une convergence des attentes implicites des différents acteurs dans ce sens.

Cette finalité se décline en deux orientations, une centrée sur le métier du professionnel, l'autre sur l'organisation du travail collectif.

b. Orientation 1 : Le renforcement des compétences des individus

À partir de l'analyse des pratiques, il s'agit de prendre conscience des différentes

compétences et ressources mobilisées par le professionnel dans l'interaction avec le public en vue de les développer ou de les corriger. Le changement, que produisent cette prise de conscience et ce développement des compétences, doit permettre au professionnel d'améliorer la prise en charge des personnes accueillies. Cette démarche peut-être l'occasion de valoriser l'efficacité de telle ou telle méthode ou technique d'intervention. Elle peut s'accompagner d'un apprentissage d'une technique particulière. En fonction des contextes d'intervention, ce type d'orientation peut dévier vers une recherche de solutions immédiates, soit vers un espace de formation pur, soit vers un espace de rationalisation des pratiques du professionnel.

c. Orientation 2 : Le renforcement compétences du collectif

Cette orientation est centrée sur la coordination des différents acteurs mobilisés dans la prise en charge des publics au sein d'une institution. Les situations qui posent problèmes aux travailleurs sociaux seront plutôt observées du point de vue du fonctionnement institutionnel. L'attention est focalisée sur les conditions de l'organisation du travail collectif, la complémentarité des différents professionnels et de leurs actions et les relations entre eux. Ainsi, la psychosociologie ou encore l'analyse institutionnelle repère des phénomènes d'alliance, de pouvoir ou de contre-pouvoir au sein des groupes constitués, en fonction des rôles ou des affinités de chacun. Les groupes constitués par les équipes de travailleurs sociaux n'échappent pas à la règle, de même que l'établissement ou la structure dans laquelle ils exercent. Comprendre et analyser les effets de l'organisation institutionnelle sur la prise en charge des usagers permet d'améliorer leur bien-être, et donc de limiter les problèmes comportementaux.

Suivant la demande ou l'interprétation de celle-ci par l'intervenant, le dispositif consiste soit à utiliser des outils permettant la régulation de l'équipe, soit à mettre au travail le collectif pour qu'il trouve ses propres modalités de régulation.

Cette finalité, déclinée en deux orientations, travaille essentiellement la technicité du professionnel, mais prend peu en compte les effets intrapsychiques de la pratique professionnelle du travail social. A l'inverse la finalité présentée ci-dessous se focalise sur ces effets intrapsychiques.

2) Identifier les processus intrapsychiques à l'œuvre dans les activités relationnelles et réguler leurs effets.

a. Définition

Dans les dispositifs d'ADP, il est postulé que la nécessité de l'action empêche de rationaliser ses actes et sa communication et notamment dans les situations d'interactions à forte charge émotionnelle. On sollicite de la part du travailleur social qu'il soit impliqué dans la relation à l'usager. Mais cette implication serait limitée à une dimension professionnelle, c'est-à-dire technicisée, maîtrisée, pensée à l'avance. Pourtant, la source et la matière première de cette implication est bien l'individu, son "moi", constitué de son histoire, de ses émotions, de ses affects. En ce sens le travailleur social est son propre et principal outil de travail.

Cette demande paradoxale est bâtie sur le mythe qu'un bon professionnel est capable de distinguer ses émotions de ses comportements professionnels, le moi professionnel du moi personnel. Mais la réalité de la confrontation brouille ces frontières.

Ainsi, le professionnel peut parfois recevoir les situations d'agressivité, d'échec, de séduction comme directement destinées à lui en tant qu'individu, et non au professionnel représentant de l'institution. Cette erreur d'adressage ou de réception perturbe le rôle et la place de chacun dans la situation d'accompagnement et devient un empêchement à l'atteinte des missions, voire une source de souffrance psychique pour le professionnel.

Les concepts de transfert et de contre-transfert développés par la psychanalyse semblent particulièrement pertinents pour décrire les situations relationnelles. Le transfert désigne les affects désirs, et représentations projetées par l'analysant sur la personne de son analyste. Le contre-transfert en est l'exact pendant. Ce sont les affects, désirs et représentations projetées par l'analyste sur son analysant. La différence est que l'analyste doit en principe, être capable d'auto-analyser son contre-transfert, c'est à dire s'en rendre conscient.

Ces phénomènes s'observent dans le travail social : " La clinique sociale opère une rencontre singulière où le travailleur social est touché, affecté, travaillé par ce qui se joue et se noue en lui dans cette rencontre [...]. Dans le mouvement du transfert qui scelle toute rencontre humaine, l'usager attribue au travailleur social une toute puissance sur sa personne [...]. La question du transfert, accrochage affectif et affecté, travaille au corps le travailleur social. Que faire avec cette charge émotionnelle, affective, sensible ? Comment mettre au

travail ce qui travaille le travailleur dit « social », pour mener à bien, par-delà et à l'occasion de cette rencontre entre sujets, la mission qui lui est confiée auprès d'un usager de l'action sociale ? Telles sont les questions que soulève le concept de transfert et de son maniement "(ROUZEL J, 2002, p125). Vu sous cet angle, on comprend que si le travailleur social n'y prend garde, il risque de se faire piéger dans ce transfert opéré par l'usager. La demande qui lui est adressée ne lui est pas pour autant destinée.

Dans le contexte de l'enseignement, Jacques Lévine, psychanalyste, et concepteur du dispositif de "groupe de soutien au soutien parle de « travail de dé-confusion entre le Moi et son problème [qui] est une première réponse à sa défaite narcissique » (LEVINE J. 2002, non paginé). On voit là aussi comment cette forme d'ADP, directement issue des techniques de groupes Balint, se préoccupe du ressenti des praticiens, essaie de les dégager des "blessures narcissiques" pour les aider à retrouver une capacité de penser et d'agir.

Il ne s'agit plus de prendre de la distance pour analyser et améliorer les "performances " professionnelles, mais il s'agit de prendre de la distance pour analyser les sources de malaises "psychiques" des professionnels et les en sortir. Ainsi, "c'est dans la mesure où le travail d'analyse sur les dimensions affectives et relationnelles de l'exercice de la profession est médiatisé par un travail visant à mieux comprendre ce qui structure la situation [...] que l'analyse peut donner lieu à un dégagement par rapport à l'emprise inconsciente des représentations imaginaires induites". (LEVY, A. in Enriquez, E et all, 2002). C'est la focalisation par l'écoute et la résolution d'une certaine forme de souffrance au travail que le professionnel retrouve sa capacité à agir professionnellement.

On pourrait parler, d'un dispositif d'ADP qui "donne à voir" la complexité de la pratique, sans pour autant présupposer de la nature de la résolution ou de l'amélioration, envisageant même qu'il puisse ne pas y en avoir.

Cette finalité peut se décliner de deux façons :

b. Orientation 1 : identifier et réguler les effets des phénomènes intrapsychiques concernant l'accompagnement des usagers

Une orientation centrée sur le public qui vise à mieux intervenir auprès de lui pour améliorer son état. Un des concepts mobilisés dans cette dimension est le phénomène de transfert, c'est à dire, les réactions que peuvent déclencher chez les personnes prises en charge

les comportements, les attitudes et la nature de la relation avec le professionnel. Ces comportements devant être contrôlés et identifiés par le professionnel pour pouvoir en mesurer les effets sur l'utilisateur. C'est en modifiant le comportement du professionnel qu'on tente de modifier le rapport professionnel/utilisateur, et à terme, le comportement de l'utilisateur lui-même. C'est ce que Balint appelait, dans un autre cadre "le médecin-médicament". La double médiation du groupe et de l'intervenant qui permet au professionnel de construire une analyse de ses propres affects et du comportement qu'ils entraînent.

c. Orientation 2 : identifier et réguler les effets des phénomènes intrapsychiques concernant la sécurité psychoaffective du professionnel

Cette orientation vise à limiter les effets négatifs que la relation avec le public peut produire sur le psychisme des professionnels. Il s'agit là des phénomènes de contre-transfert qui à l'inverse du transfert, met en exergue les effets sur le professionnel de la relation avec le public de l'action sociale. Il s'agit en quelque sorte de se protéger des atteintes intimes de l'équilibre psychoaffectif que peut produire la relation avec un public en difficulté. Prendre conscience et modifier chez le professionnel la manière dont il peut recevoir les différents signes d'amour ou d'agressivité que lui envoie le public.

Il s'agit de soutenir les professionnels dans leur exercice quotidien. Comme nous l'avons déjà évoqué, les comportements affectifs des publics face aux professionnels et la fragilité qu'elle entraîne chez eux attaquent le sens de l'activité. Pourquoi refaire ce qui a déjà été tenté ? Pourquoi supporter l'insupportable ? A la différence de l'orientation précédente centrée sur l'accompagnement des usagers, l'épuisement et la répétition ont des effets d'abord sur le psychisme du professionnel. Les pulsions mortifères ne sont pas tournées vers l'utilisateur mais vers le professionnel lui-même. Il s'approprie les échecs de l'accompagnement, l'immobilisme ou la régression des usagers, et en tire une culpabilité, sinon un sentiment d'incompétence. Cette situation peut aller jusqu'à ce que les psychologues appellent le « burn-out » ou l'épuisement professionnel.

Ce sont souvent les directions qui identifient ces phénomènes et mobilisent les dispositifs d'ADP pour tenter de sortir les équipes ou les individus de ces postures. Sans attendre ce niveau de « crise », les équipes ou les directions peuvent aussi agir en ce sens à titre préventif. Il s'agira alors de préserver la capacité de distanciation des professionnels des

situations vécues pour conserver leur capacité d'action.

C) Dérivations des deux finalités des dispositifs d'ADP sur les terrains.

Chaque finalité et orientation produit ses propres avatars en fonction des commandes explicites, des attentes implicites des différents acteurs. Nous en présentons ici quelques exemples de dérives de ces finalités en précisant les écueils possibles des dispositifs.

◆ Une aide à la pratique professionnelle.

Face à la complexité des missions, le dispositif d'ADP peut tout simplement répondre à une demande d'aide dans la pratique quotidienne. L'intervenant guide alors la réflexion sur cette pratique pour qu'elle soit productive. Cependant, dans un contexte de crise ou de problématiques récurrentes (violence des usagers, difficultés énoncées par les salariés, etc...), l'ADP peut devenir une demande de solutionnement immédiat. Le niveau de la "crise" est tel que toutes les énergies sont concentrées sur la question "qu'allons-nous faire demain ?". Cette urgence peut entraîner les participants à vouloir échapper au détour de l'analyse distanciée de la situation. Il n'y pas de demande de transférabilité du traitement de cette situation à d'autres situations, l'ADP doit résoudre, ici et maintenant, dans une injonction d'efficacité. La compétence n'est pas acquise par le participant, mais modélisée par l'intervenant.

◆ Une demande de formation

On attend de l'ADP qu'elle relie les savoirs avec les pratiques, qu'elle assure une transposition didactique des savoirs. Il peut ne pas exister de réelle demande de la part des participants quand il s'agit d'une proposition de formation qui n'est pas en prise avec des attentes ou des enjeux dont ils auraient conscience. Les situations vécues sont alors convoquées et orientées soit pour démontrer la puissance résolutive d'une théorie, ou pour illustrer la compréhension de celle-ci. Les compétences ne sont plus issues de la pratique mais de cette théorie.

◆ Une demande d'adaptation.

Le dispositif d'ADP peut être un espace d'auto-régulation des conditions d'organisation

du travail. Devant l'évolution du travail comme la baisse des moyens attribués, la modification des publics, il peut y avoir une certaine forme de transfert des responsabilités en provenance de la direction vers les salariés. D'une certaine manière, c'est une forme d'injonction d'adaptation qui est faite aux salariés. L'environnement évolue, il faut donc que les salariés acceptent ce nouvel environnement et s'y adaptent, et éventuellement à moyens constants, selon la formule consacrée. On peut alors privilégier " une conception procédurale de l'acte formatif dont l'objectif devient la conformation, non la formation [...], derrière cette observation se profile une conception gestionnaire du management, portée par un discours dont la rhétorique de maîtrise est élevée à la dignité d'un objectif de formation. L'efficacité demandée se confond avec la rentabilité de l'investissement" (LECOQ, *in* BLANCHARD-LAVILLE C & FABLET D, 2002, p180).

L'intervenant, s'il relaie cette injonction peut soutenir éventuellement une culpabilisation des participants. En mobilisant un dispositif d'ADP suite à des dysfonctionnements liés à des évolutions, la direction peut laisser penser que les professionnels sont les seuls responsables de ces situations, et que seule la modification de leurs comportements pourra résoudre ces dysfonctionnements. Alors que souvent, plusieurs paramètres sont à prendre en compte, y compris ceux remettant en cause le fonctionnement institutionnel. Les compétences sont réduites à la capacité à s'adapter à un contexte organisationnel.

◆ Réguler les relations entre les acteurs

Pour la direction ou les professionnels, le dispositif d'ADP peut être l'occasion d'harmoniser les relations pour renforcer une compétence collective de l'institution, c'est une fonction régulatrice. La hiérarchisation des fonctions, des métiers, des disciplines, des activités au sein d'un établissement est souvent une source de dysfonctionnement pour l'accompagnement des usagers, par exemple, la hiérarchie entre le personnel thérapeutique (ceux qui orientent et décident du travail thérapeutique) et le personnel éducatif (ceux qui exécutent et s'occupent du quotidien). Dans cette logique, les uns seraient au service des autres, ce qui à terme peut produire une perte de sens pour les « exécutants », et une perte du rapport à la réalité pour les « décideurs ». Il s'agirait alors de développer une vision collaborative et non de service rendu. L'ADP aurait donc pour fonction de permettre la fonctionnalité d'une équipe pluridisciplinaire, tenue de travailler de façon transdisciplinaire, pour construire une compétence collective permettant à l'organisation d'atteindre ses missions.

◆ Intégrer les individus dans l'équipe

Pour les professionnels présents, le dispositif d'ADP peut avoir une fonction intégrative. C'est l'hypothèse d'un dispositif comme le lieu d'un rite initiatique ou rite de passage qui servirait à la constitution d'un groupe. Selon la définition anthropologique, un rite de passage est un rituel qui a pour but de marquer un changement de statut social au sein d'un groupe (communauté, tribu, classe,...) soit par un passage d'un âge à un autre, ou d'une fonction à une autre. Le rituel se matérialise le plus souvent par une cérémonie ou des épreuves diverses. Ces rites de passage, suivant différentes approches disciplinaires, pourraient à la fois servir de dispositif d'intégration, de distinction entre les individus, et d'apprentissage symbolique. Arnold Van Gennep (VAN GENNEP A, 1981), ethnologue y voyait les rites qui concernent l'entrée et la sortie dans un groupe social. Pierre Bourdieu, sociologue, compare ces rites à des rites d'institution ou de légitimation et insiste sur la fonction de distinction " à savoir de séparer de ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi, mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon, et d'instituer ainsi une différence durable entre ceux que le rite concerne et ceux que le rite ne concerne pas"(BOURDIEU P, 1982, p 58). Enfin, la psychanalyse, par les œuvres de Freud, notamment "totem et tabou", a fait de ces rites des espaces symboliques de dépassement des étapes de développement psychique de l'être humain. Les rites de passage visent aussi à renforcer les hiérarchies sociales et à réguler les tensions sociales.

Ainsi, la prise de parole au sein du groupe d'ADP, forme d'épreuve symbolique où l'on avoue ses doutes et ses faiblesses pourrait être assimilée à un rite de passage. Cette étape permet de faire l'apprentissage d'une posture professionnelle partagée, ni dans la toute-puissance, ni dans l'impuissance. Par le partage de cette posture, elle reconnaît une place du professionnel parmi ses pairs, quelque soient les métiers, ou les générations. Le dispositif permet aussi de distinguer ceux qui sont au cœur de l'action éducative de ceux qui la dirige. Ce groupe ainsi solidarisé par l'épreuve pourrait aussi devenir un espace identitaire, de contre-pouvoir, face au groupe de l'encadrement.

◆ Interpréter le comportement du public en lien avec son environnement

C'est la reconnaissance de la complexité inépuisable et irréductible des situations professionnelles du travail social. La commande est alors centrée sur la compréhension et

l'interprétation des comportements des usagers et l'influence de l'attitude du professionnel sur ces comportements. Les différentes modalités d'ADP orienteront de manière différente la prise en compte de cette demande, mais dans tous les cas, elle ne devra être ni réduite à une solution unique, ni à une réponse théorique.

Il peut arriver que cette forme d'ADP, face à l'immobilisme des comportements du public, perde de son sens. Le dispositif devient une habitude à laquelle tout le monde adhère, voire revendique, mais qui n'est plus actualisé dans les pratiques réelles. L'ADP perd alors son pouvoir d'agir sur les pratiques et devient une coquille vide, un "slogan" ou une mise en œuvre d'une norme d'un cahier des charges qualité, une sorte de garantie contre la maltraitance des publics. Le dispositif peut aussi se transformer en bureau des doléances à durée indéterminée sur un public « irréparable ». Dans cette dérive, l'enjeu pour l'intervenant est alors de veiller à la mise en œuvre réelle des changements de pratiques.

◆ Agir malgré la répétition et l'usure

Face à un public incompréhensible dans ses comportements et ses motivations, l'ADP permet de continuer à se mobiliser malgré tout pour tenter d'améliorer la situation, de sortir d'une sorte de sidération devant « l'inquiétante étrangeté », ou encore de lutter contre l'usure professionnelle face à la répétition des symptômes.

Les travailleurs sociaux en institution accueillent "les sujets en demande d'aide [qui] sont aux prises avec la compulsion de répétition" (GALLARD G, 2008, p38-39), double répétition puisque "le symptôme ne fait que changer de visage" (*idem*). Face à cette charge, les équipes professionnelles "demeurent vivantes et soignantes" si elles parviennent "à fixer, en consentant à être malmenées par ce qui, des usagers, n'en finit pas de venir se rejouer dans le cadre et dans le lien [...] Le groupe doit s'attacher à produire une activité de symbolisation"(*idem*). Lorsque le groupe n'y parvient pas "la violence mortifère fait retour sur le groupe lui-même au travers des différents professionnels ou de fonctions spécifiques qui en deviennent les destinataires. Il ne reste plus qu'à faire le sacrifice sur l'autel de la cohésion groupale, à moins que ce ne soit l'institution elle-même qui implose ou qui explose"(*idem*). On voit ici que l'ADP cherche à prévenir cette usure pour que l'équipe et les individus qui la composent restent "vivants".

Cette usure peut produire des formes de maltraitements institutionnelles. L'intervenant doit aider à distinguer, dans les situations évoquées, les problèmes que pose l'utilisateur à l'institution,

ceux qu'il pose au(x) professionnel(s) et les problèmes auxquels l'utilisateur doit faire face. Le comportement d'un usager peut gêner le fonctionnement de l'institution, en même temps qu'il est l'expression d'un mal-être. Réguler le comportement, ou l'empêcher peut être une solution pour l'institution, sans pour autant solutionner le mal-être de l'utilisateur. L'intervenant a pour rôle de sortir l'équipe d'une pensée groupale. De plus, la solution la plus évidente n'est pas toujours la meilleure. Elle peut parfois cacher des pulsions incontrôlées et inconscientes de représailles ou de réparation symbolique en direction des publics. Elle peut aussi cacher un abandon des ambitions éducatives face à la non-évolution ou la régression des symptômes.

◆ **Lutter contre la culpabilité et le sentiment d'incompétence**

Face à la répétition de situations potentiellement traumatiques pour les professionnels, on pourra aussi parler alors « d'épreuve de professionnalité, caractérisée par ce va-et-vient incessant entre la dimension subjective et la dimension institutionnelle de l'exercice de la profession, par cette articulation précaire entre des normes professionnelles auxquelles les agents se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et des situations concrètes d'actions dans lesquelles ils sont pratiquement engagés comme personnes »(RAVON B (dir.), 2008, p11). « La notion d'épreuve de professionnalité permet sur le plan psychopathologique de décrire ce malaise diffus propre au « rapport subjectif normal au travail » et qui consiste en un « équilibre instable, fondamentalement précaire entre souffrance et défenses contre la souffrance » (DESJOURS, 1998, p42 et s. et 2000, p107).

Ces conditions d'exercice sont rendues encore plus difficiles par « des cadres d'action contradictoires et tout particulièrement des tensions très fortes entre exigence de rationalisation du travail et surcroît d'investissement personnel, d'où découle une grande difficulté à continuer à s'appuyer sur l'expérience professionnelle, pourtant nécessaire à la formation et à la certification de la compétence professionnelle »(RAVON B (dir), 2008, p11). Le professionnel n'est plus alors en capacité de penser « professionnellement » son action, il subit son environnement.

◆ **Réinvestir sa zone d'intervention**

Durant des périodes d'épuisements professionnels, les professionnels peuvent avoir tendance à attribuer les causes des échecs à des facteurs exclusivement externes à l'institution

ou à leur pratique (injonctions administratives, orientations politiques du moment, décision institutionnelle). Ils prennent à témoin l'intervenant et souhaitent qu'il légitime leur impuissance à agir dans ces conditions. Le dispositif peut se transformer en un espace de plainte illimitée sur le public, l'institution, les politiques sociales. L'intervenant devra alors sortir les professionnels de cette posture, sans pour autant transformer ce sentiment d'impuissance en culpabilité. Le dispositif pourrait alors être vécu comme une menace envers l'équilibre précaire que l'équipe avait réussi à se construire pour se protéger. L'équipe peut aussi résister à toutes velléités de changement et mettre en échec toutes les propositions de modification. L'intervenant peut être lui-même contaminé par cette impuissance, ou à l'inverse accuser l'équipe d'être seule responsable de la situation. Il doit pouvoir aider les professionnels à distinguer ce qui est de la responsabilité de l'utilisateur, de l'institution ou de la leur. Il délimite ainsi le champ possible d'action du professionnel au sens où il ne peut pas « tout », mais il ne peut pas non plus « rien », ou autrement dit trouver une voie entre la « toute-puissance » et « l'impuissance ».

D) Déclinaison des différentes places de l'intervenant

En fonction des différentes transpositions des dispositifs d'ADP dans les différents contextes, l'intervenant est convoqué à des places différentes. Il peut, au fil des séances, occuper plusieurs de ces places.

◆ La place d'accompagnateur

Il s'agit d'accompagner le groupe dans une démarche de compréhension de son propre fonctionnement. L'intervenant est alors accompagnateur au sens où : "Il faut accueillir et écouter avec bienveillance et disponibilité (et non guider ou intervenir) ; Il faut aider au discernement, à la clarification et à la décision (et non signifier le diagnostic à l'autre, ni décider pour lui) ; Il faut cheminer à ses côtés (et non devant pour les guider, ou derrière pour voir où il va)" (LE BOUDEC.G, et *all*, 2001 p 141). C'est la dernière opération qui rend la démarche d'accompagnement spécifique.

Ainsi, l'accompagnateur ne peut pas définir par avance le résultat que produira cette démarche d'accompagnement. Par contre, il garantit la mise en œuvre d'un certain nombre de moyens permettant à l'individu ou au groupe de construire un positionnement qui lui semble pertinent. « L'accompagnement ne consiste donc aucunement à transmettre un savoir, à

donner des conseils, à faire de l'intervention. Il s'agit de permettre à l'autre de signer ce qu'il vit, de l'endosser dans son style, son rythme, son profil psychologique, ses problèmes et ses interrogations... L'accompagnement présuppose que l'accompagnant ne croit pas avoir déjà fait le chemin, sinon cela l'autoriserait à se poser « en avant », à montrer la voie (ce qui revient à changer de posture) : il chemine lui aussi, et donc il ne peut pas être dans un rapport purement fonctionnel avec l'autre. » (Le BOUEDEC, 1998, p 62-63). Le savoir de l'encadrant se situe sur la démarche plutôt que sur le résultat.

◆ La place de formateur

Quand la demande est trop centrée sur la formation, l'intervenant des séances d'ADP doit alors se recentrer sur les besoins des participants, à moins qu'il ne cède à la pression du commanditaire et se limite à transmettre des connaissances. Il a alors une place de formateur, l'ADP n'est qu'une stratégie pédagogique. Les participants découvrent des solutions déjà connues et arrivent aux conclusions justes qui constituent l'objectif d'acquisition de la séance d'apprentissage. L'intervenant ne s'implique pas réellement dans les situations qui ne sont qu'un support pour mettre en scène des savoirs. À l'extrême, l'approche théorique mobilisée dans ces cas de figure peut être réduite au niveau d'un outil dont la compréhension des fondements peut être secondaire.

◆ La place de l'expert

Quand la demande est tournée essentiellement vers une recherche de solution, l'intervenant doit alors faire décoller cette demande du cas, prendre de la distance, obliger au détour, faute de quoi il devient l'expert qui sait, et qui résout. Il personnifie alors à la fois le processus d'analyse qui ne devient qu'une mise en scène, et le résultat de l'analyse qui a valeur de démonstration de son expertise. L'intervenant pris dans cette posture conduit d'autorité l'analyse. Il refuse de prendre en compte et disqualifie toute intervention qui est en dehors de son modèle de référence théorique ou méthodologique. Cette posture peut aussi répondre aux attentes du groupe qui, mis à mal par une situation douloureuse, attend l'intervenant comme le sauveur, projetant sur lui une connaissance ou une expérience qui lui fait défaut.

◆ La place du clinicien

Dans cette posture, l'intervenant n'est plus mobilisé exclusivement comme spécialiste du

métier, mais aussi comme spécialiste de la relation ou encore d'une méthodologie permettant de la décrypter. Les outils théoriques pour observer cette relation et la mettre à distance sont essentiellement en provenance des théories psychanalytiques, qui ont servi de base à la psychologie clinique. C'est d'ailleurs à ce titre que les psychologues cliniciens et les psychanalystes interviennent. Le dispositif d'ADP est alors au service d'un apprentissage sans cesse à recommencer, à contextualiser, à chaque relation et à chaque individu. Dans cette démarche clinique, les participants ont un statut de chercheur, à qualité égale avec l'intervenant, ils décrivent les symptômes, formulent des hypothèses de compréhension, recherchent des propositions de changement. L'intervenant ne fait que guider ce travail.

<u>Synthèse :</u> <i>En guise de synthèse, nous proposons un tableau des finalités, de leur déclinaison et de leur dérivation. Celles-ci se mêlent, s'entremêlent, coexistent et viennent colorer le socle commun des dispositifs d'ADP.</i>									
<i>Finalités</i>	<i>Renforcer l'efficacité des professionnels dans la conduite de leurs missions.</i>					<i>Identifier et réguler les processus intrapsychiques à l'œuvre dans les activités relationnelles et leurs effets</i>			
<i>Déclinaisons des finalités</i>	<i>Concernant les compétences des individus</i>			<i>Concernant les compétences du collectif</i>		<i>Concernant l'accompagnement de l'utilisateur</i>	<i>Concernant la sécurité psychoaffective du professionnel</i>		
<i>Dérivations des finalités</i>	<i>Une aide à la pratique professionnelle.</i>	<i>Une demande de formation</i>	<i>Une demande d'adaptation</i>	<i>Réguler les relations entre les acteurs</i>	<i>Intégrer les individus dans l'équipe</i>	<i>Interpréter le comportement du public en lien avec son environnement</i>	<i>Agir malgré la répétition et l'usure</i>	<i>Lutter contre la culpabilité et le sentiment d'incompétence</i>	<i>Réinvestir sa zone d'intervention</i>
<i>Place de l'intervenant</i>	-----L'accompagnateur-----								
	----Le formateur-----								
	-----L'expert-----								
	----Le clinicien-----								

Quelles que soient les finalités, leurs déclinaisons et leur dérivation sur le terrain, on observe que les dispositifs permettent aux professionnels de lutter contre la perte de sens de leur action. Face à l'incompréhensibilité du comportement des usagers, aux épreuves de professionnalité, ou à l'usure professionnelle, il y a là, dans cette recherche de sens, une finalité supérieure, une finalité commune à interroger.

CHAPITRE 5 La recherche du sens de l'action, une finalité commune pour les dispositifs d'ADP

L'enquête conduite lors de nos précédentes recherches, montre combien la rhétorique du "sens" est largement utilisée par le commanditaire ou les participants pour expliquer l'intérêt de l'ADP. Elle intervient aussi dans les définitions théoriques des dispositifs d'ADP : "les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques "(BLANCHARD-LAVILLE, 1998, p 262). C'est à partir de ces références que nous nous sommes interrogés sur ce que recouvrait l'utilisation du terme « sens » dans la pratique du travail social et dans les dispositifs d'ADP.

La pratique d'une activité ne peut se penser qu'en rapport qu'à sa finalité : « La pratique c'est ce qui permet à l'homme de modifier la réalité qui l'entoure et tout praticien a un souci principal : « la mise en œuvre d'une fin » (E. Kant [...]). Il n'y a pas de pratiques sans intention, si les intentions évoluent, les pratiques changent aussi » (DANVERS F, 2003). Questionner les pratiques au sens général, c'est-à-dire la manière de s'y prendre et pas seulement dans une dimension technique, c'est aussi questionner la finalité et donc le sens de l'action.

Avant d'en définir les raisons de cette recherche de sens, il nous faut comprendre ce recouvre la notion de sens, sa fonction et son processus de construction.

A) Le sens un besoin existentiel

1) Polysémie du terme

La polysémie du terme "sens" invite à la plus grande prudence quant à son utilisation. Trois familles d'interprétation de ce terme se croisent.

- Le sens comme fonction physiologique des organes du corps humain, récepteurs des différentes stimulations produites par son environnement (l'ouïe, la vue, l'odorat, etc.). Ces stimulations produisant des sensations, on utilisera ce terme par extension lorsqu'il s'agit de ressentir des émotions.

- Le sens comme direction ou orientation dans l'espace au sens propre ou au sens figuré pour indiquer une évolution.

- Le sens comme signification d'un mot, d'un texte, d'un signe au sens général du terme (qu'il soit écrit, oral, gestuel, événement,...). Il s'agit d'interpréter ce signe pour pouvoir le comprendre. Par extension, ce terme peut-être synonyme d'intention, justification ou de raison.

C'est cette dimension qui nous intéresse ici particulièrement, le sens comme raison ou fondement d'une action ou d'une existence. Ainsi, d'un point de vue philosophique, cette question a donné lieu à la question métaphysique du sens de la vie. « Y a-t-il de l'existence sans sens ? L'angoisse existentielle se fonde sur la peur que l'existence n'aura pas de sens, autrement dit que l'on sera la proie du hasard et du désordre immaîtrisable : dépossédé de soi » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 23).

2) Le sens comme une nécessité pour agir et pour "être"

Face à l'incompréhensible de la réalité, l'individu cherche toujours à organiser les événements sous forme de causalité ou de finalité. C'est une façon de pouvoir se les approprier, trouver une place dans ces événements et par la même tenter d'avoir une prise sur eux. « Le sujet existe comme tel dans une tension pour faire du sens : donner du sens à ce qu'il est, à ce qu'il fait, à son expérience, à ses relations aux autres » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 17).

L'énonciation du sens passe par la parole. Cette parole est une tentative de liaison du sujet avec son environnement. Mais c'est aussi une sorte de mystification. Selon le modèle psychanalytique, l'essence du sujet ne se réduit jamais à sa parole, elle n'est qu'une production confuse et plus ou moins socialisée des désirs, des angoisses et des frustrations conscientes ou inconscientes du sujet. C'est l'écart entre le sujet et son énonciation par lui.

La recherche de sens est donc l'effort constant du sujet pour tenter de lier extériorité et intériorité. Il s'agit d'organiser les événements extérieurs, les projections d'autrui sur sa propre personne d'une part. Et, d'autre part, d'y articuler ses propres sentiments, ressentis, intentions pour pouvoir continuer à se projeter et s'impliquer dans son avenir.

La question du sens est aussi une articulation entre le passé, l'instant présent, et le futur. Le vécu auquel on donne une intentionnalité ou une nécessité, sert d'appui pour orienter une intention à notre action futur.

La place du sujet est centrale par rapport au sens. Le sujet produit du sens « pour lui » c'est-à-dire à l'aune de son propre besoin ou de son propre désir. Le sens ne s'impose jamais par lui-même mais fait toujours l'objet d'une construction de la part du sujet. « Le sens est engendré par le sujet désirant, manquant, imaginant, parlant. Le sujet se définit alors comme producteur de sens : Il se signifie, et signifie à l'autre, se heurtant ou s'articulant à lui » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 18).

3) Définition

J.B arrus-Michel propose quelques points de repères pour une définition :

- « Le sens peut-être défini comme ce qui est, a un moment donné éprouvé par un sujet individuel ou collectif comme la cohérence unifiante d'une situation » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 22).
- « la production de sens repose sur cet enchaînement volontaire d'éléments signifiants (représentations électives), élaboré par le sujet (individuel ou collectif) pour se soustraire au chaos des choses et aux constructions imposées,..., la raison n'a parfois rien à voir dans ces enchaînements, ils se font sur un mode non seulement logique mais aussi sensible» (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 22 et 23).
- « Le sens se construit avec les autres, pour les autres dans l'interlocution » mais « c'est aussi une fabrication de cohésion et de cohérence pour soi, pour s'affirmer,

pour sortir du rang par rapport aux autres mais tout autant pour se sentir exister »(BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 23).

Le sens est donc une organisation cohérente et signifiante pour un individu ou un groupe d'individus de faits et d'événements désirés ou non par lui. Ce qui guide cette organisation sont autant les fruits de la raison que de l'émotion ou de l'intuition, ceux-ci étant eux-mêmes le produit de la culture, de l'inconscient et de l'environnement social. Ainsi, même si c'est toujours le sujet qui produit du sens, il peut le faire à partir des modèles que lui propose son groupe de référence, sa communauté, sa société. Il faudra alors entendre le terme de production de sens comme un processus d'appropriation de l'environnement dont le sujet est à la fois acteur et auteur.

4) Le processus de construction du sens

Le premier support de la construction du sens pour un individu est issu des significations que propose ou impose le groupe de référence de l'individu. Ces significations ont trait à la culture et sont portées par les figures d'autorité ou les institutions d'une société.

Par exemple, quel sens peut donner un individu au fait d'être atteint d'une maladie grave ? En fonction de son système de référence et de la société dans laquelle il vit, la maladie peut être interprétée de différentes façons :

- Comme une punition d'une instance supérieure pour des actes commis par l'individu dans sa vie.
- Comme le fruit du hasard.
- Comme le résultat d'un assemblage de facteurs génétiques, environnementaux, ou comportementaux.

Ces différences ne sont pas minces puisqu'en fonction de l'interprétation, le sujet sera responsable de sa maladie, voir coupable, ou au contraire victime innocente. Cette place qui lui sera assignée par le groupe et qu'il assumera lui permettra de lutter efficacement contre la maladie en adoptant une conduite spécifique :

- Amende honorable pour ses fautes devant les instances supérieures (actes de contrition, pèlerinage, mortification, aussi durs soient-ils,...)
- Arrêt des conduites pouvant provoquer la maladie, ou démarches de reconnaissance de son statut de victimes et de ses droits à compensation.

On voit au travers de cet exemple que le processus de production de sens est un

processus de symbolisation.

Pour la psychanalyse, ce processus est essentiel dans la construction du sujet. C'est ce qui lui permet de mettre une distance entre une émotion et la réaction qu'elle engendre. Ce sont les structures qui permettent à l'individu de ne pas se réduire à une boule d'énergie vitale, réagissant uniquement à l'instinct. Ces structures aident l'individu à contenir ses pulsions face à son environnement ou à autrui. Ne pas pouvoir symboliser, c'est ne pas pouvoir se représenter mentalement, par la pensée ou par la parole, une situation traumatique, ou vécue comme telle. C'est ne pas pouvoir l'analyser, lui donner une signification intelligible et ne pas pouvoir y réagir de façon adaptée en fonction de son milieu de vie.

Le processus de symbolisation, à l'œuvre dès la petite enfance d'abord dans des objets (symbolisation primaire), continue à se réaliser au travers, entre autres, de la parole pour l'adulte. Il permet de réaliser symboliquement des actions qui ne peuvent pas l'être dans la vie réelle, au travers de représentations signifiantes sous forme d'images mentales, de postures corporelles, de métaphores à partir d'images ou de mots. Réaliser symboliquement un acte n'est pas une non-réalisation, mais n'est pas non plus une réalisation concrète, elle permet de rejouer un acte, une situation, de la mettre « à l'extérieur de soi » pour l'observer et se le réapproprier ensuite.

Le processus de symbolisation mobilise l'imaginaire qui est le stock « d'images signifiantes » détenu par l'individu et qu'il s'est construit au cours de son existence. Il s'agit de représentations porteuses de symboles permettant de projeter son action. « Les représentations sont des systèmes d'interprétation destinés à produire du sens. Sens que l'individu donne à la réalité pour en même temps se signifier lui-même dans la mesure où la perception de la réalité est également une perception d'existence » (GIUST-DESPRAIRIES F, 2012, p1). Les représentations alimentent aussi l'imaginaire.

L'imaginaire est le précipité de repères culturels et intimes, la projection subjective d'un individu dans des figures mythiques collectives. Ainsi, on peut utiliser le terme « imaginaire social » en référence à des groupes plus ou moins vastes, de l'imaginaire judéo-chrétien, à l'imaginaire du monde ouvrier par exemple. Au travers de l'étude de l'imaginaire d'un groupe, on recense les mythes et les figures mythiques qui y sont valorisés pour pouvoir en observer les influences sur les conduites collectives. Quant à la dimension personnelle de l'imaginaire, qui mobilise une galerie de mythes intimes autant que collectifs, son étude est mobilisée, par

exemple, dans la démarche thérapeutique psychanalytique pour tenter de saisir, au travers de cet imaginaire, la signification inconsciente donnée par le sujet à son vécu et, ce faisant à son action.

Le processus de construction du sens implique donc, pour un individu, l'appropriation singulière d'un matériau collectif au travers des représentations et de l'imaginaire social. C'est un processus de symbolisation des émotions qui permet de leur attribuer une signification qui peut être partagée avec son environnement social.

5) Perte de sens, souffrance et réparation.

Quand cette construction est impossible ou difficile, J.Barus-Michel assimile cette perte ou ce manque de sens à une souffrance psychique qu'elle définit ainsi :

- « La souffrance, entendue comme un mal-être plus ou moins intense donc tolérable, affectant le psychisme » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 27).
- « On entend par psychisme l'ensemble des phénomènes mentaux formant l'unité subjective (intérieurité du sujet) intellectuelle et affective, la capacité d'idéation et sa coloration qualitative (motions, émotions et sentiments) » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p28).

Cette souffrance déstabilise le sujet et remet en cause son intégrité subjective. Suite à un événement potentiellement traumatique pour l'individu, celui-ci n'arrive pas à réagencer symboliquement cet événement dans une chaîne significative cohérente qui permettrait de le métaboliser. Les conséquences en sont diverses : effets sur le corps, passages à l'acte violent contre autrui ou soi-même, pathologies psychiques comme la dépression ou encore perte de réalité. L'individu se sent étranger à lui-même, ne comprenant ni ses sentiments, ni ses réactions dans une sorte d'aliénation. La caractéristique principale de cette souffrance en est sa dimension indicible et incompréhensible. Le « souffrant » se recroqueville dans son espace intime, devenant mutique, voir autiste, et développant ainsi un trouble de la relation à l'autre. Cette difficile relation à l'autre rend le comportement de l'individu incompréhensible aux yeux des autres, et ne fait que renforcer son sentiment d'isolement, de rejet, de non-reconnaissance.

Selon la théorie psychanalytique, les effets déstabilisants des événements rencontrés par l'individu sont liés à leur résonance avec des angoisses inconscientes. Celles-ci sont les vestiges des traumatismes vécus et plus ou moins métabolisés, pendant l'enfance, période de

construction de la structure psychique de l'individu. Ces traumatismes sont inhérents à la condition humaine et constituent les structures (au sens structuraliste) du psychisme structuré durant son développement. Ainsi, on peut parler d'angoisse existentielle au sens où elle est contiguë ou immanente à l'existence même.

Pourtant, l'individu résiste et lutte contre ces angoisses en fabriquant du sens, en rationalisant les événements, en « s'agitant » dans ses activités humaines. « Il y a au moins deux façons de résister à la souffrance : avoir un moi imperméable ou au contraire un idéal du moi attaché à des valeurs fortes sous les auspices de la sublimation » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 33). Un « moi imperméable » pourrait s'illustrer par une confiance inébranlable en ses capacités, en son destin. Un « idéal du moi attaché à des valeurs fortes » pourrait correspondre à une croyance profondément ancrée dans un système de pensée qui donne un sens infaillible à tous les événements que rencontre l'être humain. Il peut s'agir d'une religion, d'une discipline scientifique, d'une idéologie ou d'un projet politique.

Si l'on retient l'hypothèse d'un lien entre souffrance psychique et perte de sens, les dispositifs de soins, auraient à voir avec la possibilité de donner du sens à l'expérience vécue. Le soin peut alors consister à, proposer ou imposer un sens, qu'il soit profane ou sacré, liées à des croyances religieuses et surnaturelles, ou encore celles liées à des pratiques scientifiques rationalisantes. Il peut aussi tendre à « réparer » les capacités de l'individu à produire du sens. « La pratique thérapeutique consiste à replacer la souffrance dans une chaîne discursive associative ou logique » (BARRUS-MICHEL J, 2004 à, p72), autrement dit mobiliser un processus de symbolisation. « La remise en sens [...] passe par une réinscription dans la trame culturelle (mythologie, histoire, systèmes de représentation) en tant qu'elle fait l'identité du groupe et des unités sociales dont le souffrant est membre » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p103).

Ces pratiques thérapeutiques profanes ou sacrées, peuvent être conduites en groupe, notamment dans les sociétés traditionnelles. Le monde occidental moderne préfère l'intervention individuelle mais n'exclut pas des modalités collectives comme les thérapies de groupes, qui peuvent être d'autant plus efficaces dans une société où le lien social entre les individus semble affaibli. La dimension cérémonielle ou rituelle des dispositifs, ainsi que les objets transitionnels ou symboliques (médicaments, actions à réaliser, etc..) sont partie prenante de processus de soutien ou de reconstruction du sens.

Dans cette optique, les dispositifs d'ADP peuvent être considérés comme permettant de remettre en sens les expériences vécues par les professionnels, dans le cadre de leur pratique du travail social. Cependant, les dispositifs d'ADP n'ont pas une visée thérapeutique et de soin psychologique individuel, mais plutôt comme une expérience collective favorisant un mieux-être. Il nous faut désormais identifier les facteurs qui « attaqueraient » la capacité des travailleurs sociaux à donner du sens à leur activité.

B) Les facteurs qui limitent la capacité des travailleurs sociaux à construire un sens à leur activité.

1) Les facteurs propres au travail social

Les dispositifs d'ADP seraient donc soutenus par la volonté des acteurs de chercher un sens à leur action. Cette demande laisse penser que ce sens ne transparaît pas de façon claire ou évidente dans le cadre défini du travail social.

Comme nous l'avons évoqué dans la présentation du travail social, il y a bien, dans cette activité, une incertitude permanente sur les finalités, les techniques et la compréhension des comportements du public visé. Mais nous pensons aussi que le travail social a subi des transformations importantes ces dernières années à différents niveaux :

- Au niveau institutionnel avec l'évolution réglementaire et législative.
- Au niveau des publics avec l'évolution de la nature des handicaps et des problèmes sociaux.
- Au niveau du métier avec l'évolution des fonctions et des formations.
- Au niveau des techniques avec notamment la remise en cause de la prédominance de la psychanalyse.
- Au niveau "sociétal" avec l'évolution des représentations et des attentes du grand public vis-à-vis des publics pris en charge.

Ces évolutions sont en lien avec l'évolution de la société et de ses valeurs.

2) Les facteurs sociétaux

a. La qualification du contexte social : Postmodernité et hypermodernité

Les mots pour caractériser notre époque sont nombreux : postmodernité, seconde modernité, hyper modernité,...Ils ont tous en commun de vouloir décrire la situation sociale par rapport à l'ère de la modernité dont l'acmé se situerait dans la période des trente glorieuses.

La notion de post-modernité est apparue la première pour qualifier un état de rupture avec la modernité. A l'image de l'architecture post-moderne qui remet en cause le style moderne austère et fonctionnaliste en ajoutant des éléments de style ancien. C'est ainsi qu'on est passé à la fin des années 70 d'un style « orthodoxe » à un style « mélangé ». Mais ce mélange ne s'applique pas qu'à la forme architecturale, mais aussi à ses fonctionnalités. Ainsi, R. Venturi, dans son ouvrage « de l'ambiguïté en architecture » (Paris. Dunod. 1995) propose « Une architecture de la complexité et de contradiction qui cherche à intégrer plutôt qu'à exclure » entendant par là qu'il souhaite favoriser la pluralité de fonctions plutôt que de traiter de façon séparée différents registres comme l'utile et l'agréable, le travail et les loisirs, le fonctionnel et le beau, etc. C'est « la réintroduction de l'hétérogénéité et de la variété » (GUIBET-LAFAYE C, 2010, p 5).

Transposé dans le domaine de la sociologie, ce courant deviendra l'expression de l'illisibilité de notre époque contemporaine, mélangeant à la fois des éléments modernes et des éléments traditionnels ou classiques. Le terme de postmodernité décrit donc, sans la juger, l'éclectisme de valeurs, de comportements, de pensées de notre époque et qui en fait sa complexité. La postmodernité est caractérisée par des comportements ou des modes de pensées qui sont contradictoires ou paradoxaux comme :

- Une plus grande conscience du monde par l'information mondialisée, mais une relation sociale de proximité plus faible
- Une valorisation de l'individualisme forcené (autonomie, réussite individuelle), et en même temps un attachement à des formes de liens en groupe restreint et choisis entretenu notamment par les réseaux sociaux.
- Une référence appuyée à l'autonomie de pensée en même temps qu'une grande dépendance aux phénomènes de mode relayés par les médias.

Le terme d'hyper modernité est apparu plus tard, comme « mettant l'accent sur la radicalisation et l'exacerbation de la modernité, [...], « Hyper » est un élément qui désigne le trop, l'excès, l'au-delà d'une norme ou d'un cadre, qui implique une connotation de dépassement constant, de maximum, de situation limite» (AUBERT N, 2004, non paginé). Il ne s'agissait plus de décrire un état postérieur à la modernité et donc différent mais plutôt une aberration de celui-ci. L'hyper modernité, suivant Barus-Michel, peut se décrire ainsi : "le politique a cédé le champ à l'économique, le sens à la sensation, la pensée à l'image. On peut en parler comme d'un ensemble de représentations et de comportements qui découleraient d'une exaspération et d'un emballement de la modernité, rabattue sur la recherche de la jouissance à travers la technologie, la productivité et la spéculation, et adonnée à une réalité fictive. C'est non seulement un emballement de la modernité mais une inversion des idéaux et des moyens. " (BARUS-MICHEL J, 2004b. p. 24). A l'inverse du terme « postmodernité », celui d'hypermodernité n'est pas exempt d'un certain jugement négatif sur notre époque.

Compte tenu de ces éléments, nous choisirons d'utiliser l'un de ces termes, en fonction de ce que nous voulons souligner dans les caractéristiques de notre époque : la dimension complexe et paradoxale afférente à la postmodernité, ou les effets de l'envahissement du modèle économique libéral dans l'ensemble des fonctions sociales propres au phénomène d'hypermodernité.

b. D'un sens « donné » par le collectif vers un sens "à construire" par l'individu

D'un point de vue sociologique, dans les sociétés structurées sur un modèle théorique traditionnel, tel que le définit François Dubet (2003), la place de l'individu est plutôt constitutive du collectif. Il définit le modèle moderne de nos sociétés comme le programme institutionnel, « processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (DUBET, 2003, p24). Il décline l'enchaînement suivant « valeurs/principes → vocation/profession → Socialisation : individu et sujet » (DUBET, 2003, p24). Le mouvement ainsi décrit précise bien que « la chaîne d'engendrement » va des valeurs vers l'individu et « où le sens vient d'en haut » (DUBET, 2003, p24).

Il distingue le modèle traditionnel au modèle de la modernité. Pour le premier, ses caractéristiques se situent dans la force d'une société holiste, où l'épanouissement des individus tient au respect de sa place et de son rang dans la société. Le second, le programme institutionnel, se caractérise par l'émergence progressive de l'individualité liée à la division du travail, et au renforcement de la recherche d'autonomie. « Les individus ne sont plus guidés par des codes mais par des valeurs de plus en plus universelles et capables de convenir à chaque rôle et à leurs exigences particulières. Les devoirs sont intériorisés et remplacés par des convictions » (DUBET, 2003, p36). Le sens du mot autonomie n'est pas d'appliquer ses propres lois comme le suggère l'étymologie, mais plutôt d'intérioriser les normes collectives au point de pouvoir les appliquer sans contraintes extérieures. C'est en quelque sorte sa réflexion qui produit son adhésion volontaire à ces normes et qui lie « la liberté subjective à l'objectivité des attentes et des fonctions sociales » (DUBET 2003, p36).

Les différentes institutions, (école, travail social, soin) et surtout les individus qui y travaillent diffusent les normes collectives. Les travailleurs sur autrui (enseignants, travailleurs sociaux, etc...), présents dans ces institutions, sont donc les agents de cette appropriation, et c'est la croyance en son efficacité qui donne sens à ce travail sur autrui « Le programme institutionnel confère immédiatement un sens à la plupart des gestes et des relations qui constituent la trame banale du travail sur autrui, pour les professionnels et le plus souvent pour leurs « objets » » (DUBET 2003 p47). Ainsi cette croyance permet de dépasser des contradictions ou des paradoxes inhérents à ce modèle, des « fictions nécessaires auxquelles les acteurs ne croient pas vraiment, mais auxquelles il ne peuvent renoncer sans que leur travail se vide de sens » (DUBET 2003 p48).

On trouve des exemples dans l'éducation, où malgré la revendication des enseignants d'une égalité des chances, il n'est pas rare de voir ces mêmes enseignants pronostiquer l'échec scolaire d'un enfant dès la maternelle. Ou encore dans le travail social où, « la contradiction entre l'obligation d'exercer sa liberté en travaillant et la rareté relative des emplois disponibles est réduite à toute une casuistique des cas sociaux sans laquelle le travail social serait parfaitement tragique ou cynique » (DUBET, 2003, p49). Cette matrice du programme institutionnel propose donc « un stock de discours et de croyance leur permettant de construire une représentation cohérente et unifiée de leur action », ainsi qu'un « stock de consolation » (DUBET, 2003, p49), ou en d'autres termes, de donner du sens à leur activité.

Mais ce programme institutionnel serait sur le déclin, dans la société contemporaine : « Il

n'a plus la force de réduire les paradoxes qu'il pouvait surmonter grâce à sa magie » (DUBET 2003, p53). Finalement, les illusions sont tombées, et on ne peut plus croire que l'école ne serait que centrée sur l'épanouissement des talents et des désirs des enfants, sans prendre en compte les besoins de main d'œuvre de l'économie. On ne peut plus croire que la santé serait uniquement tournée vers le bien-être des patients et le développement de la science en dehors de tout intérêt financier. On ne peut plus penser que l'intégration sociale des exclus fait forcément leur bonheur.

Les causes du déclin sont diverses et s'auto-alimentent. C'est la fin du monopole des institutions et de leurs objets : le savoir ne se trouve plus seulement à l'école, le médecin et la santé sont concurrencés par le thérapeute et le bien-être. Le travail social « institutionnel » est mis en concurrence avec les associations caritatives grand public (les « resto du cœur » par exemple) qui sont parfois méfiantes face à toute forme de professionnalisme accusée de bureaucratie. C'est aussi la transformation de l'organisation de ces institutions, jusque-là faiblement régulées, car s'appuyant surtout sur les valeurs intériorisées par tous et l'engagement des agents dans leur travail, d'abord vocationnel et militant avant d'être professionnel. Or, le fonctionnement des institutions s'est rigidifié, passant d'une « légitimité en valeur » à « une légitimité rationnelle » (DUBET 2003, p62), cadré par des lois, appuyé sur des techniques, et de plus en plus contrôlé et évalué sur le plan des résultats et de l'efficacité. Mais, l'efficacité n'est pas une valeur en soi, puisque pour arriver à un résultat efficace, il y a bien des manières, compatibles ou non avec les valeurs humanistes.

Ainsi, le travailleur sur autrui « est moins comptable de sa conformité et de son éthique que des résultats de l'action collective organisée dans laquelle il s'est engagé » (DUBET, 2003, p63). On peut parler d'industrie de l'évaluation tant cette question devient désormais centrale dans « une société malade de la gestion » (DE GAULEJAC 2005). Même les lois et les règlements sont « traités comme des outils de gestion et non comme l'expression normative de valeurs communes » (DUBET 2003, p63), qui rationalisent les moyens. Enfin on assiste à une fragmentation des publics ciblés par le programme institutionnel ce qui amène les professionnels et les dispositifs à se spécialiser tendant à faire éclater l'universalisme du programme institutionnel.

L'ensemble de ces changements a pour effet de modifier le processus de socialisation et son produit. D'abord, concernant le processus, « l'unité subjective de l'acteur n'est plus donnée et doit être construite par l'individu lui-même » (DUBET 2003 p69). Ainsi, on peut parler de

« relation inversée » (DUBET 2003, p71). Ce n'est plus l'individu qui doit produire l'effort de s'imprégner des valeurs dominantes, mais l'institution qui est invitée à s'adapter et à prendre en compte les spécificités de l'individu. On a vu par exemple dans le travail social les efforts de rapprochement des institutions du public visé avec la politique du grand frère, où, le fait d'être issu du quartier devenait une « compétence » pour exercer en tant qu'éducateurs ou animateurs. En ce qui concerne le produit de la socialisation, il y a désormais un écart entre les comportements attendus afférents aux rôles sociaux, et les aspirations ou les motivations des individus. Ce qui correspond à une vision proche des sociologies modernes comme les courants de l'individualisme méthodologique et de l'interactionnisme symbolique, où la société est perçue comme « une série de scène et de marché. Marché des biens matériels et symboliques, marché des images de soi... » (DUBET 2003 p70) et où « la société est ramenée à un ensemble de situations de concurrence et d'opportunités » que chacun doit saisir pour pouvoir se construire.

Une des caractéristiques de cette époque postmoderne est le mélange des genres, ce qui fait que les individus sont confrontés à des identités multiples « situer dans plusieurs rationalités : celle de la culture, celle de la production, celle de la citoyenneté [...] L'individu devient « incertain », fragmenté, contraint de gérer des logiques opposées » (DUBET, 2003, p69). C'est désormais dans cette confusion que le sujet doit se construire lui-même. C'est ce que De Foucault appelle « la fin des systèmes de sens [...] on assiste à la disparition du sens à la fois offert et imposé » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D 2000, p109), « le sens devient une propriété individuelle, [...] qui requiert beaucoup plus de ressources personnelles » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D 2000, p110). On assiste donc à « une recomposition de l'accès au sens » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D 2000, p110) où chaque individu doit se débrouiller pour donner un sens à son existence et à ses activités dans un monde devenu complexe et parfois incompréhensible par les effets de la postmodernité et de l'hypermodernité.

On peut penser que les personnes ne pouvant pas bénéficier des conditions nécessaires pour la construction d'un moi fort (condition citée plus haut comme facteur favorisant la capacité à donner un sens à son existence individuelle et collective) seront sans doute plus fragilisées. C'est le cas des populations exposées à des conditions de vie sociale ou familiale difficile, liées à la pauvreté, à la stigmatisation sociale, ou à l'exclusion du marché de l'emploi. Ce manque de capacité à construire du sens, peut provoquer une souffrance car « l'incertitude

quant aux normes et aux valeurs qu'une tradition ne fixe plus, renforce le sentiment d'instabilité et fragilise les identités, la souffrance est plus vivement ressentie et affecte des couches entières de la population » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p38).

c. La rupture de l'équilibre entre les motivations individuelles et les contraintes collectives

Les conditions de la vie sociale sont produites par les conditions de production des richesses économiques. Ainsi, en produisant, les hommes produisent la société. Pour Jean-Baptiste de Foucault et Denis Piveteau (1995), ce sont les évolutions du système de production des richesses économiques qui ont générées des évolutions sociétales importantes.

L'économie industrielle avait permis de stabiliser une visée de cohésion sociale c'est-à-dire « de permettre à chacun, sans exclusive ni exclusion de participer et de contribuer à ce développement et d'en recueillir équitablement les fruits » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 1995, p 53). Cette visée jamais atteinte, mais partagée, était soutenue par un modèle de régulation qui articulait conflit et coopération, initiative et contrainte. Ainsi, les conflits salariaux étaient bien le combat des salariés face aux employeurs pour augmenter les salaires. Mais ces salaires étaient réinjectés dans le système de consommation soutenant la rentabilité des capitaux. Cette circulation était une forme de coopération en vue du développement économique au bénéfice de tous. De même les contraintes qu'imposait l'État en matière de salaire ou de protection stimulaient les initiatives et les coopérations pour tenter d'y répondre tout en maintenant les profits pour les deux parties. Le passage d'une économie industrielle à une économie tertiaire, la poussé à l'extrême du système économique libéral ont mis en déroute cet équilibre.

La massification de l'économie de services, en même temps qu'elle a modifié la structure et le nombre des emplois, a déplacé la question des compétences à la fois dans leur nature et dans leur validité. Ainsi, la « requalification professionnelle » est devenue permanente, la « qualification relationnelle » une nouvelle exigence, le tout à la charge et sous la responsabilité de l'individu « autonome ».

Parallèlement, le lien social est devenu aléatoire. Ce ne sont plus les structures sociales qui fondent la nature de ce qui relie l'individu à un groupe d'appartenance, mais des liens

choisis basés sur des identifications mouvantes et diverses et des affinités qui permettent d'éviter les conflits et les remises en causes. Il faut « constituer son lien social à la sueur de son front » dans le « supermarché des relations sociales » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 1995, p 68) favorisant ceux qui possèdent déjà les codes.

Envahie par le tout économique, la relation sociale ne se construit désormais qu'au travers des échanges économiques. La relation prend fin une fois le contrat rempli, à l'inverse des relations structurées par le don qui perdure dans la dynamique sociale du donner/recevoir/rendre. Le social, où les formes de solidarité se sont institutionnalisées, devient un champ de l'activité économique sans permettre de relier les individus.

Dans ce contexte où le lien social est de plus en plus fragile, le travail prend de plus en plus de place comme espace de reconnaissance, d'identité et de relation sociale mixtes. Mais, pour accéder à ce travail, il faut posséder les capacités relationnelles nécessaires qui paradoxalement ne s'acquièrent que dans cet espace. « L'accès au travail est à la fois le marchepied de l'échange social et de l'identité, mais aussi sa conséquence » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 1995, p 121). C'est ce processus qui est le moteur de la « machine à exclure ». Cette exclusion d'une partie de la population exacerbe les sentiments d'injustice et de perte de confiance dans les règles du système, que l'on se considère exclu ou que l'on craigne de le devenir.

Pour l'auteur, la crise de l'emploi et la crise du lien social, soutenue par les évolutions du système économique, marquent une crise du sens de la cohésion sociale. Cette crise de sens s'observe au travers de plusieurs signes. Les conflits expriment de la révolte plutôt qu'une recherche de compromis. L'espace collectif est abandonné au profit d'une concurrence individuelle. Chacun cherche avant tout à se sauver soi-même, sans chercher à modifier le système collectif qui semble immuable. Même les lois qui semblent n'être appliquées qu'à une partie de la population sont de plus en plus contestées.

Or, l'économie et le social ne s'articulent que par le sens que l'on donne à sa vie et à l'espace collectif. « La société démocratique est le lieu d'une quête de sens menée à la fois en commun et par chacun séparément » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 1995, p 136). Le cœur du vivre ensemble est la qualité de l'articulation individu/groupe, ou encore la cohérence entre le sens pour soi et le sens partagé, ce que De Foucault et Piveteau appellent le « carré parfait de la cohésion sociale ».

La circulation entre l'initiative, la coopération, le conflit, la contrainte, les 4 pôles de ce carré parfait, assure un développement social harmonieux. L'initiative individuelle est nécessaire à l'individu pour s'impliquer dans la société et y produire son sens. Pour autant, il a besoin du collectif pour réaliser ses projets, et doit pouvoir coopérer avec les autres individus. Les contraintes fixées par la loi rappellent les limites de la liberté individuelle et les obligations de solidarité. Les conflits qui résultent de la confrontation de l'individu à la coopération avec le collectif font avancer la société en l'adaptant à l'évolution des besoins. Le principe fondamental du carré parfait tient dans le fait que les quatre dimensions sont nécessaires. Le devoir en tant que contrainte n'a de sens que s'il y a une adhésion personnelle (qui libère l'initiative), à l'intérêt collectif (qui nécessite une coopération), issue d'une délibération collective où chacun a pu exprimer ses préférences tout en acceptant un choix qui tient compte des intérêts de chacun (conflit participatif).

On peut donc regarder le modèle de société au travers de ce carré parfait et identifier les relations parfois exclusives et/ou excluantes entre les pôles :

- Quand l'initiative individuelle et le conflit sous forme de concurrence effrénée sont sur valorisés. Le peu de contraintes acceptées par le modèle sont de l'ordre des régulations imposées par l'Etat, mais sont toujours contestées. Les coopérations n'existent pas, puisque les désaccords se résolvent par la rupture, il ne peut y avoir d'échanges contradictoires et constructifs.
- Quand la coopération et la contrainte sont prédominantes, éliminant le conflit par l'autorité. Toute initiative est inintéressante puisque les individus ne retirent aucun bénéfice personnel de leur investissement.
- Un axe renforçant l'initiative et la coopération, sans conflit et sans contrainte reste encore à construire. Mais il risque de buter sur les limites du comportement humain et nécessiterait une telle intériorisation de la contrainte du bien collectif que l'on ne serait pas loin d'une sorte de dictature.

Ces modèles sociétaux ont des conséquences directes sur les comportements des individus. Quand la vie sociale se réduit au rapport conflit/contrainte, cela débouche généralement sur des phases de violence exacerbée. Quand les tendances à la confrontation initiative individuelle/contrainte sont fortes, elles poussent chaque individu à un individualisme irresponsable, et qui ne peuvent être jugulées que par une force législative et répressive qui se voudrait toute puissante. On peut aussi observer des situations où l'axe

coopération/conflit est privilégié, quand des groupes d'appartenance suffisamment forts rentrent en conflit avec d'autres groupes pour faire valoir leurs intérêts, tentant par-là d'échapper aux contraintes. Les possibilités de croisement entre ses différentes dynamiques sont nombreuses et peuvent devenir un système explicatif puissant par rapport aux évolutions sociétales.

La « crise du sens » (DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 1995, p110) que traverse la société, s'exprime par la dérégulation des comportements individuels et collectifs mettant à mal les conditions du « vivre ensemble ». Elle produit un mal-être des individus quant à leur activité et à leur place dans la société. Cette crise peut être lue comme le résultat d'un déséquilibre entre les dynamiques de l'initiative, de la coopération, de la contrainte, et du conflit. Le modèle du carré parfait de la cohésion sociale peut être décliné à différentes échelles de groupe social :

- Au niveau macro, à l'échelle d'une société, ou d'un groupe social organisé comme une commune. Il s'agit ici du choix d'un modèle politique au sens des modes de régulation de la vie dans la cité.
- Au niveau méso, à l'échelle d'une organisation humaine inscrite dans une société et structurée pour atteindre un but spécifique comme une entreprise, ou une association. C'est la question du cadre de fonctionnement que se donne cette organisation, mais aussi du rapport qu'entretient cette organisation avec les structures de l'état par exemple.
- Au niveau micro, à l'échelle d'un individu, impliqué dans une organisation humaine. C'est la place de l'individu qui est laissée par l'organisation, mais c'est aussi la place qu'il prend dans cette organisation, jouant à son échelle l'initiative, la coopération, le conflit, la contrainte.

Les dispositifs d'ADP mobilisent ces trois niveaux, mais à des intensités différentes. Les dispositifs sont d'abord centrés au niveau micro, ils traitent d'abord le retentissement de ces modifications sociétales sur les pratiques professionnelles au niveau de l'individu. La pratique est aussi mise en tension au niveau méso avec le fonctionnement des institutions et des modifications qu'elles ont subies. Enfin, implicitement, la pratique est toujours en lien avec les choix politiques et idéologiques au niveau macro.

d. Évolution du sens dans le travail

Les activités professionnelles, en tant qu'activité humaine qui mobilise les individus, n'échappent pas à la question du sens. S'il y a une nécessité pour chaque individu de donner un sens à son action et à son expérience en général, c'est aussi vrai pour celle contenue dans la sphère du travail et de l'activité professionnelle rémunérée. Cependant, on peut penser que tous les types d'activités professionnelles ne nécessitent pas les mêmes formes d'investissement « en sens » de la part de l'individu. Plus une activité professionnelle demande un investissement psychique, c'est-à-dire la mobilisation du sujet dans ses dimensions les plus intimes sur le plan émotionnel, affectif, plus la question du sens de cet investissement est cruciale.

L'enjeu pour les individus de la question du sens au travail est renforcé par le contexte contemporain. La raréfaction des autres sources d'identités stables et reconnues de tous, fait que le travail devient un espace identitaire capital pour l'individu. Ainsi, le travail se charge d'un sens qui déborde largement de la sphère de l'activité professionnelle. Perdre son emploi devient non seulement une perte de ressources, mais aussi une perte de lien social et pour finir, une perte du sens de la vie. « Seul l'économique est proposé de l'extérieur comme système de régulation des rapports sociaux, le droit est sec et abstrait, le politique incertain, l'éthique, l'esthétique et l'érotique sont laissés à l'élaboration de chacun » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 62).

L'enjeu de l'investissement au travail est redoublé aussi par l'injonction productive. Les salariés, quels que soient leurs postes doivent être motivés, autonomes, compétents, et ce durant toute la durée du temps de travail, voire au-delà si nécessaire. C'est vrai pour des cadres dont on entend de plus en plus la souffrance. C'est aussi vrai pour des ouvriers dont la vie est rythmée par les nouvelles formes d'organisation du travail et qui les amènent à être en repos quand les autres travaillent et inversement. De plus, avec les nouvelles techniques de management où l'homme devient un des paramètres de la production, le salarié peut être rentabilisé par des moyens influant sur ses dimensions les plus intimes (manipulation, soumission, harcèlement moral) et finalement déshumanisé. L'efficacité est élevée au rang de valeur.

La question de la souffrance psychique au travail est bien une question hypermoderne. On médiatise plus les suicides qui seraient liés au travail que les suicides qui seraient liés par

exemple à l'exclusion, comme pour signifier que la souffrance a changé de camp.

Dans ce contexte, ce qui est vrai pour l'ensemble des salariés, l'est encore plus pour les métiers de la relation (éducation, soin, travail social). L'investissement intime nécessaire à cette activité est démultiplié par l'appel à l'implication totale du sujet dans son activité professionnelle.

e. Évolution du sens du travail « d'utilité sociale » dans un contexte d'hypermodernité.

Les conséquences de l'hyper modernité se font particulièrement sentir dans les domaines où l'utilité de l'activité ne peut se réduire à une recherche de profit financier. Il s'agit des activités que l'on pourrait qualifier de « services publics » ou d'utilité sociale. Ce sont les activités qui ont pour objet de servir le plus grand nombre, ou dont la fonction particulièrement sensible et importante pour la société ou pour les individus (éducation, soin, ...). C'est ce caractère d'utilité sociale qui a interdit jusqu'à présent la prise en main de ces activités par les organisations à but lucratif.

Contrairement à l'entreprise privée lucrative, qui crée les besoins auxquels elle répond pour atteindre ses objectifs de profit, les structures d'utilité sociales définissent leur activité et leurs moyens en fonction de la commande sociale. Or, dans une période où, justement la force de la règle collective et solidaire de l'institution sociale et socialisatrice est en perte de vitesse, ces activités sont remises en cause. Les finalités de ces activités sont indéterminées, prises entre le coût qu'elles génèrent et la rentabilité qu'elles procurent.

La médecine doit-elle d'abord soutenir l'économie du médicament, source d'emploi; prévenir les coûts trop importants en matière de santé en stigmatisant des comportements; soigner les personnes sans distinction de classe, d'âge, de statut, de ressource ? L'école doit-elle former des contingents de futurs salariés rentables; corriger les inégalités sociales; socialiser et éduquer ? Le travail social doit-il réguler le flux des improductifs; contraindre à la réinsertion dans le modèle sociétal dominant; réduire les inégalités sociales? Quelque soient les réponses à ces questions, il semble bien que la recherche du moindre coût, si ce n'est du profit ne viennent servir de finalités, faute de mieux. Ainsi, pour les professionnels de ces activités à caractère d'utilité sociale, la question du sens « au » travail, est doublée de la question du sens « du » travail.

Parallèlement, et selon Dubet (2003), l'expérience du travail sur autrui devient une « expérience sociale » au sens où « il appartient au travailleur de recomposer l'unité de son expérience et par là celle de son objet de travail » (DUBET, 2003, 78). Tout ce qui était lié se délie, au niveau micro comme au niveau macro. Ainsi la vocation, productrice de sens dans le travail, comme forme d'engagement profond de la subjectivité dans une activité, liée à l'authenticité et la réalisation de soi, n'est plus présente dans l'exercice professionnel. Désormais « comment supporter la souffrance quand elle ne peut être mise à distance et qu'elle apparaît comme un scandale quand elle n'a plus ni sens moral, ni sens métaphysique, tout ce qui permettait au fond de la supporter » (DUBET 2003, p77).

Dans cette confusion, où l'expertise et la technicité ont remplacé la vocation, ce ne sont plus des valeurs collectives qui portent les travailleurs sociaux, mais une éthique personnelle. Finalement, le travailleur sur autrui, en tant qu'individu lui-même traversé par les changements sociétaux se retrouve dans une position similaire à celle de son public. On peut considérer qu'il y a une certaine homologie, entre les problèmes de motivation des élèves et ceux des enseignants, entre l'hésitation des malades portant sur science/bien être et celle des soignants, « comme les déchirements des « cas sociaux » entre autonomie et assistance sont homologues à ceux des travailleurs sociaux qui les prennent en charge » (DUBET 2003 p82).

Pour autant, tous les travailleurs sociaux ne sont pas en souffrance, mais le contexte est malgré tout difficile pour exercer ces activités. On peut dire que le mélange de différentes demandes comme le respect de la déontologie du métier, l'atteinte de son propre épanouissement et le respect de sa propre éthique, l'exigence d'autonomie et à d'investissement dans le travail, ou encore la distance affective avec les usagers finissent par produire des injonctions contradictoires et paradoxales. Et c'est bien la notion de paradoxe qui semble la plus adaptée pour traduire la situation des travailleurs sociaux face à leur activité, pour expliquer l'atteinte du sens que ressentent les professionnels et qui les poussent à participer à des dispositifs d'ADP.

Synthèse :

On peut assimiler les dispositifs d'analyse des pratiques à un dispositif de soutien au sens tel que le définit J.Barus-Michel :

« Les procédés de soulagement de la souffrance participent d'un effort de restauration du sens, soit par l'adoption de système de signification proposé ou imposé, soit par la récupération de la capacité à en élaborer. Les registres du symbolique et de l'imaginaire sont massivement convoqués pour cette restauration mais ne s'avèrent à leur tour efficace que s'ils sont soutenus par une charge émotionnelle ou la relation à une figure d'autorité et la résonance groupale servent de conducteur. Ces dernières viennent catalyser les efforts de restructuration symbolique et de réorganisation imaginaire, elles sont présentes dans toute pratique ou même toute situation ou un changement se manifeste dans l'expérience de la souffrance » (BARRUS-MICHEL J, 2004a, p 70).

Ces espaces d'élaboration du sens sont nécessaires pour les professionnels du travail social qui doivent faire face à une fluctuation de la définition de leurs missions, de leurs publics ou de leurs techniques. Cette instabilité est liée à la fois aux spécificités de cette activité et aux évolutions sociétales contemporaines avec lesquelles elle est en prise directe.

La variété et la confusion des impératifs qui résultent de cet indéterminisme tendent à produire des paradoxes qui font obstacle à la production du sens « au » travail et le sens « du » travail pour les travailleurs sociaux.

TROISIÈME PARTIE
PARADOXES ET DISPOSITIFS D'ADP DANS LE TRAVAIL SOCIAL

CHAPITRE 6 Le concept de paradoxe chez Barel

Dans ce chapitre, nous définirons le paradoxe, ses principes de fonctionnement et les contextes nécessaires à leur apparition. Nous verrons en quoi le paradoxe remet en cause le sens, ainsi que les stratégies possibles pour y faire face.

A) Définition du paradoxe

1) Paradoxe et système : deux définitions liées

Dans son acception première, le paradoxe signifie ce qui est contraire à l'opinion commune (du grec *para*: contre et *doxa*: opinion), par extension, le terme désigne ce qui est incompréhensible, illogique et absurde. Le modèle type du paradoxe est la fameuse proposition du philosophe Crétois Épiménide « tous les Crétois sont des menteurs ». Cette proposition semble insoluble puisque si tous les Crétois sont des menteurs, alors Épiménide ment, et donc ils ne sont pas menteurs, mais s'ils ne sont pas menteurs, la proposition est donc vraie, et ainsi de suite.

Cette proposition a malgré tout été résolue en s'appuyant sur une logique mathématique rigoureuse que l'on pourrait assimiler à la théorie des ensembles et donc des systèmes. Ainsi, face à ce paradoxe du Crétois dont on arrive pas à sortir, la réponse est simple : cette proposition est une erreur de logique qui ne devrait pas être car « une classe ne peut pas être membre d'elle-même, et le membre d'une classe ne peut pas être la classe »(BAREL Y, 1989, p23). Autrement dit, il existe différents niveaux d'organisation en systèmes d'éléments épars. Ces niveaux d'organisation ne se recouvrent pas, ils sont étanches les uns par rapport aux autres. Si ce n'était pas le cas, ils courraient le risque de tomber dans des références circulaires. Ce terme est utilisé dans les logiciels de calcul pour notifier l'impossibilité de mise en œuvre d'une formule quand celle-ci inclue dans son calcul son propre résultat (comme si la formule de l'opération était $B+C+D+$ « résultat de l'opération »= « résultat de l'opération »). On peut donc sortir d'un paradoxe en contestant sa viabilité logique, si l'on accepte certains présupposés :

- 1) La réfutation logique des paradoxes s'appuie sur une vision des systèmes qui supposent qu'ils sont composés, au final, d'éléments simples, regroupés dans des

ensembles, eux-mêmes organisés en systèmes pour répondre à une fonction ou une finalité. Ceci suppose, d'une part, qu'en défaisant ces ensembles, on finisse par trouver à un moment donné les éléments simples et stables, constitutifs de base, et d'autre part, que les ensembles d'ensemble trouvent une fin. Autrement dit, que l'on puisse déterminer le plus petit élément et le plus grand des ensembles.

- 2) Il n'y a paradoxe que si l'on en accepte la proposition. Ainsi il n'y aurait pas « réellement » de paradoxe, mais plutôt une mauvaise manière d'énoncer la réalité. On accepte donc l'idée que, dans les systèmes sociaux, par exemple, les situations paradoxales réelles n'existent pas, ou plus précisément qu'elles ne s'imposent aux membres de ce groupe social, que si ceux-ci les acceptent.

Ainsi, pour Yves Barel, auteur sur lequel nous nous appuierons pour aborder cette question, la question du paradoxe ne peut être séparée de la question des systèmes. Or, pour lui, ces conditions de « la séparabilité et la hiérarchisation absolue des niveaux de logique » (BAREL Y, 1988, p20) sont réfutables. La vision « élémentariste » des systèmes trouve sa limite dans l'avancée des connaissances. Il semble bien que la réduction en éléments de base n'ait pas de fin, de même que le regroupement en ensemble n'ait pas de limite logique (si les systèmes pouvaient être représentés comme un emboîtement de poupées Russes, qu'est-ce qui englobe la dernière poupée?).

Plutôt que d'éliminer le paradoxe, Barel propose de l'accepter comme un élément constitutif de la vie d'un système, c'est à dire d'accepter « le principe de fusion-séparation des niveaux ou bien encore le principe de superposition » (BAREL Y, 1988, p20). Pour cela, il suppose que les systèmes ne sont pas composés, *in fine*, d'éléments stables mais plutôt d'autres systèmes. En ce sens, observer un système vivant, c'est faire un zoom à un moment précis sur un « espace » qui correspond à un agencement d'infra-systèmes et de méta-systèmes, eux-mêmes non stabilisés. « L'unité d'un système n'est que le moment de fractionnement d'un méta-système » (Barel Y, 1989, p82). Puisqu'un système n'est pas composé d'éléments basiques, les conflits à l'intérieur même de chaque système sont fréquents entre chaque infra-système, qui eux-mêmes peuvent être dépendants des conflits entre les infra-systèmes qui les composent. On peut dire que la fonction ou la finalité d'un système ne dépend pas de l'organisation de ses composants entre eux, mais de l'agencement temporaire des infra-systèmes qui le composent, eux-mêmes dépendant d'infra-systèmes, ce qui est beaucoup plus vertigineux.

Un système, en tant qu'ensemble de systèmes peut donc avoir une place différente en fonction du point de vue de l'observateur. Il peut être considéré comme un méta-système, mobilisant des infra-systèmes. Il peut-être aussi considéré comme un des infra-systèmes d'un méta-système. Cette topologie des systèmes et des rapports qu'ils entretiennent entre eux est d'autant plus complexe qu'elle est instable.

Cette proposition soutient le principe de superposition de ces différents systèmes et c'est cette superposition des niveaux de systèmes qui engendre les paradoxes. « Un événement, un fait, un phénomène se produit dans deux ou plusieurs univers à la fois. Dans chaque univers il a son sens particulier ou sa fonction particulière. Si l'on regarde les choses au « niveau » de l'événement, celui-ci apparaît comme polysémique ou polyfonctionnel » (BAREL Y, 1988, p21). Autrement dit, un événement, observé au niveau d'un système cohérent, c'est-à-dire à l'échelle d'un méta-système stabilisé, peut paraître logique. Quand il est mis en perspective avec les autres niveaux de systèmes, autrement dit, avec les infra-systèmes qui le composent en tant que méta-systèmes, il peut revêtir d'autres significations et devenir paradoxal.

Ainsi, on peut accepter pour vrai que les Crétois sont des menteurs, ou qu'Épiménide est Crétois. Ces deux propositions ne deviennent paradoxales que quand elles sont mobilisées au même moment.

On parlera de niveau pour signifier l'agencement des systèmes entre eux à une échelle donnée et indiquer qu'un système en recouvre toujours plusieurs.

- Soit le changement de niveau d'observation permet d'identifier les infra-systèmes dont est composé le système observé et qui a alors le statut de méta-système.
- Soit le changement de niveau permet d'observer le méta-système auquel appartient le système observé et qui a alors le statut d'infra-système.

Mais on peut aussi illustrer les conflits entre systèmes autour du principe de fusion. Ces différents systèmes, pour autant qu'ils apparaissent fusionnés et perçus comme étant une seule entité, sont parfois convergents et parfois divergents entre eux. C'est ce qui produit le balancement sans fin entre l'adhésion tantôt que les Crétois sont menteurs ce qui implique qu'Épiménide dit vrai, et tantôt qu'Épiménide est un menteur et qu'il dit faux. Ces phénomènes de convergence ou divergence créent des anomalies dans la logique de compréhension qui bute sur des contradictions indépassables puisque les différents systèmes

ne sont pas identifiés comme distincts.

Épiménide est Crétois et parle des Crétois. Le paradoxe n'aurait pas lieu si Épiménide s'exprimait en tant que philosophe, celui qui est censé dire la vérité, et qu'il signifiât par là qu'il n'appartient pas au groupe qu'il décrit. En fait, Épiménide, en tant que « système », est composé de deux autres systèmes, celui qui recouvre son identité de Crétois, et celui qui recouvre son identité de philosophe. En fonction que l'on considère l'une ou l'autre de ses qualités, sa proposition est plus ou moins recevable.

Pour Barel, cette situation paradoxale n'est pas qu'une erreur de présentation, elle est consubstantielle et nécessaire au fonctionnement d'un système. Ainsi, il repère dans la vie sociale qu'« un certain nombre d'événements sociaux et humains ne peuvent se maîtriser et se vivre que comme le déplacement de paradoxes, c'est-à-dire l'effet et la cause de conduites paradoxales » (BAREL Y, 1989, p24). Il démontre donc que le paradoxe s'impose à nous, et notamment dans un environnement social où les relations entre les membres ne sont jamais neutres. La rationalité analytique n'est qu'une manière d'observer la réalité, qui pour mener à bien son projet ne prend pas en compte tous les faits qui s'imposent à la vie.

Autrement dit, c'est l'antagonisme des différents systèmes qui permet au système d'exister, ce qui est paradoxal, puisque cela revient à dire qu'il faut à la fois vouloir quelque chose et ne pas le vouloir pour l'obtenir. Ainsi, le paradoxe serait une des conditions pour qu'un système soit vivant. « Un système est, par définition pourrait-on dire, un système paradoxal, un processus paradoxal qui se structure » (Barel, 1989, p38). On pourrait dire avec Barel, qu'un système organisé entretient en son sein la possibilité de produire l'opposé de ce qu'il est censé produire.

Les deux qualités d'Épiménide, Crétois et philosophe sont vraies, et l'on peut même dire que ces deux qualités sont nécessaires pour qu'il puisse formuler un jugement sur les Crétois. Ainsi les deux niveaux de systèmes sont nécessaires au système.

Pour Barel, cette nécessaire paradoxalité tient au fait qu'il y a toujours unité et similarité des contraires pour tout objet. « Ce qui s'oppose, quelque part, tôt ou tard, se révèle partager le même univers, le même processus, le même objet » (Barel, 1989, p79). « Si les contraires ont été, deviennent ou peuvent devenir identiques, c'est parce qu'ils sont en mouvement et en transformation continuelle » (p85), « La contradiction est un processus, et non un état, et un processus contradictoire puisqu'il détruit et reproduit l'identité des

contraires » (p 86) et c'est là l'enjeu de l'analyse du paradoxe de comprendre ce mouvement. C'est ce phénomène qui est à l'origine du paradoxe fondamental et nécessaire au système. Il s'agit de penser ces contraires non pas en terme d'attraction ou de répulsion, comme dans une vision dialectique ou fonctionnaliste, mais bien en terme de fusion. C'est cette fusion des contraires, nécessaire à l'existence, qui s'exprime dans l'ambivalence de chaque objet, de chaque « élément ». Et comme le système est, pour Barel, « une forme, parmi d'autres, d'objet » (p63), il a besoin pour fonctionner d'intégrer en son sein son contraire.

2) Recouvrement des systèmes, fusion-séparation

L'exemple des systèmes sociaux est très illustratif à ce titre. Ainsi, les membres de la classe politique dirigent la société en usant de l'illusion qu'ils seraient au-dessus du système que représente cette société. C'est cette qualité qui leur donnerait la capacité de piloter au mieux la société. Mais, si l'on se déplace au niveau d'observation supérieure, les membres de cette classe politique sont eux-mêmes membres du système qu'ils sont présumés surplomber. Pourtant, les autres membres de la société continuent de faire comme si effectivement les membres des classes dirigeantes étaient en capacité d'être au-dessus du système. Pour Barel, cet empiement paradoxal qui consiste à ce que l'acteur recouvre son champ d'action et vice versa est un paradoxe fondamental. « Le système est conduit ou dominé par plusieurs infra- systèmes qui se conduisent pour ce qu'ils ne sont pas, c'est-à-dire les indispensables intégrateurs, les acteurs prenant de la distance par rapport au champ » (BAREL Y, 1989, p46).

Malgré une apparente séparation des niveaux (l'élite et le peuple), d'un certain point de vue, il y a fusion des niveaux d'un autre point de vue. La finalité d'un système ne vient pas de « l'extérieur » du système, rien ni personne n'est en dehors d'un système ou à l'abri des influences d'un système. Dans le même temps, on ne peut pas dire que le système s'auto-dirige. La réalité des systèmes sociaux nous oblige à accepter les paradoxes comme faisant partie du système. Ces paradoxes concernent autant les distinctions entre les systèmes que les rapports entre eux, et produisent finalement des fusions de systèmes, c'est-à-dire entre acteurs et champs, objectifs et moyens, causes et effets et, finalement de l'auto-référence.

3) Auto-référence

Barel, (1988, p22) explique l'auto-référence au sens où « il y a confusion, coïncidence entre la personne qui réfère et la personne qui est référée » (comme dans le paradoxe du Crétois). Cette auto-référence implique que dans certains cas, la définition d'un système contribue à la définition d'un autre système dont il fait partie. Inversement, pour se définir, il doit prendre en compte le système auquel il appartient et qu'il contribue à définir. On retrouve ici la notion de référence circulaire : l'équation nécessite d'intégrer son propre résultat dans l'opération pour la résoudre.

Par exemple, dans un processus réflexif, le sujet qui parle est alors « lui-même et en même temps est et devient autre chose que lui-même. Quand « je » parle de moi, « je » suis moi et n'est pas moi [...] rien n'est ou n'est pas, tout devient c'est-à-dire est à la fois lui-même et un autre » (BAREL Y, 1989, p71). On retrouve ici la notion d'auto-référence, mais on y ajoute la récursivité. Ainsi, « le sujet auto-référentiel s'enferme dans une oscillation interminable entre la « sortie » de soi et le « retour » sur soi » (BAREL Y, 1988, p24). C'est d'une certaine manière ce que tente de dépasser en psychanalyse, l'auto-analyse, et plus généralement tout processus de réflexivité. Et ce qui est possible pour un sujet l'est pour un groupe de sujets. « Toute culture, toute civilisation, toute société doit, pour se produire et se reproduire, pour exister tout simplement, produire du sens. En essayant de produire du sens, une société ne peut pas indéfiniment éviter de se rencontrer elle-même » (BAREL Y, 1988, p24). On peut donc considérer que l'auto-référence, c'est-à-dire une sorte de réflexivité ou de pensée de soi sur soi, est nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de la finalité d'un système. Elle l'est à l'échelle d'un sujet ou d'un groupe. Cette auto-référence est forcément paradoxale, puisque recouvrant ce qui l'englobe ou cherchant à être l'objet que l'on regarde.

B) Les tendances contradictoires et les paradoxes

Un système est donc un ensemble de systèmes, qui se recouvrent, fusionnent et produisent éventuellement de l'auto-référence. Nous ajouterons que ces phénomènes de recouvrements ou fusions des systèmes peuvent produire du conflit et de la contradiction entre les systèmes. Cette contradiction s'explique par le fait que les finalités des différents systèmes peuvent être opposées, mais que ces finalités sont pourtant nécessaires au système qui les recouvre. Barel considère que pour qu'un système soit en capacité de se produire, se reproduire et de se produire à nouveau, il doit entretenir tous les possibles potentiels, c'est à dire de ne s'interdire aucune action potentielle future, même les orientations les plus

antagonistes pour justement conserver sa capacité d'adaptation.

Pour assurer la pertinence de son jugement de philosophe sur les Crétois, Épiménide a besoin d'être crétois, comme l'ethnologue a besoin de s'immerger dans la culture qu'il étudie. Ce faisant, il prend le risque de s'exprimer à deux niveaux, mais les deux conditions sont nécessaires, être dedans et être dehors, pour atteindre « une » connaissance réversible en fonction du point de vue qu'il faudra prendre.

Ces tendances contradictoires doivent subsister sans pour autant se détruire mutuellement et c'est en ce sens que ces contradictions deviennent paradoxales. La situation paradoxale oblige sans cesse à changer de niveau, pour toujours retomber au même endroit. Ainsi, on peut définir l'enchaînement de conditions qui constituent une situation paradoxale :

- L'énoncé d'un sens qui se présente comme une vérité,
- L'énoncé d'un second message sur ce premier message niant sa valeur de vérité du premier.
- L'énoncé d'un méta-message qui nie la valeur de vérité du second message et rétablit la valeur de vérité du message initial.

On peut représenter cette sensation comme une vis sans fin que l'on croit voir s'élever sans qu'elle ne bouge en réalité. Des œuvres artistiques permettent de visualiser cette impression. L'illusion d'optique de « l'escalier de Penrose » qui représente un escalier avec quatre angles droits, et dont le début rejoint la fin, donnant le sentiment, par un jeu de perspectives que l'escalier ne cesse de monter ou de descendre suivant le sens dans lequel on le prend. L'illusion sonore de la « gamme de Shepard » qui produit un son qui donne l'apparence d'une gamme qui descend sans fin.

Il y a un donc un lien entre contradiction et paradoxe, le premier étant le signe d'apparition du second. « Il n'y a pas de relation immédiate, évidente, entre le fait que le paradoxe suppose la confusion de niveaux « logiques » distincts et hiérarchisés, et le fait que le paradoxe s'expriment sous la forme de contradiction. Si cette relation existe et si elle est plus qu'une contingence ou une rencontre de hasard, mais une véritable nécessité, c'est que le paradoxe fondamental lui-même est une contradiction » (Barel, 1989, p56).

La contradiction entre les composants des systèmes semble un élément constitutif du paradoxe. « Il n'y a pas de situations, de processus, de formulations de paradoxes qui ne

soient en même temps des situations, des processus ou formulations contradictoires. » (Barel, 1989, p62). Cette indication sera précieuse pour tenter d'identifier les paradoxes présents dans les pratiques qui sont rapportées dans les séquences d'ADP.

Cette contradiction, nécessaire au paradoxe peut être interne au système, en tant que méta-système. Elle s'exprime par les différences entre les infra-systèmes qui le composent, mais qui sont perçus par l'acteur comme un système cohérent. Ces écarts ne sont pas identifiés, ce qui peut conduire un système à s'organiser avec par exemple des valeurs issues d'un infra-système pour atteindre un but issu d'un autre infra-système. L'intentionnalité du système n'est ici qu'un artifice de langage, il s'organise au sens naturaliste du terme, c'est-à-dire sans intention intelligente et réfléchie, mais plutôt comme un développement naturel.

La présence de plusieurs infra-systèmes fusionnés, ou perçus comme fusionnés en un seul, a un effet sur la finalité de celui-ci. Les orientations de l'un peuvent influencer l'activité de l'autre, ou encore transformer la production attendue. Les systèmes ne sont pas nécessairement en opposition. Mais quand c'est le cas, l'acteur peut percevoir par exemple que l'action conduite, ou son résultat, est en contradiction avec ses buts.

Le système perçu comme intègre par l'acteur peut subir une contradiction en son sein : plusieurs orientations, actions, ou productions s'opposent parce qu'issues des différents systèmes en présence mais qui sont non distincts pour l'acteur. Il faut alors faire des choix face à des alternatives en tenant compte de la cohérence entre les différentes composantes qui font référence pour le système.

La contradiction peut être résolue. L'acteur réussit à réagencer les différentes composantes par le biais de stratégies pour en conserver la cohérence, il sort de la contradiction par le haut et les systèmes sont toujours perçus comme fusionnés.

A l'inverse, la cohérence ressentie par l'acteur, et donc le sens qu'il donne à son action, peut voler en éclat s'il n'est plus capable de percevoir cette cohérence. La contradiction peut se transformer en paradoxe. Ces contradictions surprennent l'acteur, ce qui renvoie à l'étymologie du mot paradoxe : ce qui étonne, « ce qui est contraire à l'opinion commune, [...] ce qui heurte la raison, le bon sens, la logique » (Barel, 1989, p19). Les différentes composantes du système comme les finalités, les valeurs, les productions qui semblaient jusqu'à présent articulées entre elles pour l'acteur sont découplées. L'action produit le contraire de ce qu'elle devrait produire, ou les valeurs mobilisées sont à l'opposé

des valeurs de l'acteur. L'action peut en être empêchée. L'acteur peut alors rester sidéré sans pouvoir comprendre ce qui se passe, ou encore prendre conscience de la présence de plusieurs systèmes qui sont alors perçus comme paradoxaux et non compatibles.

Cependant, il faut distinguer contradiction et paradoxe. « La contradiction n'est pas nécessairement paradoxale, mais le paradoxe est nécessairement contradictoire » (Barel, 1989, p59)

On peut donner « la définition du paradoxe comme mouvement entre le niveau et le méta-niveau » (Barel, 1989, p 87). Le « niveau » représente le niveau d'observation des infra-systèmes qui sont mobilisés au sein d'un méta-système. Le « méta-niveau » représente le point d'observation du méta-système et qui rend invisible les infra-systèmes qui le composent. L'observateur, en fonction de son point d'observation, ne perçoit pas les différents niveaux de systèmes. Des éléments en provenance des différents infra-systèmes rentrent en contradiction et ne sont pas compréhensibles de cette place. L'illusion de fusion et de cohérence empêche l'acteur de leur donner un sens. La situation devient paradoxale selon les critères énoncés c'est-à-dire mobilisant dans la recherche de compréhension la récursivité, la référence circulaire et l'auto-référencement.

Les contradictions non paradoxales sont d'un autre ordre. « La contradiction n'est pas nécessairement paradoxale, parce que la contradiction peut se situer entre des termes situés au même niveau » (Walden cité par Barel, 1989, p59). Autrement dit, la contradiction fait apparaître des oppositions entre des éléments qui sont issus d'un même niveau de système. La contradiction est plus « lisible » pour l'acteur puisqu'elle ne se réfère qu'à un seul système dont les composantes sont cohérentes entre elles. La situation peut être résolue en faisant des choix pour réajuster l'articulation entre les composantes du système, ce qui produit alors un sens qui est recevable par l'acteur. Cependant, il ne faut pas oublier que ce qui est considéré dans cette définition de la contradiction comme un niveau homogène, n'est que la stabilisation temporaire de l'assemblage d'autres d'infra-systèmes. Le sentiment de cohérence du méta-système tient donc au fait que les différents infra-systèmes qui le composent sont concordants entre eux à ce moment-là.

Les contradictions à l'intérieur d'un système donné sont donc une des caractéristiques du paradoxe, mais qui ne permet d'en identifier que la présence potentielle. « La contradiction et le paradoxe s'animent et se font vivre mutuellement » (Barel, 1989, p 87). Pour identifier

les paradoxes mobilisés dans une situation, il faut identifier si la situation mobilise des contradictions. Il faut ensuite définir si ces contradictions mobilisent un méta-système cohérent, ou mobilisent l'expression de différents infra-systèmes. Ainsi, on ne peut donc identifier des paradoxes sans identifier les différents infra-systèmes qui composent un méta-système.

C) un contexte existentiel ou social nécessaire à l'apparition du paradoxe

Barel définit la nature particulière des paradoxes comme étant existentiel. « À la limite, il n'y a pas de paradoxe logique à l'état pur, c'est-à-dire de paradoxe dont on ne puisse pas sortir. Pour qu'il y ait paradoxe logique, il faut que nous acceptions qu'il en soit ainsi, que nous acceptions d'obéir à une injonction paradoxale. Mais en acceptant d'obéir à une telle injonction, nous transformons la nature du paradoxe : il paraissait logique, il était en réalité, selon une expression forgée par Wilden, existentiel » (BAREL, 1989, p21). « Ce qu'il y a d'existentiel dans tout paradoxe, y compris le paradoxe logique, c'est la circonstance qui n'a rien à voir avec la logique, selon laquelle l'émetteur et le récepteur d'un message décident de s'enfermer dans sa littéralité, c'est-à-dire s'interdisent un méta-message différent du message et ne peuvent pas ne pas se l'interdire. En d'autres termes, il n'y a d'authentiques paradoxes qu'existentiels, [...]. Pour qu'il y ait paradoxe existentiel il faut et il suffit que nous soyons placés en face d'une injonction à laquelle nous ne pouvons ni obéir ni désobéir, et que nous acceptions de subir cette injonction. Le paradoxe existentiel est ainsi affaire humaine et affaire sociale » (BAREL, 1989, p 21 et 22).

Ainsi, il faut en quelque sorte que le contexte existentiel ou social soit favorable pour qu'un individu accepte de considérer comme cohérente des injonctions en provenance de deux systèmes distincts. Il s'agit ici d'une des conditions de la fusion des systèmes. À l'inverse, le contexte existentiel ou social du paradoxe, est aussi une des causes de la séparation des systèmes.

De fait, l'intérêt de Barel se porte essentiellement sur les paradoxes sociaux, au sens où il concerne des individus ou des groupes placés dans un contexte social. « Le paradoxe social, quand il est correctement établi, ressemble beaucoup plus à un paradoxe réel (un paradoxe dont l'existence pourrait se constater au-delà de toute glose humaine) » (1989, p314). Il précise concernant la nature du paradoxe « On peut dire de cette nature qu'elle est

relationnelle : le paradoxe n'est ni dans la réalité, ni dans la tête de celui qui contemple la réalité. Il est entre la réalité et sa représentation. »(1989, p312). Ainsi, le paradoxe social serait variable, « Le paradoxe social est une catégorie pleinement et authentiquement historique [...] Les choses peuvent être plus ou moins paradoxales selon le moment, le paradoxe peut-être plus ou moins maîtrisé » (BAREL, 1989, p 315). Cette instabilité s'explique justement par sa contingence au contexte existentiel des individus ou des groupes humains, c'est-à-dire « qui concerne l'existence en tant que réalité vécue personnellement et concrètement » (dictionnaire «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE» en ligne, non paginé).

D) Paradoxes et systèmes sociaux

1) Proposition générale

Les situations de paradoxes sont particulièrement présentes dans les systèmes sociaux. Si l'on considère que dans une collectivité humaine, les sujets déterminent leur place en fonction des rôles qui leur sont attribués, on peut penser que c'est le système qui distribue ces rôles. Et pourtant, on peut aussi penser que c'est la façon dont les sujets s'emparent de ces rôles qui définit le système. Dans ce cas, le système a autant intérêt à soutenir la force de contrainte du collectif, qu'à défendre la possibilité d'intervention des individus sur le collectif. Le système conserve malgré tout ces deux tendances dans une stratégie qui consiste à faire des choix « sans détruire le pouvoir d'effectuer d'autres choix » (BAREL Y, 1989, p302). Le système entretient alors une indécidabilité quant au niveau d'intervention de l'individu et au niveau de coercition du collectif. Ce terme mathématique qui indique qu'une proposition ou un énoncé ne peut être ni démontré, ni réfuté, et qui assure la réversibilité des choix.

En cas de destruction de l'une de ces possibilités, soit l'individu développerait un nouveau système à côté du système dominant, soit le système dominant n'aurait plus de ressources pour s'adapter à l'évolution de l'environnement. Pour autant, les deux possibilités ne sont pas rendues visibles à la même hauteur puisque cela reviendrait à ne rien décider. Il y a donc un choix de « surface » ou explicite, et un choix, non potentialisé mais pas annihilé. Le choix non potentialisé, invisible mais influent, est appelé « marginalité invisible » par Y.Barel, et peut soutenir « l'intégration subversive au niveau de l'individu, du groupe, voire d'une société toute entière devenant comme étrangère à ce qu'elle est dans la foulée même de son effort pour persévérer dans son être »(BAREL Y, 1989, p304). Autrement dit, le système, en

préservant le « hors norme » par rapport aux normes dominantes, finit par entretenir des infra-systèmes distincts mais de forces égales, qui « vivent » dans des « espaces » différents. La « norme » n'est plus dominante que dans le discours, et n'arrive plus à représenter la réalité des normes des infra-systèmes. Et plus le système communique sur le choix de surface, espérant se rassurer, plus cet écart se creuse parce qu'il est nié, et plus le modèle alternatif grandit dans l'ombre du modèle dominant,

On pourrait d'ailleurs se représenter le système institutionnel du modèle républicain, égalitaire et démocratique issue de la modernité comme le choix de surface du système, et l'autre réalité du système, celui de l'hyper-modernité centré sur la concurrence et la recherche de profits et ses conséquences sociales néfastes, serait la marginalité invisible, tolérée et entretenue par le modèle dominant. Les classes dirigeantes, malgré leur tentative performative de continuer à « dire » une société égalitaire, alors que la réalité quotidienne des populations tend à démontrer le contraire, ne font que renforcer finalement le contraire de ce qu'ils soutiennent. Et plus cet état de fait est dénié, plus il est renforcé. A terme, on peut craindre un éclatement du système produit par le découplage individu/collectif alors même que ledit système met toute son énergie à imposer le collectif malgré l'individu en même temps qu'elle soutient l'individu face au collectif.

On peut aussi considérer les individus comme des «infra-systèmes» appartenant à des méta-systèmes, et eux-mêmes composés d'infra-systèmes. Barel apparente les rôles sociaux aux infra-systèmes qui composeraient le méta-système « individu ». La rationalité scientifique tente de découper les systèmes en unités les plus petites possibles, distinctes et spécialisées les unes par rapport aux autres. Ici, le méta-système « individu social» serait composé des différents rôles qui échoient à un individu dans une société. Il existe du recouvrement et de la superposition entre ces différents infra-systèmes que sont les rôles. Un individu ne mobilise pas toujours le bon rôle au bon endroit. Par exemple, il peut être pris dans l'espace professionnel dans une relation qui mobilise plutôt sa personne intime, ou encore mobiliser un rôle professionnel dans la sphère familiale. La non reconnaissance de cet écart entre le comportement théorique et le comportement réel est qualifié par Barel d'un « antihumanisme théorique » (BAREL Y, 1989, p196). Ce mélange des rôles lié au recouvrement et à la fusion d'infra-systèmes, démontre en fait que la division du travail, la différenciation des activités, la spécialisation des rôles sont une vision tronquée de la structuration de nos sociétés qui comprennent aussi de la redondance et de la superposition et qui produisent du paradoxe, y

compris dans les comportements sociaux.

Si, malgré tout, ces situations paradoxales restent supportables, c'est que la fusion du méta-système est entretenue par des croyances, des valeurs, des représentations qui jouent le rôle de message et de méta-message permettant de réguler le niveau de visibilité des paradoxes.

Un méta-système n'est jamais indépendant des infra-systèmes qui le composent, ni du méta-système auquel il contribue en tant qu'infra-système. L'organisation, la finalisation, les moyens, les valeurs d'un méta-système, n'est que l'agencement plus ou moins stable des organisations, des finalisations, des moyens, des valeurs des infra-systèmes qui le compose. Mais cet agencement finit aussi par influencer l'organisation, la finalisation, les moyens des infra-systèmes. Il faut accepter cette proposition paradoxale que ce sont les deux dynamiques d'inter-influence, qui organisent et font vivre le système. Le paradoxe est donc consubstantiel à tout système, comme manière de conserver ses capacités d'auto-définition, d'auto-finalisation, d'auto-production, reproduction, et re-production nécessaire à sa survie.

2) Paradoxe et entrave à la fabrication du sens

« Toute culture, toute civilisation, toute société doit pour se produire et se reproduire, pour exister simplement, produire du sens » (BAREL Y, 1988, p24). Barel rejoint ici De Foucault et Piveteau (1995). La société serait altérée sur le plan de la cohésion sociale, et c'est de cette cohésion sociale que naît le sens pour les individus, à adhérer au collectif. On entend par sens ici la définition qu'en propose Barrus-Michel : « Le sens peut-être défini comme ce qui est, à un moment donné, éprouvé par un sujet individuel ou collectif comme la cohérence unifiante d'une situation [...] la production de sens repose sur cet enchaînement volontaire d'éléments signifiants (représentations électives), élaboré par le sujet (individuel ou collectif) pour se soustraire au chaos des choses et aux constructions imposées »(BARRUS-MICHEL, 2004a, p 22).

Le sens, dans une société, selon De Foucault et Piveteau est soutenu par l'articulation de quatre dynamiques qui sont contradictoires : conflit et coopération, initiative et contrainte. Elle permet à chaque acteur de bénéficier de la protection du collectif tout en lui permettant de répondre à ses aspirations de réalisation individuelle. De même, la protection collective ne peut s'effectuer que si chaque individu y contribue (cf le point concernant « La rupture de

l'équilibre entre les motivations individuelles et les contraintes collectives», du paragraphe B) « Les facteurs qui limitent la capacité des travailleurs sociaux à construire un sens à leur activité », du chapitre 5).

Ainsi chaque acteur d'un groupe social doit à la fois veiller à son propre intérêt et veiller à l'intérêt collectif. Ces deux dimensions contradictoires deviennent paradoxales quand le même individu doit développer ces deux comportements au même moment, ce qui est le contexte de toute vie sociale. Si cette injonction paradoxale (conflit/coopération, initiative/contrainte) ne se résout pas, un individu peut être amené à ne s'inscrire que dans l'une ou l'autre de ces dimensions. Il se questionne sur le sens du sacrifice de son bien-être personnel au bénéfice du collectif, ou encore sur le bien-fondé de la nécessité de la coopération face à ses ambitions personnelles. Les contraintes collectives et même la vie en collectif n'a plus de signification, ou tout du moins l'individu ne possède plus les codes, l'imaginaire, la capacité de symbolisation, nécessaire à rendre significatives ces contraintes. Elles sont vécues comme un chaos désordonné, une atteinte et une entrave à la réalisation de soi.

Mais, si l'on suit la théorie de Barel, ce qui semble renforcer le pouvoir de l'individu à court terme, la négation du collectif, le conduit à sa perte à moyen terme.

A l'inverse, un collectif qui nierait la place de l'individu, et serait dans un premier temps tout-puissant, mais s'effondrerait à un moment donné, faute de participants. Il faut donc tenir le « et » pour que l'individu puisse donner du sens au collectif et que le collectif puisse donner du sens à l'individu. Nous sommes bien là dans une situation paradoxale à ce niveau du système, renforcer par le fait que ce méta-système qu'est la société est composé d'infra-systèmes gérant eux-aussi des situations paradoxales.

Ce qui est démontré sur le plan des collectifs peut l'être au niveau des individus. Les injonctions paradoxales entravent la capacité d'un individu à donner du sens à son existence et fondamentale pour agir et pour être (cf. le point A, du chapitre 5 « Le sens un besoin existentiel »). Le double-bind, concept structuré par G. Bateson, illustre bien cette difficulté à construire un sens dans une situation où les injonctions sont contradictoires, à tel point qu'il fait l'hypothèse que ces situations sont à l'origine de troubles psychiques graves comme la schizophrénie. On peut donc dire que le fait de vivre une injonction paradoxale, si elle n'est pas régulée par un contexte social existentiel le permettant, est une entrave à la production de

sens, c'est-à-dire une entrave à la capacité du « sujet individuel ou collectif » (BARRUS MICHEL, 2004, p22) à donner une « cohérence unifiante » (BARRUS MICHEL, 2004, p22) aux situations vécues. Le sens soutient l'investissement et le bien-être psychique du sujet dans les situations qu'il vit. Faute de sens et faute de se soustraire à ces situations, il y a génération de souffrances, mal-être, évitement, désinvestissement (voir le point « f » du chapitre 5 « perte de sens souffrance et réparation »)

E) Face aux paradoxes, des stratégies

Dans le cadre de son étude, Y. Barel propose d'analyser les stratégies des acteurs des systèmes comme étant des manières de vivre avec ces paradoxes sans s'y perdre.

On entend par stratégies, les choix de moyens ou d'opérations à conduire pour permettre d'atteindre un but. Ces stratégies dites « doubles », ont en commun d'être des stratégies sociales et paradoxales permettant de « refuser le choix en même temps qu'on l'effectue, de réaliser une exclusion inclusive, le choix sans faire le choix » (BAREL Y, 1989, p230). « Il y a à la base des paradoxes sociaux, des injonctions paradoxales. Cela signifie que, plutôt que d'un couple création-destruction, il vaut mieux raisonner en terme d'actualisation-potentialisation de sorte que la décidabilité s'accompagne toujours de l'indécidabilité » (BAREL Y, 1988). Autrement dit, face à une situation paradoxale, le système ou l'acteur en tant qu'infra-système du méta-système, met en œuvre des comportements et des stratégies doubles qui lui permettent de « maîtriser » ses situations paradoxales.

Le terme « maîtriser » est ici utilisé au sens de Barel « c'est d'abord ne pas subir passivement une situation (et en pâtir, en général). Ce n'est pas non plus annuler le paradoxe ou la double contrainte en les dépassant » (BAREL Y, 1988, p 18). Il s'agit donc de contenir, assujettir, exercer un pouvoir à son bénéfice sur la situation paradoxale sans pour autant la faire disparaître. Les paradoxes sont non seulement constitutifs de la situation mais aussi nécessaires à la conduite de l'action, on ne peut donc que tenter de les gérer ou de les réguler.

On peut noter aussi que ces stratégies ne sont pas toujours conscientisées par les acteurs eux-mêmes. Or la définition courante du terme stratégie, « Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis », sous-tend une notion d'intentionnalité et d'anticipation. Ces notions sont difficilement juxtaposables au qualificatif

de « non conscient ». Il faut donc entendre le terme « stratégie » dans sa dimension adaptative. L'adaptation étant la « modification des fonctions psychiques de l'individu qui, sans altérer sa nature, le rendent apte à vivre en harmonie avec les nouvelles données de son milieu ou un nouveau milieu » (Dictionnaire «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE» en ligne). Il s'agit d'un comportement « naturel » qui s'accommode plus facilement de la non-conscientisation. On obtiendrait ainsi la définition suivante pour une stratégie qui pourrait être aussi un comportement d'adaptation qui mobilise un ensemble de comportements spontanés et non conscientisés, dont la cohérence et le but n'apparaissent qu'une fois atteint la résolution de la tension qui a déclenché le comportement. Par contre, la dimension anticipatrice et intentionnelle de la stratégie serait à propos quand il s'agirait de mettre en lumière les paradoxes afin de mieux les réguler.

« La stratégie double ressemble à une stratégie simple en ce qu'elle poursuit bien une finalité unique pendant un temps. Elle en diffère en ce sens que le choix d'une finalité unique est effectué dans de telles conditions qu'il produit et reproduit la possibilité de choix alternatif » (Barel, 1988, p15). Les stratégies doubles, au sens où elles préservent aussi bien une alternative qu'une autre, sont construites de façon à éviter la confrontation directe des deux alternatives. Il faut trouver une position qui donne la possibilité de retourner la stratégie dans une autre direction sans jamais abandonner la première. Pour ce faire, les alternatives contradictoires doivent pouvoir s'exprimer dans des espaces différents (au sens spatial et/ou temporel) ou, si elles s'expriment dans le même espace, s'imposer aux acteurs sans qu'ils puissent les contester.

Elles se déclinent en trois figures : Le compromis, le compartimentage, l'oscillation. Les deux critères utilisés pour distinguer ces stratégies sont leur positionnement dans le temps et dans l'espace. Ainsi, un acteur, pour s'adapter à une situation paradoxale peut choisir de répondre à une injonction paradoxale en différenciant ou pas sa réponse en fonction du lieu et /ou du moment où il fournit celle-ci.

1) Le compromis

La première stratégie, le compromis, consiste à faire vivre les alternatives au même moment et au même endroit mais en modulant la force de l'injonction. Cette

modulation s'obtient par le jeu des énoncés sous forme de message et de méta-message. Les deux alternatives sont présentes, cohabitent mais l'acteur accepte de prendre en compte explicitement un des messages tout en tenant compte implicitement du méta-message sous-entendu.

« Une des conditions d'efficacité de la stratégie double est de revêtir l'apparence d'une stratégie simple. Il est probable que le choix qui est clandestinisé ou socialement valorisé obéit en grande partie à des considérations idéologiques. Tout se passe comme si la règle et la méta-règle ne pouvaient être visibles en même temps, comme s'il était nécessaire que l'une ou l'autre soit occultée [...] La détection des compromis consiste en partie à mettre au jour une sorte d'inconscient social portant sur des méta-règles » (Barel, 1989, p236). Ainsi on observe dans cette stratégie « la prise en compte en même temps, au même endroit par la même personne, grâce à une acte, un geste une parole unique, de l'intégralité des positions extrêmes, fussent-elles en opposition complète. » (Barel, 1988, p15). Barel donne l'exemple suivant: « quand votre chef vous dit en souriant (d'un certain sourire) « sans vous commander... », il a une parole de compromis qui réaffirme et nie en même temps sa position de chef » (Barel, 1988, p16). Il y a donc un message explicite - ceci n'est pas un ordre- et un méta-message (à ne pas assimiler à un méta-niveau à l'intérieur d'un système) implicite - c'est bien un ordre puisque je suis votre chef-.

On trouve parfois ce type de positionnement dans des discours où un acteur affirme une position de façon tranchée, tout en la modulant au final par une formule qui la limite comme « tant que faire se peut » ou « dans la limite de nos possibilités », etc... Il faut toutefois distinguer cette le compromis, du mensonge ou de la manipulation qui consiste alors à faire le contraire de ce que l'on dit. Il s'agit bien d'aller significativement dans une direction (message) sans abandonner l'idée que l'on peut aller ailleurs (méta-message) compte tenu de l'indécidabilité de la décision à prendre.

Ainsi, dans la conduite de systèmes, il est parfois important de maintenir la possibilité d'une autre voie, même quand cette autre voie menace directement la survie de la première. C'est le cas quand, dans une situation de concurrence commerciale, remporter le marché ne consiste pas toujours à éliminer complètement le concurrent, même si on en a les moyens. Car la disparition de ce concurrent pourrait aussi causer du tort au marché (comment le client apprécierait alors la situation de monopole? Y aura-t-il besoin de ressources complémentaires dans le futur qui nécessiterait une coopération? Le concurrent n'est-il pas un précieux faire-

valoir de la qualité de nos produits ?). Il est donc plus judicieux de laisser le système en l'état, même s'il semble paradoxal de protéger parfois la concurrence. Pour autant, cette décision reste non visible ou implicite (méta-message), alors que les opérations visant à combattre le concurrent sont, elles, explicites (message).

Le compromis maintient la part d'indécidabilité quant à la position du système ou d'un de ses infra-systèmes, il ne résout pas la situation. Cette ambivalence entretient des conflits entre les infra-systèmes ou entre les systèmes, chacun priorisant différemment les choix possibles (le message dominant de l'un est le méta-message de l'autre), mais finalement, au bénéfice des protagonistes eux-mêmes. En effet, malgré ce conflit apparent, on peut observer que les acteurs sont au moins d'accord implicitement sur deux points :

- Ils ont bien la même analyse de la situation en définissant deux choix possibles, leur différent portant uniquement sur le choix à mettre en avant.
- L'arrêt du conflit ne permettant pas une victoire totale de l'un sur l'autre, il vaut mieux l'entretenir plutôt que de prendre le risque d'une défaite.

Le compromis est donc une manière de ne pas choisir définitivement. Cette stratégie entretient tacitement la situation conflictuelle et donc laisse la possibilité qu'un jour, l'un des protagonistes puisse remporter la victoire. Il vaut mieux « reporter à plus tard la « solution finale », chaque adversaire faisant le même calcul sur ce report : qu'il le renforce lui, et qu'il affaiblisse l'autre » (BAREL Y, 1989, p240). La question des acteurs du système pourrait être alors non pas de remporter la victoire mais d'identifier comment assurer la pérennité du conflit puisque celui-ci est nécessaire à la survie d'un des systèmes en présence. Autrement dit comment ne pas achever mon adversaire, voire lui laisser reprendre un avantage, même si c'est paradoxal par rapport aux finalités de mon combat.

Cette stratégie du « non-choix », émerge du « dialogue » entre les infra-systèmes du méta-système, et de ce que le méta-système impose aux infra-systèmes.

2) Le compartimentage

La deuxième stratégie, le compartimentage, consiste à faire vivre les alternatives dans des lieux ou des moments différents par le même acteur de façon à les dissocier. Ainsi l'acteur n'a pas conscience d'agir dans des directions contradictoires puisqu'elles ne se matérialisent

pas dans le même espace. Il s'agit « d'une situation dans laquelle se produit une sorte de simulation d'indépendance réciproque de deux ou plusieurs stratégies, soit que les stratégies s'ignorent, soit au contraire, qu'elles s'affrontent de manière radicale, sans que rien de commun ne paraisse les unir. C'est seulement à un méta-niveau que les relations [entre les stratégies] apparaissent » (Barel, 1988, p16). « Tout se passe comme si le paradoxe se fractionnait et s'éparpillait sur les différents lieux et acteurs sociaux. Le paradoxe s'évanouit, devient invisible, parce qu'il se manifeste sous une forme tronquée à travers plusieurs endroits à la fois à travers le jeu de multiples stratégies simples » (Barel 1988, p16). Les stratégies paradoxales camouflées par la déclinaison de stratégies simples jamais mises en relation s'identifient par le fait « qu'aucune stratégie simple ne peut être menée jusqu'au point où elle remporte une victoire totale » (Barel, 1988, p17) c'est à dire qu'elle aille jusqu'à la destruction définitive de toute autre alternative

Dans son ouvrage « le déclin de l'institution », Dubet (2003), décrit comment les évolutions sociétales influent sur les missions des travailleurs sur autrui en même temps qu'elles agissent sur les travailleurs eux-mêmes. Ainsi, il observe les comportements contradictoires de certains acteurs comme les enseignants. Certains regrettent le comportement consumériste des parents vis à vis de l'école, alors qu'eux-mêmes, en tant que parents, adoptent les mêmes comportements. Face à l'injonction paradoxale d'être à la fois en position de réguler des évolutions sociétales considérées comme néfastes, et d'être en même temps citoyen « de base » vivant ces évolutions, l'acteur s'empare des différents rôles à sa disposition pour tenir deux positions différentes. En cela, il sauvegarde les deux options possibles, et qui finalement ne sont pas si contradictoires car les deux soulignent ces évolutions sociétales. La réversibilité est possible grâce à la complémentarité, voire la similarité des deux positions antagonistes.

On peut observer des situations de réversibilité à l'échelle des histoires de vie d'un acteur. En fonction du rôle qu'il occupe, les positions peuvent sembler contradictoires en apparence, alors qu'elles sont plutôt une continuité. Par exemple, pour des salariés, s'investir dans la lutte pour ses droits salariaux, ou s'investir dans la responsabilité de la gestion d'un service en tant que cadre exprime le même besoin pour l'individu de s'investir dans la gestion de son espace de travail. Il n'est donc pas rare de voir d'anciens responsables syndicaux devenir cadre.

Ce type de stratégie peut aussi bien être celle d'un acteur que celle un système d'un collectif en entier, à l'échelle d'une société. On observe sur certains sujets de société, des

décisions qui tendent à éliminer certains comportements sans toutefois vouloir les éradiquer complètement. Il s'agit de distinguer des espaces différents qui légitimeraient des règles différentes en fonction des espaces. Par exemple, dans « l'espace » moral, la prostitution est condamnée, mais dans « l'espace » fiscal, les revenus de la prostitution sont considérés comme n'importe quel autre revenu. Dans la gestion des personnes en situation irrégulière en France, l'âge différencie deux espaces avec des traitements différents pour un seul et même statut. Si l'on peut comprendre que la minorité entraîne une protection, les éducateurs enseignants ont malgré tout du mal à accepter que ce travail d'accompagnement ne débouche au final que sur le renvoi dans le pays d'origine une fois la majorité atteinte.

3) L'oscillation

La troisième stratégie de l'oscillation ne joue sur aucune duplicité ou aucun artifice concernant le moment, le lieu, ou l'énoncé pour arriver à faire vivre les deux alternatives. Il s'agit d'asséner avec force les deux directions. Pour cela, il faut que l'émetteur de cette stratégie puisse faire autorité sur l'acteur, et que l'acteur accepte cette possibilité comme une réalité sur laquelle il n'a pas de prise.

L'émetteur du paradoxe peut être autant une personne physique qu'une institution, qu'un système social face auquel l'acteur se soumet pour des raisons diverses. « Le mécanisme de la double contrainte batesonienne est évidemment l'illustration la plus spectaculaire » (Barel, 1988, p17). A la différence du compromis, il n'y a aucun jeu entre l'explicite et l'implicite dans le message, les deux alternatives sont délivrées brutalement dans leur plus parfaite contradiction sans que l'acteur puisse négocier quoi que ce soit. De plus, les deux alternatives s'accompagnent d'une troisième injonction, celle d'agir dans tous les cas. Il faut à la fois être là et ailleurs, dire oui et non, puisque contrairement au compartimentage, il s'agit de jouer les alternatives au même moment et dans le même lieu.

A la différence des deux autres, l'oscillation n'est pas à proprement parler une stratégie choisie ou élaborée par les acteurs ou les systèmes, mais plutôt la seule réponse possible face à une situation paradoxale sans issue qui s'impose à eux. Elle génère chez eux une réponse instable, faute de trouver mieux. « On ne peut ni obéir ni désobéir, quand on ne peut ni adopter une stratégie de compromis, ni fractionner le paradoxe et le faire assumer par d'autres, on est condamné à entrer dans une suite sans fin d'oscillations entre un choix et le choix contraire. » (BAREL Y, 1989, p 254).

La situation de double-bind implique une position de domination sociale pour qu'elle puisse être formulée. Cette domination peut-être incarnée par le système supérieur ou son représentant, ou intégrée au système lui-même. Ainsi, la victime du double-bind peut-être son propre « bourreau » au sens où elle s'impose à elle-même une règle impossible à tenir, issue, par exemple, d'un processus d'intégration des normes du groupe. C'est la succession de déséquilibre entre les deux alternatives qui crée l'équilibre, notamment dans les cas où l'acteur se met dans des situations d'auto-injonction et donc d'auto-répression, et où l'oscillation lui permet de conserver un espoir quant à l'issue du combat qu'il mène contre lui-même.

La punition de tous les choix possibles, de façon répétée, à la manière d'un apprentissage, empêche la victime « de se doter d'une image stable de l'univers qui l'entoure » (BAREL Y, 1989, p256). Autrement dit, le double-bind empêche de prendre de la distance avec ses émotions pour les organiser et les gérer, c'est à dire qu'il empêche le processus de symbolisation, et donc la mise en sens des événements vécus. L'acteur se soumet avec docilité en abandonnant toute velléité de compréhension du sens de son action. Il agit ainsi soit par confiance dans le donneur d'ordre, soit par fatigue ou encore parce qu'il n'est pas conscient de l'incohérence de ses actes. Il peut aussi devenir lui-même incohérent en posant des actes qui n'ont plus de sens ni pour lui ni pour les autres. A terme, l'acteur peut finir par « craquer », en s'éloignant de la situation afin de ne plus y être confronté, par une fuite physique ou par une fuite « psychique » en déclenchant de façon non consciente une pathologie mentale ou physique. On pourrait observer ce type de situation quand un travailleur social, à force de pressions subies, finit par poser un acte contraire à toute logique ou contraire à la déontologie et *a priori* incohérent avec sa mission.

L'autre voie pour gérer ce type de situation paradoxale est de « supprimer ou renverser la relation de domination » (BAREL Y, 1989, p256) en se plaçant sur un autre mode de relation, ou en déplaçant le paradoxe pour permettre à l'acteur de mettre en place une stratégie de compromis ou de compartimentage.

Synthèse :

Tout système, en tant que méta-système, est composé de plusieurs systèmes, qui apparaissent à l'acteur comme fusionné en un seul, grâce à un contexte social ou existentiel. Cet état de fusion neutralise ou régule les contradictions potentielles entre ces systèmes sans que l'acteur les perçoive. Tout système, dans la mesure où il n'est que la fusion momentanée de plusieurs autres systèmes, contient la possibilité de produire des contradictions entre les infra-systèmes qui le composent et qui peuvent devenir paradoxales.

Ces paradoxes entraînent un système incohérent entre ses différentes composantes (finalité, valeurs, production, représentations,...) et qui cause une illisibilité et une perte de sens pour l'acteur.

Cette fragmentation des systèmes intervient par modification du contexte social ou existentiel qui permettait de ne voir qu'un seul système là où il y en avait plusieurs. C'est donc par le réagencement des composantes des différents systèmes que le « charme » de la fusion se rompt, L'acteur doit s'adapter à une modification du système pour recouvrer le sens de son action et donc sa capacité à agir. La caractéristique de ces stratégies paradoxales est de pouvoir permettre aux acteurs de privilégier un des systèmes en présence sans complètement éliminer les autres. Les conditions de fonctionnement du système sont alors produites à nouveau, en distinguant les différents systèmes et/ou en les hiérarchisant à des niveaux différents, tout en laissant ouverte la possibilité d'un renversement qui permettrait de s'adapter à une nouvelle modification du contexte social ou existentiel.

Ces stratégies annulent les contradictions entre les systèmes en créant la possibilité d'accepter la présence des différents systèmes au même moment et au même endroit par l'artifice d'un énoncé qui permet un double sens (compromis). Ou bien par la dissociation des différents systèmes en les activant sur des lieux ou à des moments différents (compartimentage). Ou bien en mobilisant des différents systèmes alternativement dans le même temps et dans le même espace, ce qui peut à terme briser la cohérence de l'acteur comme le montre le modèle schizophrénique de Bateson (oscillation).

CHAPITRE 7 Transposition du concept de paradoxe dans le champ du travail social

1) Le travail social, champ de pratiques paradoxales

La question du paradoxe revient sans cesse dans les définitions du travail social.

a. Des paradoxes quant à la finalité et aux missions du travail social

Michel Autès en a fait le titre de son ouvrage (1999) où il définit plusieurs aspects paradoxaux du travail social. Un de ceux-ci est la confrontation entre « la logique de gestion (contrôle) et la logique de projet, [...], entre l'action tutélaire de l'Etat sur les individus et le travail émancipateur au sein de la société civile » (AUTÈS, 1999, p240). Cette contradiction amène le travail social à être dans l'incapacité de communiquer sur son activité, puisqu'il est « à la fois le mandataire des institutions et le représentant des populations », ce qui l'oblige à « tenir ensemble des positions incompatibles et relier ce qui s'oppose et se rejette » (AUTÈS, 1999, p 240).

Yves Barel souligne un autre paradoxe du travail social, dans son rapport à la marginalité : « le travail social fabrique et ne peut pas fabriquer du marginal en voulant l'aider [...] Il lui faut recréer ce qu'il cherche à détruire ». Ainsi, en désignant les populations auprès desquelles il intervient pour les insérer, il les stigmatise et donc renforce leur marginalisation. Les exemples sont nombreux, comme les dispositifs de discrimination positive qui, s'ils cherchent à réduire les inégalités, n'en renforcent pas moins les stigmates identifiant les populations souffrant de ces inégalités. C'est le cas du statut de travailleur handicapé qui a pour vocation l'accès de ces personnes au travail « ordinaire » tout en leur fournissant un statut les distinguant comme « spéciaux ». En même temps, il faut bien agir de façon efficace, et l'aide sociale doit aller à ceux qui en ont le plus besoin. On voit bien là les caractéristiques du paradoxe où l'une et l'autre des propositions sont vraies, et l'on ne peut mettre en œuvre l'une sans déclencher l'autre, dans une espèce de cercle vicieux. « Souvent vécu comme une gestion marginale des marges, il est perçu comme un champ qui n'existe qu'au nom de ce qui le traverse, un champ invivable vivant » (CANTER-KOHN, RIGAUX, 1988, p 10).

Dubet (2003) parle aussi du paradoxe qu'était censé résoudre le « Programme institutionnel » et dont les travailleurs sociaux seraient en partie les agents comme les autres

métiers du travail sur autrui. Il s'agit de résoudre l'équation qui permet à la fois de produire des individus autonomes et libres, et des personnes sociales et qui se plient aux normes du plus grand nombre, ainsi, « il socialise l'individu et prétend le constituer en sujet » (DUBET 2003 p35). D'après l'auteur, ce dispositif de socialisation ne tient plus et remet au goût du jour le paradoxe qu'il était censé dépasser, ou tout du moins « la croyance dans la continuité de ce processus » (DUBET 2003, p35).

PNegre utilise le terme d'aporie pour évoquer « les problématiques logiquement impossibles » (NEGRE, 1999, p119). Le terme « aporie » précise qu'il s'agit d'une « Contradiction insoluble dans un raisonnement », mot emprunté au grec signifiant « sans chemin, sans issue » et donne par extension, « embarras, incertitude (dans une recherche, dans une discussion) » (dictionnaire « TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE » en ligne). Ces apories du travail social s'expriment dans des tensions entre « les positions d'observateur et d'acteur; les visées d'aide et de contrôle; les missions d'accompagnement individualisés et de gestion des dispositifs collectifs » (NEGRE, 1999, p120).

La gestion de ces paradoxes et de ces apories semble tellement contradictoire et conflictuelle qu'Yves Barel (1982) se demande pourquoi le travail social existe encore comme activité professionnelle et institutionnelle. Il émet l'hypothèse que cette situation tient au fait que le sens de l'action sociale est indécidable. Ainsi « l'absence provisoire de sens d'un phénomène social est alors précisément ce qui construit son sens » (BAREL Y, 1982, p32) et donc sa pérennité. Ce qui peut sembler à première vue irrationnel (agir sans savoir pourquoi on agit) pourrait malgré tout être une réponse rationnelle face aux paradoxes que soulève cette activité. Yves Barel propose plusieurs hypothèses pour expliquer que le travail social survit à ces paradoxes qui entraînent son indécidabilité :

- Le résultat du travail social serait imprévisible dans la mesure où il vise une utopie. On ne peut donc que tenter d'atteindre « l'inaccessible étoile » (Brel. J, la quête, 1968) tout en sachant qu'elle est inaccessible, mais les progrès réalisés dans sa direction permettent d'améliorer sensiblement la situation. Ainsi, en additionnant les échecs des différentes alternatives imaginées pour améliorer la société (les communautés de vie, certains courants thérapeutiques ou pédagogiques, etc...), même si elles ne sont pas aujourd'hui devenues dominantes, ont « sérieusement contribué à modifier l'atmosphère sociale, politique, culturelle » (BAREL Y, 1982, p 34).
- Quand les acteurs savent qu'une solution prise aujourd'hui ne serait pas favorable à

leurs aspirations, une des réponses peut consister à ne rien changer dans l'immédiat en supposant que dans un futur proche, une décision pourra être plus favorable.

« Il est urgent de ne rien décider tout de suite, pour pouvoir décider un jour » (BAREL Y, 1982, p33). Ceci pourrait donner un sens aux actions des décideurs politiques qui sont parfois contradictoires avec leurs discours, qu'ils soient plus orientés vers un traitement social ou une régulation « naturelle » des inégalités. Par ailleurs, bien que les travailleurs sociaux expriment parfois leur désaccord avec les politiques sociales, aucun mouvement d'opposition ne s'est transformé en conflit social massif au point de remettre en cause le travail social. Ce qui fait dire à Barel que « l'action sociale se définit comme une reproduction du problème, non comme une production de sa solution » (BAREL Y, 1982, p 33), au sens où, pour un certain nombre d'acteurs, il vaut mieux un système déficient que pas de système du tout.

- Une des fonctions du travail social serait de veiller aux conditions de reproduction et production à nouveau des conditions nécessaires à la cohésion sociale. Par définition, cette fonction procède par tâtonnement. Ainsi, certaines transgressions s'avèrent être au final des nouvelles modalités permettant la continuité du vivre ensemble. Pourtant à leur apparition, il était difficile d'en déterminer la portée dans le futur. Les exemples sont nombreux de ces pratiques décrétées inadmissibles à leur avènement et devenues la norme depuis. Le travail social permet ainsi de faire jouer une « marge de manœuvre pour le changement social et pour l'ordre social » (BAREL Y, 1982, p34).
- Enfin, le fait de vouloir répondre à deux injonctions contradictoires en même temps et d'en accepter la confusion apparente est parfois la seule réaction logique face à cette double injonction. Le rapport entre « l'autonomie et le contrôle [...] demeure conflictuel ou contradictoire jusqu'au bout. Leur combinaison reste une donnée provisoire dont la clé n'est pas dans leur combinaison elle-même » (BAREL Y, 1982, p35).

Le travail social est donc, par nature, dans un espace d'indécidabilité. Ce n'est pas l'absence de finalité qui le caractérise, mais plutôt le fait qu'il pourrait y en avoir plusieurs qui, si elles se mettent toutes en œuvre, deviennent paradoxales. Puisque aucun des acteurs ne met fin à cette activité, c'est qu'il existe un consensus qui porte « sur la nécessité d'agir, non sur le contenu de l'action » (BAREL Y, 1982, p34).

b. Des paradoxes quant aux méthodes et aux techniques du travail social

La question des méthodes d'intervention est aussi complexe et pose des problèmes de fond. Le paradoxe fondamental de l'action du travail social tient essentiellement dans le fait que l'on demande au travailleur social, en tant que sujet de s'investir dans la relation avec l'utilisateur. Mais en même temps, on lui demande d'avoir une position d'observation et de contrôle de celle-ci. Autrement dit, il s'agit d'avoir une certaine distance tout étant proche, d'avoir une relation authentique mais pilotée, de s'impliquer avec du recul. Le travailleur social en tant que sujet est son premier outil de travail, mais pourtant il doit pouvoir appliquer des techniques et des procédures sans état d'âme.

Dans les situations d'interactions relationnelles, il faudrait rationaliser et contrôler ses actes et sa communication. Il s'agit donc bien de mettre un humain face à un autre humain, l'un et l'autre impliqués dans une relation que chacun voudrait contrôler, mais qui pourrait passer de la froide gestion des comportements à la surchauffe des sentiments de haine ou d'amour. Cette demande paradoxale est bâtie sur le mythe qu'un bon professionnel serait capable de distinguer ses réactions émotives des comportements professionnels, un peu comme s'il était doté d'un moi professionnel et d'un moi personnel. C'est d'ailleurs un des premiers arguments avancés pour la mise en place de dispositifs d'ADP, comme nous l'avons vu dans le chapitre qui est consacré à leur description.

De plus la nature de la relation n'est jamais décidée une fois pour toutes. Le rapport entre l'utilisateur et le travailleur social peut sensiblement varier en fonction de l'analyse que celui-ci fait des capacités et des besoins de l'utilisateur. Tel utilisateur aura besoin d'une relation qui le cadre, tel autre aura besoin d'une relation protectrice, ou encore d'autres qui les dynamise. Les modes relationnels sont nombreux et on attend du travailleur social qu'il soit capable d'adapter ce mode relationnel en fonction de l'utilisateur. Mais, fondamentalement, « le travailleur social est condamné à être en permanence « hors technique » puisqu'il intervient quand les techniques mises en œuvre ailleurs s'enrayent » (RIGAUX, 1988, p28). Autrement dit, il doit inventer quelque chose qui n'aurait pas encore été essayé sur le plan relationnel et qui permettrait à l'utilisateur de progresser.

Cette incertitude, ce balancement est formulé selon les auteurs comme l'hésitation entre

la posture d'« ingénieur de l'homme ou de clinicien » (RIGAUX, 1988, p28), ou encore pris entre une « dynamique psycho-affective subjectiviste et explicitement apolitique avec ceux d'une dynamique plus ouvertement sociale, sous l'imposition de l'Histoire, de l'Economie et des rapports sociaux, plus objectiviste et ancrée dans la vie de la cité ». (BARBIER R, 1988, p43).

Sur le plan des techniques, il y a un paradoxe à vouloir planifier l'action au travers de projets individualisés et en même temps se saisir au quotidien de toutes les occasions qui se présentent pour accompagner la personne. On retrouve la difficulté à choisir entre le « bricolage » et la maîtrise.

Enfin le travailleur social joue un rôle d'interface entre le public visé et les institutions qui gère le travail social. Pour P. Nègre (1988, p91) il a un « mandat » implicite qui lui donnerait le droit de parler « au nom de » et qui lui permettrait de défendre le droit du public. Mais dans le même temps, il est dépositaire d'un mandat institutionnel, au sens où il représente l'institution qui l'emploie auprès du public. Ainsi, « Se coalisant avec le client, le travailleur social fait ressortir le pôle de la contestation, tandis que la récupération domine lorsqu'il se coalise avec la société. Ne pouvant ni accepter le dilemme ni faire comme s'il n'existait pas, peut-être trouve-t-il la « solution » dans une alternance typique du double-bind » (BAREL Y, la marginalité sociale, PUF, 1982, p183).

Le travailleur social doit à la fois être proche de l'usager et distancié, à la fois technicien rigoureux et improvisateur, à la fois représentant du public et représentant de l'institution, pour ne parler que des points fondamentaux. S'il perd une des polarités, il perd sa professionnalité et ses fonctions. Il ne deviendrait alors qu'un « espace relationnel » sans objet ou un manipulateur, un technocrate ou un « électron libre » ne pouvant rendre compte ni de ses intentions, ni de son travail, un militant politique ou un agent du pouvoir.

Pour P. Nègre « la contradiction produit le champ » (NEGRE P, 1988, p97). C'est parce que les tensions sont fortes autour d'orientations contradictoires que le travail peut contribuer à la cohésion sociale. Il définit quatre axes à partir de la fonction de représentation de l'éducateur :

- Le mandat social, implicite, représentant des populations en attente d'un soutien
- Le mandat institutionnel, mal défini mais représentant les institutions commanditaires de la nature du produit visé.

- Le sens « commun » du travail social en tant que représentation du vécu du public
- Le sens « éclairé » du travail social, représentant le savoir scientifique appliqué aux situations vécues

Au centre de ces quatre axes, on trouve la zone de contradiction qui serait justement la spécificité de l'éducation spécialisée, identité qui se déliterait à chaque fois que le professionnel s'éloignerait de cette zone.

Enfin, c'est l'indécidabilité de l'activé qui garantit l'indécidabilité de la finalité. La vocation du travail social ne se réduit ni à normaliser les publics, ni à soutenir leur marginalité. C'est la présence de ces deux orientations qui laisse une place d'acteur au public visé par le travail social. On rejoint ici la définition de S. Karz (2004) du travail social comme étant d'entretenir et de favoriser la reproduction des conditions du vivre ensemble en même temps que la production à nouveau de ces conditions. C'est finalement la préservation de la capacité d'auto-finalisation du système collectif qui est en jeu « car c'est là où l'indécidabilité est la plus forte, que la capacité d'auto-finalisation se maximise » (NEGRE P, 1988, p98).

Tous ces dimensions paradoxales semblent se cristalliser sous le terme générique « d'accompagnement ». Ce terme est devenu représentatif de l'acte professionnel essentiel du travailleur social, représentant la « bonne pratique » du travail social. L'expression « accompagnement à l'autonomie » est en quelque sorte une synthèse de la posture paradoxale du travailleur social. « Selon le degré actuel d'autonomie ou de dépendance dans lequel se trouve l'adulte, les perspectives d'accompagnement pourront se laisser décliner sur l'un ou l'autre des trois modes du suivi, du conseil ou de la guidance [...]. Ces trois formes d'accompagnement, au-delà de la diversité de leurs styles, jouent continuellement pour être menées à bien, c'est là tout leur art, sur le paradoxe existentiel qu'elles chercheront à tout prix à sauvegarder parce que producteur d'émancipation : le paradoxe entre une affirmation d'autonomie et un apport d'étayages. Si une trop grande place est faite dans l'accompagnement de projet à l'autonomie la mise en scène de cette dernière va être tributaire d'un imaginaire leurrant, d'une charge d'illusion ; si au contraire les étayages sont déterminants, nous tombons dans l'injonction paradoxale porteuse d'assujettissement. » (BOUTINET, 2006, p2 et 3).

c. Les paradoxes auxquels les publics sont confrontés dans le cadre de leur prise en charge dans le champ du travail social

Les publics visés et pris en charge par le travail social sont, eux aussi projetés dans des situations paradoxales. C'est le cas dans les accueils collectifs comme nous l'avons déjà évoqué. Les personnes subissant les mêmes altérations des capacités sociales, physiques, cognitives ou psychiques, de façon momentanée ou durable, sont accueillies dans un même établissement afin de leur offrir une expertise dans la conduite des soins adaptés. Les publics n'en sont pas moins souvent réduits à la pathologie ou au déficit dont ils souffrent aux yeux des intervenants et des institutions. Le paradoxe tient au fait que ces établissements ont pour vocation l'inclusion sociale en milieu ordinaire alors qu'ils renforcent la stigmatisation des publics, y compris entre les usagers. De même, il est difficile d'atteindre un certain niveau d'autonomie quand les contraintes du collectif ont tendance à réduire les espaces de liberté individuelle. Ainsi, « la volonté explicite, d'offrir à ces jeunes des lieux de vie, se double de façons de faire qui nient dans le même temps toute perspective de vie, tout projet identificatoire à venir » (GIUST, A-C, 1988, p 67). À l'inverse, on connaît aujourd'hui les limites de la désinstitutionnalisation de la prise en charge des personnes atteintes de troubles psychiatriques, ou encore celles de la volonté d'inclusion des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire qui, si les moyens humains manquent, ne produit qu'un renforcement de l'exclusion et de la stigmatisation.

2) L'établissement médico-social comme point de condensation des paradoxes du travail social

Comme nous venons de le développer, l'établissement médico-social d'accueil collectif, quel que soit son public rassemble en un seul lieu plusieurs des paradoxes de la pratique du travail social. On peut considérer l'établissement comme un méta-système composé d'infra systèmes et comme un infra-système d'un méta-système. C'est l'équilibre avec l'ensemble de ces systèmes qui oriente la finalité globale, l'accueil et l'accompagnement de publics fragiles, et organise les moyens pour l'atteindre.

L'établissement est un infra-système en relation avec d'autres infra-systèmes au sein du méta-système qu'est l'action sociale. Ce sont:

- Les institutions commanditaires de l'action de l'établissement représentées par la tutelle réglementaire qu'exercent les représentants du ministère des affaires sociales.
- Les institutions qui financent l'activité de l'établissement qui régulent les moyens attribués
- Les institutions prescriptrices de l'activité de l'établissement, c'est-à-dire les institutions qui orientent des usagers dans l'établissement.
- Les partenaires de l'établissement pour la conduite de leurs missions avec des institutions comme les lieux de scolarisation, les institutions judiciaires, les services soins. Nous considérons aussi à titre de partenaire les familles des usagers, ascendants ou descendants, mais ils ont aussi parfois le statut de commanditaire ou de financeur.

L'établissement est un méta-système composé de trois infra-systèmes :

- Le public en tant que groupe
- L'équipe de direction
- L'équipe de travailleurs sociaux

Ces infra-système sont bien des systèmes aux sens où ils influencent l'organisation, la finalisation et les moyens du système « établissement ». Les groupes en tant qu'ensemble d'individus ont leurs propres dynamiques au sens où ils ne se réduisent pas à l'addition des dynamiques individuelles.

Si l'on descend à un niveau d'observation plus fin, on peut identifier les infra-systèmes, qui les composent:

- Pour le public : chaque usager
- Pour l'équipe de direction : le directeur d'un côté, et les cadres de l'autre
- Pour l'équipe de travailleurs sociaux : chaque travailleur social

Notre objet d'étude étant la pratique des professionnels du travail social, nous nous focaliserons à un niveau encore plus bas pour identifier trois infras-systèmes dont serait composé le travailleur social en tant que méta-système. C'est de leur point de vue, puisque c'est leur parole que nous allons recueillir, que nous observerons les autres niveaux de systèmes. Nous avons choisi de nommer ces systèmes « dimension » pour bien distinguer ce

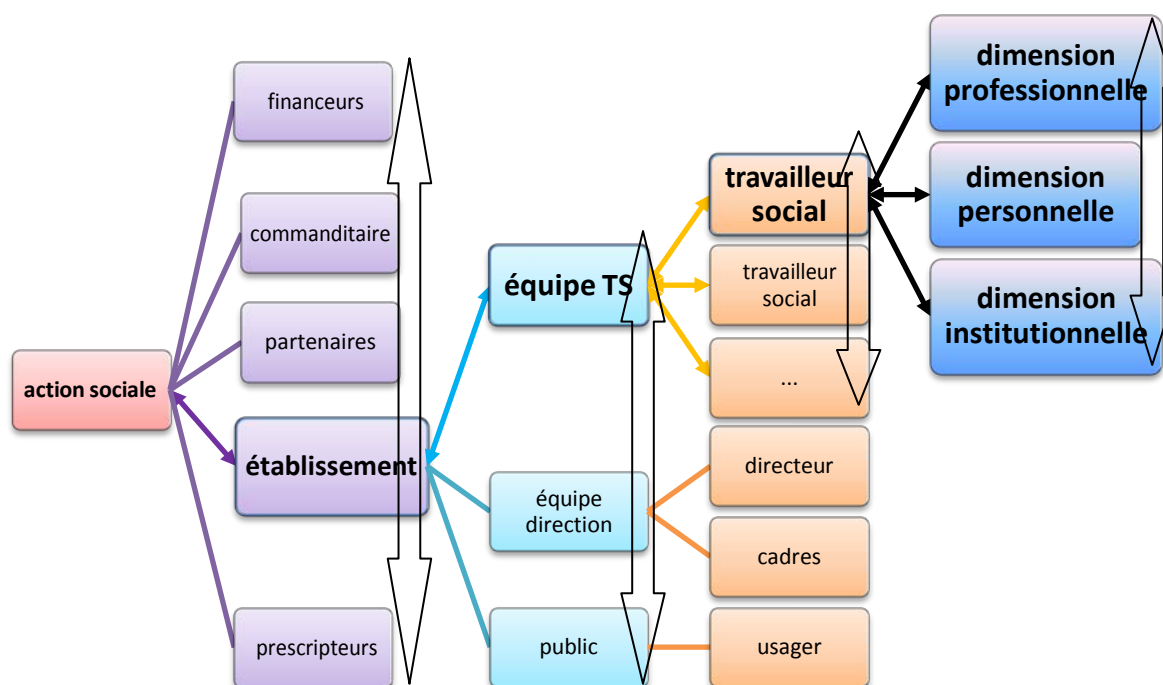
niveau de système des autres, mais ce sont bien des systèmes, qui si on poussait l'observation un cran plus loin, sont eux-aussi composés d'infra-systèmes.

- « la dimension professionnelle » qui fait référence au métier, et au « groupe professionnel » (cf point 5 du paragraphe B au chapitre 1), ces deux identités étant parfois aussi paradoxales comme on a pu l'évoquer dans la présentation du travail social. Ce niveau mobilise aussi une déontologie et une technique qui doit l'emporter sur l'affectif. Il s'agit de mettre en œuvre le sens « éclairé », fruit d'une analyse, qui doit l'emporter sur le sens commun. La maîtrise de ces attendus s'exprime au travers de la relation éducative ou d'accompagnement, ajustée aux besoins de l'utilisateur.
- « la dimension personnelle » qui correspond à la structuration psychique du sujet, son histoire, sa sensibilité, ses ressources personnelles mais aussi ses limites sous formes d'angoisses, de craintes. C'est le produit de la confrontation du « projet de soi » au réel. Ce niveau mobilise l'identité pour soi et l'identité pour autrui, les motivations intimes à exercer le métier face au mandat social qu'il représente, l'identité de l'individu face à l'identité professionnelle.
- « la dimension institutionnelle » qui renvoie à l'appartenance à une organisation collective au sein d'un établissement, son organisation « idéologique », logistique et hiérarchique. C'est aussi l'appartenance à un groupe identitaire où peut s'exprimer dans le soutien ou le dénigrement de l'institution. Nous trouvons à ce niveau de système le mandat social du travailleur social face au mandat institutionnel. L'autonomie du travailleur social se confronte au lien de subordination qui le lie à son employeur. Il comprend aussi l'expression du rapport qu'il entretient avec les commanditaires, les partenaires institutionnels et les financeurs. Autant de systèmes imbriqués à ce niveau et qui peuvent se retrouver en contradiction.

Il faut noter que l'on retrouve au niveau de chaque dimension des éléments issus de la confrontation avec le collectif. Dans la dimension professionnelle, l'identité du métier ou du groupe professionnel est intériorisée par l'individu, mais se construit dans la confrontation au collectif que représente l'équipe de professionnels. Dans la dimension personnelle, l'identité pour autrui est bien définie par les relations affectives aux autres, au gré des affinités et des inimitiés, au sein du groupe d'individus qui travaille au même endroit. Dans la dimension institutionnelle, le rapport qu'entretient l'individu à l'institution est aussi le produit de ce que renvoie l'équipe de direction en matière de management mais aussi de représentations des

différents acteurs de son environnement institutionnel (commanditaires, financeurs,...).

Cette particularité s'explique par le fait que les jeux d'influences et d'interrelations entre les systèmes fonctionnent dans les deux sens. Les trois dimensions que nous avons nommées orientent le travailleur social, qui lui-même influence l'équipe de travailleur sociaux, qui elle-même participe à définir le fonctionnement de l'établissement. Mais à l'inverse, l'établissement en tant que produit de plusieurs infra-systèmes influence chaque infra-système, qui à leur tour influencent les individus et chacune de leur dimension. C'est cette co-définition horizontale (entre les systèmes en tant que méta-systèmes) et verticale (entre les systèmes en tant qu'infra-systèmes) qui entraîne l'indécidabilité de l'activité. Les trois dimensions sont donc à la fois l'origine et le produit de cette chaîne auto-référentielle.



Légende : les flèches horizontales indiquent la co-définition des systèmes en tant que méta-systèmes. Les flèches verticales indiquent la co-définition des systèmes en tant qu'infra-systèmes.

Ces trois dimensions présentées cohabitent et sont vécues comme cohérentes par le travailleur social grâce à un contexte social et existentiel favorable à cette cohérence. Ils ne sont pas conscientisés par l'acteur dans la mesure où ils sont fusionnés, c'est-à-dire que l'agencement et la hiérarchisation temporaire des systèmes et de leur composante donne un

sens à l'acteur pour son action. Cet agencement temporaire permet de majorer ou de minorer l'importance de certaines composantes en provenance de différents systèmes sans en éliminer aucune. En l'occurrence, cet agencement s'exprime pour le travailleur social, au travers de ce que nous avons défini comme étant la professionnalité du travailleur social qui est le point de rencontre de l'identité professionnelle, de la compétence, de la négociation perpétuelle entre un environnement social, institutionnel, économique et les finalités, les valeurs du travail social (cf. paragraphe 3 du chapitre 2).

Si le contexte existentiel ou social se modifie, la cohérence du système peut être remise en cause, et atteindre ainsi le sens de l'action pour l'acteur. Les composantes issues de différents systèmes, pourtant non distinguées jusqu'à présent, rentrent en contradiction jusqu'à produire un paradoxe, c'est-à-dire une situation où les valeurs, les finalités, les actions, leur résultat ou d'autres composantes du système ne sont plus cohérentes entre eux.

3) Les liens entre les paradoxes, la pratique du travail social et les dispositifs d'ADP dans le travail social

Perret & Josserand, (2003), rappellent de façon synthétique les caractéristiques pour identifier des paradoxes :

- « La première caractéristique de tout paradoxe est qu'il naît de la contradiction » (p3)
- « La deuxième caractéristique des paradoxes tient au fait qu'ils créent des situations dans lesquelles le choix est interdit » (p5). C'est ce que nous pouvons nommer des injonctions paradoxales qui sont le fruit de la fusion de deux ou plusieurs systèmes en un seul.
- « La troisième caractéristique du paradoxe tient dans sa structure autoréférentielle ». Nous pouvons ici faire le lien avec les propos de Barel sur l'auto-référence contenue de la fusion-séparation ou de la superposition des systèmes. Plus trivialement, c'est aussi ce que les acteurs identifient comme des cercles vicieux. Les auteurs soulignent que cette caractéristique s'applique plus spécifiquement pour les paradoxes « pragmatiques » que les auteurs identifient comme équivalents aux paradoxes « existentiels » de Barel. « Le paradoxe pragmatique, par différence du paradoxe logique ou sémantique, ne situe pas la

contradiction à l'intérieur de ce qui est dit (écrit, formalisé,...) mais dans l'effet que produit ce qui est dit » (p5). C'est ici l'effet des paradoxes sur la mise en cohérence de la pensée et/ou de l'action de façon à pouvoir lui donner un sens.

- Nous ajouterons une dernière caractéristique qui n'est pas dans l'ouvrage cité mais qui nous paraît complémentaire. Les paradoxes restent imperceptibles aux acteurs à au moins une des deux conditions suivantes :
 - Le contexte social ou existentiel favorise l'illusion d'une fusion des différents systèmes en présence pour l'acteur.
 - Les stratégies des acteurs permettent de les réguler.

Ainsi, identifier les paradoxes présents dans la pratique du travail social et observer la manière dont ils sont régulés par les acteurs, permettraient d'observer aussi :

- Les facteurs qui ont entraîné la rupture des équilibres antérieurs entre les systèmes qui composent le travail social, activité à caractère incertain, voire indécidable.
- La disparition des conditions qui faisaient apparaître ces systèmes comme fusionnés et unifiés.
- Les facteurs qui ont mis échec les stratégies paradoxales et du coup ont rendu visibles les paradoxes aux yeux des acteurs.

Les dispositifs d'ADP semblent un observatoire privilégié pour identifier les paradoxes présents dans la pratique du travail social et observer la manière dont ils sont régulés par les acteurs. Ces dispositifs traitent, comme nous avons pu l'explicitier dans la deuxième partie de ce document, les situations qui posent des questions de sens aux travailleurs sociaux. Dans les dispositifs d'ADP, ce sont donc potentiellement des situations concrètes d'accompagnement d'utilisateur, inscrits dans des contextes, qui mobilisent des paradoxes. Ces situations d'accompagnement qui posent ces problèmes sont analysés et parfois résolus ou améliorés par des stratégies spécifiques aux paradoxes. Observer les contextes qui posent problème aux travailleurs sociaux dans leur pratique et évoquées dans les dispositifs d'ADP, c'est donc aussi observer:

- La nature des paradoxes mobilisés dans la pratique du travail social
- La manière dont les travailleurs régulent ou pas ces paradoxes au travers de stratégies spécifiques.

B) Hypothèses, sous-hypothèses et indicateurs.

A partir de ce travail de relecture sur le plan théorique, nous proposons d'affiner et de décliner nos hypothèses de la façon suivante :

Hypothèse générale : Les dispositifs d'ADP dans le travail social permettraient de réguler les paradoxes inhérents à la pratique des travailleurs sociaux.

Cette hypothèse se décline en sous-hypothèses:

- Sous-hypothèse 1 : Les situations d'accompagnement socio-éducatif évoquées dans les dispositifs d'ADP et pour lesquelles les travailleurs sociaux se questionnent sur le sens de leur action, mobiliseraient des paradoxes.
- Sous hypothèse 2: Les stratégies mobilisées antérieurement pour réguler ces paradoxes ne seraient pas ou plus efficaces, ce qui expliquerait que ces situations d'accompagnement socio-éducatif posent problème au niveau du sens.
- Sous-hypothèse 3 : Ces stratégies paradoxales initiales, antérieurement mobilisées, seraient rendues inefficaces par modification du contexte « existentiel » qui permettrait au travailleur social d'avoir l'illusion d'une convergence entre les différents systèmes mobilisés dans son espace d'action.
- Sous hypothèse 4 : Les dispositifs d'ADP permettraient de reconstruire des stratégies paradoxales adaptées aux modifications du contexte existentiel vécues par les travailleurs sociaux.

Élaboration des indicateurs concernant les paradoxes et leur gestion.

<i>Sous hypothèse 1</i>	Les situations d'accompagnement socio-éducatif évoquées dans les dispositifs d'ADP et pour lesquelles les travailleurs sociaux se questionnent sur le sens de leur action, mobiliseraient des paradoxes. (hypothèse développée au chapitre 12)
Question	Les situations d'accompagnement socio-éducatif exposées sont-elles

	paradoxales selon 3 critères (présence de contradictions entre systèmes, atteinte du sens et de la cohérence de la pensée ou de l'action, formulation d'injonctions paradoxales)?
indicateurs permettant de répondre à cette question	<u>Présence de contradictions entre systèmes</u> Le traitement des situations qui posent problèmes fait apparaître la mobilisation de différentes dimensions en tant que système. Le traitement des situations fait apparaître des contradictions entre ces dimensions. <u>Atteinte du sens et de la cohérence de la pensée ou de l'action</u> Les participants se questionnent explicitement sur le sens de leur action ou de leur positionnement L'exposition de la situation et les débats sur la situation font apparaître un manque de cohérence et de linéarité dans le processus réflexif. <u>Formulation d'injonctions paradoxales :</u> Les travailleurs sociaux doivent atteindre des buts qui s'excluent mutuellement. Les choix qui se présentent au travailleur social sont pour lui, source d'insatisfaction ou d'aggravation de la situation, et en même temps source de satisfaction ou d'amélioration de la situation.
<i>Sous-hypothèse 2:</i>	Les stratégies mobilisées antérieurement pour réguler ces paradoxes ne seraient pas ou plus efficaces, ce qui expliquerait qu'elles posent problème au niveau du sens. (hypothèse développée chapitre 12 paragraphe E et au chapitre 13, paragraphe B)
Questions auxquelles il faut répondre	Les situations exposées atteignent-elles les travailleurs sociaux dans la capacité à agir et entraînent-elles une perte de sens ?

	Y a-t-il un caractère de nouveauté à cette perte de sens alors que la situation a déjà été traitée par le passé de façon satisfaisante ? Y a-t-il un caractère de nouveauté à la situation et à la perte de sens ? Y a-t-il eu des changements dans l'environnement micro, méso ou macro des acteurs qui expliqueraient le caractère de nouveauté de la situation ou de la perte de sens?
indicateurs permettant de répondre aux questions	Les travailleurs sociaux sous-entendent qu'une position inverse à celle qu'ils ont aujourd'hui aurait été prise ou pourrait être prise dans d'autres lieux ou à d'autres moments. Le travailleur social exprime le sentiment d'être tenu d'agir de façon contradictoire par des acteurs qu'il peut nommer. Le travailleur social exprime le sentiment d'être tenu d'agir de façon contradictoire, ou que le discours de certains acteurs est nouveau. Le travailleur social peut nommer des périodes où la situation ne posait pas problème, ou identifier à partir de quel moment la situation a posé problème. Le travailleur social identifie des éléments de changement micro, meso ou macro de son contexte d'intervention qui viennent argumenter ses difficultés.
<i>Sous-hypothèse 3:</i>	Ces stratégies paradoxales initiales, antérieurement mobilisées, seraient rendues inefficaces par modification du contexte « existentiel » qui permettrait au travailleur social d'avoir l'illusion d'une convergence entre les différents systèmes mobilisés dans son espace d'action. (hypothèse développée au chapitre 13, paragraphe F)
Questions auxquelles il faut répondre	Comment se régulait ce type de situation jusqu'à présent ? Pourquoi la situation ne semblait pas poser problème auparavant?

Indicateurs permettant de répondre aux questions	On peut identifier des stratégies paradoxales antérieurement mobilisées et selon les modèles identifiés (compromis, compartimentage, oscillation) Le problème ne se posait pas jusqu'à présent Il y a quelque chose qui semblait évident, naturel jusqu'à présent et qui ne l'est plus. L'environnement a changé (cause exogène) Les publics ont changé (cause exogène) Les travailleurs sociaux ont changé (cause endogène) Les institutions ont changé (cause endogène)
<i>Sous-hypothèse 4:</i>	Les dispositifs d'ADP permettent de reconstruire des stratégies paradoxales adaptées aux modifications du contexte existentiel vécues par les travailleurs sociaux. (hypothèse développée au chapitre 13, paragraphe C et E)
Questions auxquelles il faut répondre	Quelles sont les stratégies paradoxales issues du travail réalisé en ADP ? Produisent-elles des effets positifs sur les situations abordées?
Indicateurs permettant de répondre aux questions	On peut identifier des stratégies paradoxales selon les modèles identifiés (compromis, compartimentage, oscillation) Les travailleurs sociaux semblent retrouver un sens à leur action et une capacité d'action On identifie un processus par lequel une nouvelle stratégie est reconstruite.

Synthèse :

Le travail social est une activité qui mobilise des phénomènes de paradoxe, tels que les décrit Barel(1989). Ils sont identifiables au niveau des missions, des méthodes et des situations vécues par les publics du travail social et entretiennent un niveau élevé d'indécidabilité de sa finalité.

Ces paradoxes sont particulièrement visibles dans les lieux d'exercice de cette activité comme les structures d'accueil collectif des publics. Ce type d'établissement médicosocial met en scène des relations potentiellement contradictoires et/ou paradoxales entre différents systèmes, en tant que méta-systèmes ou qu'infra-systèmes.

L'équipe de travailleurs sociaux est à ce titre un des infra-systèmes mobilisés dans l'établissement, au même titre que l'équipe de direction ou que le public. Cette équipe est composée de travailleurs sociaux qui mobilisent eux-mêmes des infra-systèmes que nous avons qualifiés de dimension professionnelle, dimension personnelle, dimension institutionnelle. Ces trois dimensions sont orientées par les autres systèmes en présence et en même temps les orientent.

Les paradoxes qui se manifesteraient entre ces trois dimensions en tant qu'infra-système, atteindraient la capacité des travailleurs sociaux à organiser de façon cohérente et signifiante les faits et les événements qu'ils vivent en tant que professionnels, autrement dit à élaborer le sens de leur action.

L'hypothèse centrale de notre recherche est que les dispositifs d'ADP dans le travail social permettraient de réguler les paradoxes inhérents à la pratique des travailleurs sociaux. Pour pouvoir la vérifier, il nous faudra savoir si les situations évoquées posent problème aux travailleurs sociaux au niveau du sens de leur action, et mobilisent effectivement des paradoxes. Il nous faudra aussi repérer si les stratégies reconstruites suite au travail en ADP correspondent aux modèles des stratégies paradoxales.

QUATRIÈME PARTIE

DÉPLOIEMENT MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 8 L'observation d'un groupe d'ADP

A) La nécessité de l'observation en direct d'un dispositif d'ADP.

D'un point de vue épistémologique, les recherches qui ont été conduites sur les dispositifs d'ADP, comme celles présentées dans les ouvrages coordonnés par Blanchart – Laville et Fablet (1998, 2000a, 2000b, 2002, 2003), sont articulées à des orientations théoriques ou méthodologiques spécifiques. Ces orientations guident les questions de recherches traitées, et bien qu'elles soient tout à fait riches pour le champ théorique retenu, elles ne correspondent pas à notre travail. En effet, nous sommes dans une approche structuraliste des dispositifs d'ADP au sens où nous cherchons à en saisir les structures communes plutôt qu'à en décrire les singularités. Nous postulons qu'il y a un contenu commun à tous les dispositifs d'ADP, au-delà des orientations théoriques ou méthodologiques. Comme nous l'avons montré au chapitre 3, ses similarités portent autant sur les processus (la conduite de la réflexion) que sur leurs productions (ce qu'ils produisent en terme de résultat). Cette approche a pu être critiquée comme une sorte de relativisme théorique par certains intervenants que nous avons rencontrés. Ceux-ci défendaient généralement un modèle spécifique d'ADP comme étant le seul pertinent. Ces critiques nous ont obligé à préciser notre pensée en valorisant notre position, sans toutefois effacer l'influence des options théoriques et méthodologiques.

Techniquement, il semble que l'observation directe par un tiers n'a jamais été réalisée. Les dispositifs sont la plupart du temps décrits « de l'intérieur », soit par les participants, soit par l'intervenant, et qui ont un statut d'observateur/participant. Bien que cette double position observateur/participant soit valorisée dans certaines méthodes de recherche, nous souhaitons gagner en extériorité. Celle-ci nous semble nécessaire pour identifier les mécanismes à l'œuvre dans les dispositifs d'ADP. Nous avons privilégié un statut d'observateur passif (Khon et Nègre, 2003).

Enfin, il nous semblait important pour garantir la pertinence du lien entre le cheminement théorique et les réalités de terrain de s'immerger dans un dispositif d'ADP, forcément singulier du point de vue des interactions humaines et du contexte.

B) L'intérêt du contexte collectif du dispositif d'ADP.

Une des spécificités du travail social est d'exiger un travail de coordination en équipe. Les positions éducatives, pour autant qu'elles soient individuelles, doivent être pensées dans l'espace institutionnel collectif, et choisies en équipe, tout en étant soutenues individuellement. En cas d'absence de cohésion dans les comportements éducatifs, les professionnels comme les usagers risquent de se retrouver en difficulté tant sur le plan technique qu'affectif. Le travail social est une activité qui se joue en équipe, centrée sur la relation aussi bien entre professionnels qu'avec les publics ciblés. On retrouve d'ailleurs cette thématique du travail en équipe dans l'ensemble des référentiels de compétence des diplômes du travail social. Il est donc logique de prioriser cet aspect dans notre recherche, même si nous conserverons une attention à la place des individus.

Le fonctionnement même des dispositifs d'ADP s'appuyant sur le collectif, il nous semble que c'est cette dimension qui est la plus représentative du travail effectué dans ces dispositifs. Les situations traitées en ADP sont toujours exposées par la personne qui y est impliquée, pourtant cette personnalisation n'efface pas la dimension institutionnelle. Ces situations individuelles sont traitées face et avec le groupe parce qu'il le concerne. Nous avons accès au cœur des débats « intérieurs » des travailleurs sociaux, même si notre présence a pu en altérer certains aspects.

Cette observation des interactions sociales sur un objet précis s'approche de la méthode de recherche de l'entretien collectif, largement utilisé en psychosociologie. Cependant, l'observateur de séance d'ADP n'oriente pas les échanges au travers de questions comme peut le faire le chercheur en psychosociologie. L'intérêt de l'entretien collectif « permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interventions sociales qui se manifestent dans la discussion » (S. Duschène & F. Haegel, 2004, p35). Les fondements mêmes de l'ADP sont assez proches de ceux de la méthode de l'entretien collectif, puisqu'elle postule « que la pensée n'est jamais donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire, dans un cadre collectif et contradictoire » (S. Duschène & F. Haegel, 2004, p35).

Cette approche d'un objet par les interactions entre les personnes « permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels, aux normes », « la saisie du sens partagé » et d'observer

« avec quels clivages, quels appuis, les personnes discutantes prennent positions » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p36) et nous renseignent grandement sur la pratique du travail social.

L'observation directe du fonctionnement en collectif d'un groupe d'ADP, nous permet d'accéder aux processus de la construction d'une pensée collective. Cette observation d'une pensée en construction est nécessaire pour parvenir à une compréhension des enjeux de la pratique du travail social.

C) Pertinence d'une parole recueillie dans des échanges en collectif.

Le contexte dans lequel le matériau sera récolté influe sur la qualité de celui-ci. L'observation directe d'un dispositif d'ADP implique de recueillir les paroles prononcées dans un espace collectif, forcément traversé par des enjeux de tous ordres et qui peuvent influencer largement les prises de parole des individus.

Les échanges entre pairs possèdent des qualités spécifiques par rapport à un entretien individuel. Ils facilitent la parole, malgré les effets de conformité liés au groupe. Les informations recueillies lors d'entretiens individuels, malgré les efforts de l'enquêteur pour accéder à la spontanéité, peuvent être dénaturées par la recherche de la maîtrise de soi et de la parole par l'interviewer. « Dans un entretien collectif, ce n'est pas la lenteur du rythme de l'introspection, mais au contraire la rapidité des échanges qui bouleverse le travail de mise en cohérence car en discutant, chacun réagit de façon presque instantanée à ce qu'il a personnellement entendu compris et/ou retenu » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p91). Bien sûr, le groupe peut aussi freiner l'expression, mais l'avantage pour le chercheur, c'est qu'il n'est pas l'auteur de ces freins et peut donc plus facilement les repérer et les analyser.

Tel est le cas dans notre recherche, il n'y a pas d'intervention de notre part, c'est l'intervenant, pilote du travail d'ADP qui régule le groupe. Compte tenu du contexte de libre expression, les échanges collectifs permettent d'entrevoir des éléments par ailleurs difficilement accessibles. Ce sont les situations qui font problème dans la pratique qui sont évoquées dans les dispositifs d'ADP. Ceci permet d'observer les professionnels à un moment de fragilité propice à laisser émerger ses interrogations les plus profondes. Le dispositif sert

de révélateur à des sentiments ou comportements jusque-là tenus cachés ou endigués par le rythme du quotidien, la bienséance, les normes comportementales du groupe. L'intervenant s'efforce de réduire ces résistances sans toutefois les forcer en favorisant une expression de chacun et une écoute pendant laquelle le jugement est suspendu (« l'épochè » des philosophes septiques grecs).

On peut donc observer, en même temps qu'il se fabrique, le rapport qu'entretient le professionnel avec sa pratique, son cadre professionnel, ses ressentis. L'observation des échanges collectifs permet d'accéder « à la fois à l'intime et à la dimension sociale et collective des systèmes de significations » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p41). Si le dispositif d'ADP est une intervention clinique (au sens de se rapprocher du malade alité), alors il nous permet d'identifier ce qui fait crise pour le professionnel (recherche de compréhension plutôt que d'explication). De plus il facilite l'observation des modalités de cette intervention clinique et les processus mobilisés, soit en quelque sorte la clinique de la clinique. Comme l'explique B.Bergier en citant Guy Jobert « malgré son origine médicale, la notion doit-être détachée de toute idée de pathologie ou de thérapeutique. Elle s'applique à toute démarche de compréhension qui part de l'observation directe de faits singuliers – qui ne sont donc jamais rigoureusement semblables – et tente de les saisir dans la globalité qui leur donne sens, à travers un travail d'interprétation (1992, p176) » (2001, p131). L'interprétation « dont la fonction est moins de dégager des lois au sens propre du terme, que de « dévoiler le sens ». Analyser (...) pour le clinicien (...) c'est faire apparaître une signification qui n'était pas directement lisible pour l'observateur profane ni, a fortiori, pour le sujet conscient lui-même. (Gréco, article psychologie, Encyclopédia Universalis) » (Bergier, 2001, p131-132)

D) La délimitation de l'objet d'étude.

Comme nous l'avons dit plus haut, observer un groupe d'analyse de pratique au travail permet d'accéder à une quantité importante d'informations. Ces informations peuvent concerner aussi bien:

- Les techniques et méthodes mobilisées par l'intervenant.
- Les comportements des participants et leurs interactions.
- Ce que produit un dispositif comme la construction en collectif d'une pensée ou/et d'un positionnement commun.

- Les difficultés de l'exercice du travail social et les sujets qui font crise pour les professionnels.
- Les effets du dispositif sur l'institution ou les acteurs.

Il ne faut donc pas se perdre dans cette richesse et réussir à être la fois ouvert aux surprises et focalisé sur l'objet de recherche. Pour ce faire, nous aurons donc à identifier et à hiérarchiser les matériaux qui seront retenus. Nous ne retiendrons que ceux qui nous permettront de travailler à notre hypothèse centrale « Les dispositifs d'Analyse de la Pratique des travailleurs sociaux seraient révélateurs d'une modalité de gestion des paradoxes de l'exercice professionnel ».

Pour ce faire, il nous faudra d'abord porter une attention sur la compréhension des pratiques qui y sont évoquées (De quoi parle-t-on ?) Quels types de situations? Quelles problématiques et quelles pratiques face à ces situations sont rapportées dans ce dispositif? Ce qui apportera des informations sur la pratique du travail social.

Ensuite, il nous faudra analyser les éléments qui sont mobilisés pour décrire ces situations et qui sont retenus comme significatifs par les professionnels (Comment en parle-t-on ?). Ceci nous renseignera sur la pratique du travail social et particulièrement sur ce qui est mobilisé par le professionnel dans cette pratique.

Il nous faudra aussi comprendre ce que produit le dispositif d'ADP (Qu'est-ce que ça permet ?). Cette question augmentera la connaissance des dispositifs d'ADP. Mais c'est aussi à cet étape que se situe notre hypothèse centrale, et qui ne peut être abordée qu'en tenant compte des autres éléments précités. Cet aspect mobilise encore un autre champ de connaissance, celui lié au paradoxe et à sa gestion. Nous rappelons ici le lien entre le paradoxe et la remise en cause du sens de l'action et de leurs pratiques pour les travailleurs sociaux.

Et enfin, il nous faudra comprendre le processus qui permet l'élaboration des productions de l'ADP notamment au niveau des interactions et de la conduite du dispositif par l'intervenant, ce qui, là aussi, nous renseigne sur les dispositifs d'analyse des pratiques et notamment le processus mobilisé (comment y arrive-t-on ?).

En résumé, nous avons trois domaines de connaissance qui sont mobilisés hiérarchisés ainsi :

- La connaissance de dispositifs d'ADP (production et fonctionnement) et qui répond à la question « Que produisent les dispositifs d'ADP et comment ? »
- La connaissance de la pratique du travail social (difficultés de l'exercice et réponse mobilisée) et qui répond à la question : « Quelles situations mettent en difficulté les travailleurs sociaux et pourquoi ? »
- La connaissance des paradoxes mobilisés dans le domaine du travail social et qui répondrait à deux questions :
 - « Est-ce que ce sont des situations paradoxales qui mettent en difficulté les travailleurs sociaux ? »
 - « Est-ce que les dispositifs d'ADP permettent de réguler des situations paradoxales par l'élaboration de stratégies adaptées ? »

Nous laisserons de côté dans cette recherche un certain nombre d'objets qui, bien qu'ils soient intéressants, ne rentrent pas dans le cadre :

- L'impact des profils individuels et singuliers (positionnement social dans l'équipe, ancienneté dans le métier ou dans l'institution, etc...),
- Les retentissements de l'ADP du point de vue personnel.
- Les effets des choix théoriques ou méthodologiques de l'intervenant,
- La technique de l'intervenant et son impact dans le déroulement des séances, même si nous serons bien obligés, malgré tout, de la décrire.

Notre observation reste limitée aux échanges entre les participants concernant l'analyse de leurs pratiques, se déroulant dans la salle et durant les temps dédiés au dispositif d'ADP. Nous n'interviendrons donc pas en dehors des séances d'ADP, ni en individuel. Les temps de restitution seront des modalités spécifiques de cette observation que nous détaillerons plus loin.

Nous nous focalisons sur les productions collectives du dispositif d'ADP, tout en identifiant la contribution de chacun. Il nous faudra aussi prendre en compte l'historicité des contributions, leur volume et le nombre de contributeurs. Ainsi, si seulement deux personnes sont intervenues massivement dans le traitement d'une situation, le positionnement final n'a pas la même valeur que si l'ensemble des membres du groupe a pu s'exprimer.

Même si nous devons prendre en compte les différents locuteurs, nous n'analyserons pas leurs caractéristiques individuelles. Nous retranscrirons les interactions et leur caractère conflictuel ou consensuel, mais nous ne chercherons pas à les expliquer du point de vue des relations interindividuelles.

Nous nous concentrerons donc sur la recherche des liens entre les éléments retenus comme significatifs par les participants pour comprendre ou améliorer la situation abordée. Il nous faut raconter « la succession d'événements que constitue la discussion » pour comprendre « le sens commun dégagé par le groupe » (S. Duschène & F. Haegel, 2004, p89).

E) Prospection du terrain d'observation.

Pour réaliser notre étude d'un dispositif d'ADP en direct, il nous fallait la conjonction de l'accord de l'institution, de l'intervenant et des participants. Ces dispositifs sont placés sous le sceau de la confidentialité, une demande d'observation extérieure a donc été délicate à négocier. Jugeant qu'une recherche « au hasard » risquait d'être inefficace compte tenu de la particularité de cette demande, nous n'avons procédé que par réseau de connaissance. Notre fonction de coordinateur pédagogique dans un centre de formation en travail social nous a permis de solliciter à la fois avec des établissements et des intervenants spécialisés en ADP. Dans nos contacts, nous ne connaissions généralement qu'un des deux protagonistes, soit le directeur, soit l'intervenant.

Nous avons essuyé une dizaine de refus. Soit c'est le premier interlocuteur sollicité, directeur ou intervenant, qui exprimait son refus. Soit, malgré l'accord du premier interlocuteur, c'est le deuxième acteur du dispositif qui refusait. La seule fois où nous avons eu à solliciter l'accord des participants, après l'accord de l'intervenant, puis de la direction la réponse a été favorable.

Concernant les motifs de refus, ils sont différents en fonction des interlocuteurs. Pour les intervenants, le motif de refus le plus souvent explicité a été l'atteinte à la confidentialité, et ce, malgré le cadrage déontologique explicite de notre proposition (garantie de l'anonymat et non diffusion des supports). Nos échanges nous ont montré qu'implicitement, il s'agissait plus de protéger la confidentialité des méthodes de l'intervenant. Cela a été les cas avec un intervenant psychosociologue qui a finalement « avoué » craindre de perdre ses moyens dans la conduite des séances en se mettant sous le regard d'un observateur. Enfin, d'autres ont

exprimé leur désaccord éthique sur notre démarche de recherche, ou leur désaccord théorique concernant notre approche « structuraliste » des dispositifs d'ADP. Nous avons déjà eu l'occasion d'observer à plusieurs reprises lors de notre recherche conduite en Master, à quel point nombre d'intervenants sont attachés à leurs orientations théoriques. Ce positionnement les amène parfois à dénoncer toute autre orientation comme inadéquate.

Concernant les directeurs des établissements, le refus a été motivé par la crainte que les participants ne vivent cette observation comme un « espionnage » au service de la direction, notamment par la réutilisation des enregistrements. Le deuxième élément le plus courant était la lourdeur de la mise en place de la consultation des salariés pour obtenir leur accord.

Au final, c'est suite à un contact favorable de la part d'un intervenant que nous avons pu obtenir l'accord de la direction d'un établissement. C'est ensuite l'intervenant qui s'est chargé de consulter le groupe de participants suivant les modalités que nous allons décrire.

F) Présentation du terrain retenu.

L'établissement retenu est une Maison d'enfant à caractère social (MECS). Il accueille de façon collective des mineurs qui font l'objet d'un placement en dehors de leur famille d'origine sur décision de justice. Les raisons de ces placements concernent la protection de l'enfant. Les enfants placés sont confiés au service d'aide à l'enfance du Conseil Général, qui les oriente ensuite soit dans une famille d'accueil, soit dans un établissement collectif du type MECS, appelé « foyer » dans le langage courant par les professionnels et les usagers.

L'établissement répond à différents besoins. La pouponnière pour les enfants de moins de 12 ans. Le « foyer » pour les mineurs de plus de 12 ans. Ce « foyer » est constitué de 3 entités. Un bâtiment destiné à l'accueil du « groupe » filles et un autre destiné à l'accueil du « groupe » garçons. Deux appartements qualifiés de « pré-appartement » sont aussi à disposition de chaque groupe. Les jeunes y sont hébergés seuls, mais avec un accompagnement rapproché comme la participation à certains temps collectifs. Ces logements en semi-autonomie servent de préparation à l'accès au service « appartement ». Celui-ci est constitué de 8 logements autonomes.

Les groupes comptent chacun une dizaine d'usagers, auxquels s'ajoutent les quatre

personnes accueillies en « pré-appartement ». Chaque groupe est encadré par une équipe de 5 travailleurs sociaux qui gèrent aussi les pré-appartements. Une maîtresse de maison par groupe est chargée de gérer au quotidien l'intendance, et un surveillant de nuit supplée les éducateurs à partir de 22H00. Les services appartement accueillent 8 jeunes, filles ou garçons, encadrés par trois travailleurs sociaux, mais qui ne représentent que deux "Equivalents Temps Plein" (ETP). Le taux d'encadrement des jeunes est donc deux fois plus élevé sur les groupes que sur les appartements. 0,25ETP par jeune pour le service appartement et 0,5 ETP par jeune pour les groupes, voire 0,7 ETP par jeune si on y inclut la maîtresse de maison et le surveillant de nuit.

Le dispositif d'ADP observé ici est mis en place depuis un an par l'établissement avec le même intervenant, pour le foyer et un autre intervenant pour la « pouponnière ». Les séances d'ADP des TS du foyer se déroulent dans les locaux de la pouponnière, évitant ainsi à l'équipe du « foyer » les interférences avec les sollicitations liées à la vie quotidienne du foyer. Tous les membres de l'équipe ne sont pas forcément présents à chaque séance.

L'ensemble des personnels participant au dispositif possède une ancienneté à différents degrés dans leur métier et dans l'institution. Certains peuvent même avoir un contrat à durée déterminée dans le cadre statut d'un remplacement d'un salarié permanent absent. Ils interviennent tous directement dans l'accompagnement socio-éducatif des publics accueillis. Les métiers exercés sont « éducateur spécialisé » et « moniteur éducateur ». Les personnels ayant des fonctions de « maîtresse de maison » ou « surveillant de nuit », de même que les stagiaires ne participent pas aux dispositifs d'ADP.

Il est à noter que durant les 12 mois sur lesquels s'est déroulée l'observation, l'institution a modifié la composition des groupes d'adolescents, ainsi que la composition des équipes pour des raisons administratives. La loi obligeant à la mixité dans les établissements éducatifs dans les espaces de vie quotidienne, les jeunes ont été répartis dans les deux bâtiments sans distinction de sexe. Pour autant, dans chaque bâtiment, les chambres et les sanitaires se situent à des étages distincts selon le sexe. A cette occasion, les professionnels ont aussi été répartis de façon différente sur les deux sites. Ces transformations n'ont pas fait l'objet de contestation particulière de la part des professionnels. Par contre, ces modifications ont orienté les questions traitées dans les séances d'ADP, compte tenu des changements qu'elles ont entraînés.

Nous avons dans un premier temps contacté l'intervenant qui conduisait le dispositif d'ADP dans cet établissement depuis deux ans, pour le compte de l'organisme de formation dans lequel nous travaillons. Ce formateur a une double compétence en raison de sa formation dans le champ de la psychologie clinique et dans celui de la psychologie sociale. Cette caractéristique nous permettait de penser que la nature du dispositif d'ADP qu'il conduisait n'était pas « enfermée » dans une orientation théorique ou méthodologique trop exclusive. Son accord a été motivé par son intérêt à la recherche en général et sur le sujet en particulier. Nous n'avons aucun lien fonctionnel ou hiérarchique avec lui, bien qu'il réalise régulièrement des vacations pour l'organisme de formation dans lequel nous travaillons.

Après avoir obtenu son accord, nous avons contacté par mail le directeur des ressources humaines qui était la personne référence du dispositif d'ADP dans l'établissement. Suite à un échange par mail puis par téléphone, il a été convenu que si le groupe était favorable à cette observation, la recherche serait possible dans la mesure où l'intervenant avait validé le principe. Une attention particulière a été portée sur le fait que le dispositif de recherche ne devait pas entraver le dispositif d'analyse des pratiques en cours, notamment en utilisant les séances pour faire autre chose que de l'analyse des pratiques (entretien individuel par exemple).

Nous avons imaginé que nous pourrions dans un premier temps présenter directement notre démarche aux participants, mais pour des questions d'organisation, c'est finalement l'intervenant qui a présenté le projet de recherche et organisé la récolte de leurs avis. Après avoir présenté l'objet de recherche, les modalités d'observation et le protocole, il a organisé un vote à bulletin secret. Il a été convenu que seul un vote à l'unanimité permettrait notre intervention. Une fois la participation acquise, il a mobilisé un deuxième vote pour déterminer le nombre et le rythme des restitutions qui avaient été laissées au choix des participants (jusqu'à deux restitutions étaient possibles). Les participants ont choisi de bénéficier d'une restitution à mi-parcours et d'une autre en fin de parcours.

L'observation a duré une année entre décembre 2011 et décembre 2012. Après la première séance en décembre 2011, il y a eu une pause de 3 mois due au renouvellement du dispositif entre deux années civiles. Ensuite, le rythme s'est stabilisé à partir d'avril 2012 à raison d'une séance par mois, hormis les mois d'été, ce qui porte à 8 le nombre de séances observées. Chaque séance de 3 heures est divisée en deux séquences de 1h30 environ et coupé par une pause. Les deux séquences d'une séance traitent généralement deux situations

différentes, ou une situation et un temps de bilan du dispositif, ou pour la recherche, un temps de restitution. Sur les 8 séances, il y a donc eu :

- Deux séquences consacrées au bilan du dispositif et auxquelles nous n'avons pas assisté (une séquence en décembre 2011, et une en décembre 2012)
- Deux séquences utilisées pour la restitution de la recherche (une séquence en septembre 2012 et une en décembre 2012).
- douze séquences d'ADP traitant de situations différentes et que nous analyserons.

Synthèse :

Le matériau de la recherche consistera en l'observation d'un dispositif d'ADP au sein d'un établissement médico-social sur une durée d'une année, soit 8 séances.

La dimension collective des dispositifs d'ADP est en cohérence avec la dimension institutionnelle de la pratique du travail social et permet de mieux en examiner la spécificité. Notre observation se focalisera donc sur le processus collectif de construction d'une réflexion sur la pratique, mettant de côté les caractéristiques individuelles des participants ou les enjeux socio-affectifs de leurs relations.

Notre recherche permettra de produire des connaissances sur le travail social, le fonctionnement des dispositifs d'ADP, et la place des paradoxes et des stratégies paradoxales dans la pratique du travail social.

CHAPITRE 9 Les choix méthodologiques de collecte et de traitement des matériaux.

A) L'articulation terrain – théorie.

1) Deux processus pour une seule recherche.

Les questions méthodologiques classiques de la recherche invitent à identifier le processus de recherche à deux niveaux :

- Sur le plan de l'articulation théorie/terrain en distinguant une approche déductive (partir d'une loi générale pour en observer la réalité sur le terrain) d'une approche

inductive (partir de l'observation du terrain pour définir des lois générales).

- Sur le plan des méthodes de traitement des informations recueillies en distinguant un traitement « qualitatif », d'un traitement «quantitatif », ou encore d'un traitement « mixte ».

La position de notre recherche sur ces deux axes n'est pas aussi compartimentée, compte tenu de notre modèle théorique (les paradoxes selon Barel) et de notre support de recherche (les dispositifs d'ADP).

Nous avons dû mobiliser deux processus dans la recherche, l'un portant sur la compréhension du fonctionnement du dispositif d'ADP, et l'autre sur la recherche de lien entre dispositif d'ADP et paradoxe. Les deux processus sont liés puisque l'efficacité du deuxième dépend de la pertinence du premier. Ils mobilisent cependant des approches et des méthodes différentes, car ils correspondent à deux étapes distinctes de la recherche. Cependant, les deux processus se superposent et se chevauchent en partie, notamment durant les douze mois de la durée de l'observation du dispositif. Nous avons ainsi un processus avec une approche à la fois inductive et déductive, et qui mobilise des méthodes à la fois qualitatives et quantitatives.

2) Inductif et déductif.

Concernant les dispositifs d'ADP, nous postulons un fondement commun aux dispositifs d'ADP en général. Cependant, comme nous l'avons développé, les spécificités des contextes d'intervention et des modèles d'intervention produisent toujours un dispositif singulier quant à ses finalités. Il nous fallait d'abord explorer le fonctionnement du dispositif d'ADP pour mieux en comprendre le fonctionnement, avant de pouvoir formuler des indicateurs pertinents, permettant de valider ou d'invalidier les liens avec la question des paradoxes. Notre approche du terrain est donc plutôt inductive dans le sens où nous n'avons pas souhaité observer le terrain directement avec une grille de classification ou d'organisation des données. Nous avons voulu laisser remonter du terrain les différents éléments et ensuite seulement tenter de les organiser.

Nous nous sommes inspirés de la "grounded theory" de B.Glaser et A.Strauss. « Cette méthode se caractérise par un refus de la césure entre recueil des données et analyse : à chaque étape des données nouvelles sont produites pour mettre à l'épreuve la catégorisation et

la théorie tirées du corpus précédent » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p103). Comme nous le développons dans le paragraphe suivant, nous avons choisi de construire notre catégorisation au fur et à mesure de la collecte des données. Mais au-delà de la construction des catégories d'analyse du matériau, la méthodologie de la théorie ancrée (grounded théorie), permet aussi de structurer une théorie émergente du terrain, à partir des éléments collectés. Autrement dit, c'est l'observation du terrain qui permettra de construire une théorie des phénomènes observés au sens où une théorie est une « Construction intellectuelle, hypothétique et synthétique, organisée en système et vérifiée par un protocole expérimental; ensemble de lois formant un système cohérent et servant de base à une science, ou rendant compte de certains faits » (Dictionnaire en ligne «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE», non paginé).

Toutefois notre référence à la " grounded théorie" trouve ses limites dans le fait que nous n'intervenons que très peu sur les données récoltées. En effet, il ne s'agit pas ici d'entretiens individuels ou collectifs de recherche pour lesquels le chercheur peut orienter les questions pour vérifier des points précis. Nous compensons cette absence d'intervention sur les contenus par la présence de temps de restitutions, et par la possibilité d'observer plusieurs fois les mêmes données grâce à l'enregistrement audio. Les restitutions nous ont effectivement permis de valider les catégorisations issues d'un premier traitement, puis lors de la restitution finale de valider la théorie qui semblait émerger du terrain concernant les paradoxes. En ce qui concerne la répétition des lectures, nous développerons plus loin ce que nous avons appelé les trois temps de l'observation qui correspondent en fait à des lectures successives du même matériau, mais en faisant évoluer sensiblement la manière de les regarder. Nous serons donc sur cette phase de la recherche sur un modèle inductif.

Concernant le modèle théorique développé par Barel sur les paradoxes. Pour autant qu'il semble prometteur, ce modèle théorique comporte encore des espaces non exploités et manque parfois de précision. La définition des paradoxes, leurs effets et leurs modalités de gestion sont loin d'être complètement stabilisés. Le transfert de ces concepts dans le champ du travail social initié par Barel, et approfondi par Nègre, reste à consolider. Malgré tout, cet ensemble constitue un socle qui nous permet de mettre en œuvre une démarche hypothético- déductive.

A partir du postulat que les dispositifs d'ADP répondent aux besoins des professionnels en lien avec la question des paradoxes et de leur gestion, nous avons construit une démarche de recherche. Cette structuration délimite notre observation à certains éléments de contenu des

dispositifs, et oriente notre regard. Une fois vérifiée la solidité de nos hypothèses et sous-hypothèses face aux éléments issus d'une approche inductive des dispositifs d'ADP, nous procéderons donc à une démarche déductive. Nous codifierons l'ensemble des données à l'aide d'une grille de lecture précise, de façon à pouvoir répondre à nos questions concernant les paradoxes. « La grille de lecture construit *ex post* l'homogénéité du questionnement qui permet à son tour d'ordonner la lecture et l'analyse du discours [...] elle est construite à partir du questionnement théorique [...] elle sert à collecter de façon organisée l'information contenue dans les entretiens, c'est cette information qui, selon qu'elle valide ou invalide les hypothèses, constitue à proprement parler le résultat de la recherche. Tandis que dans la "grounded theory" c'est le système de code généré par l'analyse et la construction théorique qu'il incarne qui est le « vrai » résultat de la recherche » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p108).

Ainsi, nous opérons un double mouvement à partir du même matériau récolté dans l'observation des séquences d'ADP. Dans un premier temps inductif, une construction théorique issue de l'observation du terrain, et dans un deuxième temps déductif, la projection d'une construction théorique sur le même matériau pour en vérifier la validité.

Au début de la recherche, nous n'avions aucune idée des moyens qui nous permettraient d'observer et d'identifier ces paradoxes. Compte tenu de l'invisibilité de ces processus et de leur non conscientisation par les acteurs, projeter directement les concepts liés à la théorie des systèmes et des paradoxes sur le contenu des séances nous semblait tout à fait abstrait. Nous avons donc accepté de commencer la recherche à l'aveugle et de « tenter d'oublier un peu ce que l'on cherche à résoudre [...] pour comprendre ce qui se joue pour les participants » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p 96). Puis par des allers-retours entre l'observation du terrain, ce qu'il s'y passait et des lectures théoriques, nous avons réussi à articuler les deux.

3) Quantitatif et qualitatif.

Une deuxième question se pose concernant la méthode de traitement des données, avec la possibilité d'un traitement quantitatif ou d'un traitement qualitatif. L'approche inductive mobilise forcément une analyse qualitative des données puisque « l'objectif est de construire finement le contenu des entretiens, mais aussi et surtout de comprendre comment les catégories ainsi construites sont organisées entre elles de façon à élaborer des théories qui en rendent compte » (S. Duschène & F.Haegel, 2004, p100). Pour autant, une fois les codes

établis, nous devons mesurer le poids et la valeur de chaque catégorie en fonction de leur répétition et de leur volume à l'aide d'indicateurs quantitatifs. Cette quantification aura pour but de mieux comprendre les phénomènes observés à l'échelle d'une séquence, mais aussi permettra de comparer ces phénomènes sur l'ensemble des séquences.

Nous traiterons donc les données de façon qualitatives tout en cherchant à identifier quantitativement le poids de chaque catégorie d'analyse par leur fréquence et à en valider leur reproduction sur plusieurs séances.

B) Les principes de l'observation directe d'un groupe « naturel ».

1) Les limites de l'observation directe.

L'observation directe implique que l'information collectée soit de première main pour le chercheur qui légitimerait une sorte de « vérité absolue » dans la relation des faits.

Pourtant, on peut considérer que « le point de focalisation de l'intention [de l'observateur] » (Kohn & Nègre, 2003, p113) gomme certains aspects de la situation observée. Même les conditions matérielles de l'enregistrement (position du micro par exemple) ont tendance à mettre en retrait ou en avant certaines paroles. Dès la phase d'observation, des biais sont à l'œuvre. La perception est un construit social et culturel, « la perception est conçue comme une construction mentale et non pas comme une donnée de nature » (Kohn & Nègre, 2003, p21). Ainsi, il ne faudrait pas penser que puisque l'observation est directe, les données récoltées sont « vraies ». Toute description d'une situation est influencée par le point de vue aussi bien spatial, qu'affectif ou théorique de celui qui la décrit, « le projet de l'observateur structure le regard et reconstruit le fait » (Kohn & Nègre, 2003, p31). Il nous faut donc rester vigilant à ne pas penser par évidence (puisque le fait est là, aux yeux de tous !). L'explicitation de notre démarche, ce qui l'a conduit et les repères utilisés, nous permettront d'identifier les limites dans lesquelles se situe notre observation.

Une autre restriction de cette observation concerne l'objet d'observation. Même si nous souhaitons travailler sur la question de la pratique du travail social, nous sommes conscients que nous n'avons accès dans les dispositifs d'ADP qu'à la reconstruction *a posteriori* des

pratiques par les professionnels. Il ne s'agit donc pas de l'observation directe des pratiques du travail social, mais de l'observation des éléments qui font sens pour les travailleurs sociaux dans les situations. Il s'agit de leur représentation des situations et, au travers de leur argumentation, du fondement de leur pratique et du rapport qu'ils entretiennent avec celle-ci. Les acteurs ont tendance à orienter la description de l'action en fonction d'une rationalisation non consciente des événements. Cette différence entre pratiques « réelles » et pratiques « reconstituées » nous incite à nous garder de toute généralisation.

2) La condition « naturelle » du groupe.

D'une part, le groupe n'a pas été constitué à l'occasion de la recherche, ce qui n'est pas le cas dans un dispositif de laboratoire ou d'expérimentation. D'autre part, les échanges et interactions entre les acteurs observés ne sont pas générés, ni même pilotés par le chercheur, ce qui n'est pas le cas dans la méthode de l'entretien collectif. Pour ces deux raisons, nous pouvons qualifier de « Groupe naturel » le collectif rassemblé autour du dispositif d'ADP que nous allons observer.

Cependant, la présence et l'observation permanente du chercheur durant les échanges viennent limiter la « naturalité » du groupe comme nous le verrons dans les paragraphes suivants concernant la posture de l'observateur.

C) L'observation : d'une vision large à une vision acérée.

L'objet de la recherche nous oblige à articuler deux positions d'observation ; une position macro, que l'on peut qualifier d'ouverte, et une position micro, que l'on peut qualifier de focalisée. Nous adhérons à la proposition d'E. Morin, « Nous croyons en la nécessité d'un balzacisme et d'un stendhalisme sociologiques. Le balzacisme serait le sens de la description encyclopédique, le stendhalisme serait le sens du détail significatif... la carence de la fonction déchiffrante conduit à la carence de la fonction percevante et réciproquement (Morin, 1967, cité par Kohn & Nègre, 2003, p240).

1) L'ouverture: une récolte large.

Nous postulons que les séances d'ADP mettent au travail des situations professionnelles

dans lesquelles les travailleurs sociaux n'arrivent pas ou plus à organiser de façon cohérente et signifiante les faits et les événements qu'ils vivent. Cette difficulté à faire du sens serait une des conséquences des situations vécues comme paradoxales.

Pour autant, avant de regarder les dispositifs d'ADP avec cette « paire de lunettes », il nous faut dans un premier temps procéder à une observation « ouverte » de l'ADP. En effet, même si nous cherchons à en savoir plus sur la question du sens et des paradoxes, on ne peut pas faire abstraction du contexte global du dispositif d'ADP. Notre « paire de lunettes » se transformerait alors en « téléobjectif » qui grossit les détails, mais rend indéchiffrable le paysage, faute de profondeur de champ. C'est pour cette raison qu'il nous a semblé impossible de conduire, dès le début, une observation « outillée », à l'aide d'un filtre telle qu'une grille préconstruite qui permettrait de ne récolter que ce qui ferait sens par rapport à notre objet de recherche.

Nous avons donc accepté de faire un détour par rapport à notre but, de ne pas nous focaliser exclusivement sur l'objet, mais de prendre le temps de l'appréhender dans son milieu naturel. C'est, selon les termes de Khon et Nègre (les voies de l'observation, 2003) une forme d'observation « expérenciée », c'est-à-dire une attention élargie et non discriminative. L'expérience subjective de la relation observateur/observé est assumée, et devient une ressource.

Une partie de cette expérience subjective est consignée dans les notes de terrain rédigées pendant les séances ou juste après la séance. Une autre partie se situe dans la pensée du chercheur qui s'imprègne du terrain. L'observation « expérenciée » permet la formulation d'hypothèses inductives de compréhension.

2) La focalisation.

A l'inverse, pour appréhender complètement le phénomène observé, nous devons conduire une investigation précise concernant un sujet particulier. Cette focalisation est progressive, et va de l'observation attentive notamment au travers de la retranscription, jusqu'à une observation très focalisée à l'aide d'une grille.

Il ne s'agit plus de se centrer sur l'éprouvé mais sur le visible. Le niveau de formulation et de précision de l'attention augmente de façon progressive. Ce sont les écoutes répétées des séances qui permettent cette progression dans la précision. La distance produite par

l'enregistrement permet donc de se dégager des ressentis pour se focaliser sur le contenu.

La retranscription, malgré la perte de signifiants qu'elle produit, permet une deuxième observation plus approfondie. Elle permet de repérer les répétitions, les hésitations, les retours en arrière.

Le texte, une fois saisi, permet une observation de plus en plus fine du contenu par la répétition des lectures. Grâce à cette observation, les catégories de contenu commencent à émerger de la masse d'information et la mise en forme d'une analyse est envisageable.

Enfin, après la construction d'outils d'observation plus précis avec une grille contenant des indicateurs à rechercher dans le texte, l'observation devient investigation, recherche d'indices et d'éléments. C'est ce que Khon et Nègre (2003) nomment l'observation expérimentée. Une attention spécifique, discriminante et focalisante et dans laquelle la relation observateur/observé est objectivée, mise à distance.

Cette observation plus distanciée et plus aiguisée produira le verbatim, corpus de texte qui fera référence pour la conduite de l'analyse des séances, avec les notes de terrain en complément.

3) Les trois types d'observation et les données produites

L'observation ne se limite pas à un acte de perception, réalisé une fois pour toute. Cette démarche recouvre plusieurs fonctions comme « une chaîne bouclée dont il est à la fois possible de distinguer les maillons mais impossible de les dissocier » (Kohn & Nègre, 2003, p42). Ainsi, le temps de l'affût est aussi temps de tri » (Kohn & Nègre, 2003, p42), de même que dans la transcription ultérieure des événements, qui mobilise alors un « décodage interprétatif plus ou moins explicite » (idem), et jusqu'à la synthèse finale. Le regard du lecteur évolue et modifie le sens attribué malgré la permanence du support qu'est l'enregistrement audio. Se mêle aussi dans l'observation les phases d'anticipation, de perception et de mémorisation, « Pourrait-on percevoir ce qui n'est pas déjà connu ? Mémoriser ce qui n'est pas perçu ? Anticiper si rien n'a été mémorisé ? » (Kohn & Nègre, 2003, p90). « Plutôt que de considérer l'observation comme un produit fixé et figé, nous l'envisageons comme un processus dont l'observateur doit continûment gérer les flux et les enjeux » (Kohn & Nègre, 2003, p72). Nous avons donc choisi de rendre visible cette progression en mettant en scène les relectures successives au travers de trois types d'observation.

Observation de type 1 : l'observation directe

Elle permet l'enregistrement des échanges entre participants (voir le paragraphe E sur le support de captation). Elle permet aussi la prise de notes de terrain qui correspond au relevé d'éléments d'observation visuels non retranscriptibles par le système d'enregistrement audio comme :

- La disposition des locuteurs autour de la table, ceci pour faciliter leur identification durant la retranscription des échanges.
- Les mots clés des interventions des différents locuteurs, surtout en début de séance afin de faciliter leur identification durant la retranscription des échanges.
- Les comportements non habituels et significatifs comme les conversations chuchotées, ou des postures physiques de retrait ou d'investissement marqué.

Ces prises de notes « à chaud » permettent aussi de matérialiser de façon spontanée et intuitive des liens entre le contenu des échanges et certains éléments théoriques. Ces liens ont un statut temporaire et seront à vérifier.

Enfin, sont consignés aussi des ressentis personnels concernant les situations abordées, les remarques des participants, ou encore ceux de l'intervenant. Cette partie avait pour objectif de contenir et d'empêcher nos réactions verbales ou non-verbales spontanées de notre part durant les séances. Cette nécessité tient au fait que nous conduisons nous-mêmes des dispositifs d'analyse des pratiques, et qu'il nous a été difficile, surtout au début, de ne pas réagir sous forme de relance ou de questions, à telle ou telle remarque. Noter ces réactions nous a permis de les mettre à distance. Au fil des séances, l'habitude de la place d'observateur impassible nous étant plus familière, ce type d'annotation a quasiment disparu au profit des notes concernant des liens avec les notions théoriques.

Observation de type 2 : écoute des échanges et retranscription.

Cette deuxième observation des séances avait pour but premier de retranscrire par écrit l'ensemble des échanges. Il ne s'agit plus d'observer avec les yeux et le ressenti lié à la présence physique pendant un événement, mais d'observer grâce à l'écoute. Ce travail a été d'autant plus long que les interlocuteurs étaient multiples. Il nous a donc fallu, à l'aide des notes, reconnaître les différents locuteurs à leur voix. Cette écoute attentive nous a aussi permis d'affiner notre perception des différents positionnements de chacun et les contenus

abordés. C'est lors de ce type d'observation que se sont dessinées, petit à petit, les différentes catégories de classement des unités d'observation. C'est aussi à cette phase que s'est précisée la compréhension du processus des séances et la place des paradoxes. Cette phase d'observation est importante dans la mesure où, ne pouvant retranscrire l'ensemble des éléments, des choix s'opèrent liés au changement de support. « Entre la parole de l'interlocuteur se produit inévitablement un écart. Se perdent en route : la prononciation (notamment dans ses variations socialement significatives), l'intonation, le tempo (le rythme), le langage des gestes, la mimique, la posture corporelle....il y a un véritable mythe de la fidélité en matière de transcription. [...] la déperdition paraît inévitable. La mise en texte ne permet jamais de reconstituer l'entretien, notamment le dégradé des émotions. Le contenu de l'interaction se trouve ennobli ou appauvri par le passage à l'écrit. » (Bergier, 2001, p114).

Observation de type 3 : relecture des échanges à l'aide de grilles.

Cette dernière forme d'observation est la version la plus précise. Il s'agit toujours d'observer, non plus en vivant une situation ou en écoutant des échanges mais en relisant les textes reconstituant ces échanges. La grille utilisée est constituée d'indicateurs construits suite à une première analyse des processus mobilisés dans les séances d'ADP. Comme nous l'avons dit plus haut, le rendu compte de ces échanges est plus pauvre que la réalité. « La restitution d'un écrit implique toujours une reconstruction, une énonciation qui ne peut que modifier le sens de l'énoncé. Il ne peut y avoir « qu'infidélité ». Il s'agit par conséquent d'assumer et d'exploiter la dimension événementielle et unique de toute énonciation » (Bergier 2000, p115). Pour combler cette faiblesse de la retranscription écrite, nous avons parfois été obligés de vérifier par la réécoute de l'enregistrement, ou la relecture des notes de terrain, la bonne interprétation des propos. Il fallait vérifier que les éléments retenus et qui orienteront l'analyse, sont cohérents avec le ton des échanges et les appréciations portées à chaud.

Plus l'observation est focalisée sur un objet, plus l'observateur contribue à produire les données, et plus le risque de déformation de ce qui est observé est grand. Nous avons donc aussi confronté les éléments retenus comme significatifs avec ceux qui nous semblaient insignifiants au cas où ceux-ci viendraient contredire ou en relativiser nos choix.

Ce sont l'ensemble de ces éléments, issus d'une observation précise du texte à l'aide d'indicateurs, qui permettront de formuler des analyses concernant la compréhension des dispositifs et la place des paradoxes.

D) Le positionnement de l'observateur et de l'observé

Notre présence, les motifs de celle-ci et notre comportement ne sont pas anodins par rapport au déroulement des séances d'ADP. Notre place d'observateur ne garantit donc pas une parfaite neutralité. Par définition, nous ne pouvons pas en mesurer l'impact, il nous est impossible de savoir comment auraient pu se passer les séances en notre absence. Par contre, nous avons mis en place des stratégies pour tenter d'en limiter les effets.

Concernant la collecte des données, et sur le plan des interactions sociales entre l'observateur et les participants, nous avons tenté d'adopter une position d'observateur discrète mais assumée. Ni complètement neutre, ni trop participante, notre observation se voulait naturaliste et cherchant à modifier le plus faiblement possible le milieu observé.

Ainsi, nous avons présenté notre objet de recherche au groupe « de façon suffisamment ambiguë pour ne pas perturber les phénomènes à venir » (Kohn & Nègre, 2003, p53). Nous avons plutôt appuyé notre présentation sur la recherche d'informations concernant une meilleure connaissance des difficultés de l'exercice du travail social, en évoquant que globalement les situations paradoxales.

Nous avons matérialisé notre place de chercheur « au bord de la situation sociale à observer » (Kohn & Nègre, 2003, p53), physiquement parlant. Concrètement, nous nous sommes positionnés à côté de l'intervenant pour que tous nos actes soient visibles de tous, et ne pas détourner l'attention des participants de l'intervenant. De même, nous n'avons pas cherché à camoufler le matériel d'enregistrement (double système d'enregistrement de sécurité, micros disposés au centre de la table, câbles visibles, contrôle du niveau d'enregistrement avec des écouteurs) ni même notre prise de note.

Nous avons tenté de « disparaître » derrière cette place qui devait devenir « naturelle » au groupe pendant toute une année en respectant quelques règles. Nous avons tenté de maîtriser nos réactions non verbales quel que soit le thème abordé, le locuteur, ou encore la nature des échanges pour ne pas valoriser ou dévaloriser involontairement telle ou telle parole. Nous avons porté notre attention au matériel et à la prise de notes. Nous avons assuré une prise de note régulière et continue, évitant les échanges de regard avec les participants ou l'intervenant. Au final, notre attitude devait tenir du rituel et devenir insignifiante pour les « observés » qui nous observaient. Pour éviter de perturber le groupe, plutôt que de chercher à

cachez notre activité, nous avons cherché à la rendre habituelle.

Nous avons dû aussi prendre en compte dans notre positionnement nos comportements vis-à-vis de l'intervenant. De même qu'il était important de limiter les perturbations possibles du champ opératoire par des comportements inappropriés avec les participants, des phénomènes identiques étaient à maîtriser du côté de l'intervenant. Nous avons pu mesurer les craintes qu'exprimaient les intervenants potentiels dans la perturbation du dispositif lors de la prospection de terrain d'observation. Le niveau d'information de l'intervenant, concernant l'objet de recherche, a été un peu plus poussé que celui des participants. Cependant, il a été convenu que ces informations ne devaient en rien modifier la manière de conduire la réflexion du groupe, ou encore orienter les débats sur l'objet de recherche comme les paradoxes par exemple. Il a été aussi convenu que nous ne n'échangerions pas sur les situations évoquées lors des séances, ou sur l'avancée de nos réflexions, ni pendant les pauses, ni à d'autres moments. Il s'agissait ici d'éviter d'influencer la conduite du dispositif.

Sur le plan de l'analyse du contenu et du déroulement des séances, notre intérêt se porte plus sur « les individus et leur subjectivité dans leur situation réelle d'engagement » (Revault d'Alonnes, 1981) plutôt que sur leurs fonctions psychique ou leurs performances » (Kohn & Nègre, 2003, p61). De fait c'est l'expérience *in situ* du sujet réfléchissant à son action et réfléchissant son action qui focalise notre attention. Cet effet de miroir est même redoublé au travers des temps de restitution, puisqu'il s'agira, de donner à voir aux praticiens leurs réflexions sur leurs pratiques, sorte de double réflexivité.

Malgré les mesures prises pour garantir une distance à la situation, nous ne sommes pas en dehors de cette expérience et nous assumons le fait de l'avoir vécue. Nos propres impressions et ressentis aux moments où les discours ont été réalisés, ou encore au moment des différentes réécoutes, ne peuvent pas être absents de nos analyses. Ceci est d'autant plus vrai que notre disposition vis à vis de ces professionnels est plus proche de l'empathie que de la neutralité, notre propre parcours professionnel nous ayant amené à fréquenter des fonctions et des publics sensiblement proches. Ainsi, le désarroi, l'incompréhension, le sentiment d'inefficacité ou d'impuissance, sont des sentiments qui nous semblent d'autant plus légitimes que nous en connaissons la réalité. Pour autant, il ne s'agit pas de s'identifier aux personnes observées, mais de reconnaître ces émotions et de les utiliser comme des ressources plutôt que comme des empêchements pour accéder à l'analyse. Nous avons recueilli ces impressions dans les prises de notes réalisées à chaud ou juste après les séances pour nous en détacher.

Nous n'avons à aucun moment fait part de cette empathie aux participants. Cependant, on peut supposer que cette proximité et cette bienveillance par rapport aux expressions des participants a pu être ressentie par ceux-ci dans les temps de restitution et dans notre attitude en général.

A partir de ces différents éléments, nous pouvons qualifier notre approche, selon les termes de Kohn & Nègre, « d'observation clinique relationnelle » (2003, p68). Elle est caractérisée par une implication de l'observateur, où « l'observateur s'imprègne du sens porté par l'observé » (Kohn & Nègre, 2003, p69) pour conduire sa recherche. Celle-ci devient alors une recherche « expérimentée » (idem, p86) au sens d'éprouvée, vécue dans le cadre d'une situation partagée par l'observé et l'observateur. Elle se différencie d'une recherche

« exprimée » (idem, p84), c'est à dire validée dans le cadre d'une expérience provoquée par l'observateur sur les observés.

Ceci nous paraît d'autant plus important que « le fait humain n'est pas un fait comme les autres. Il est porteur d'un sens qui "est donné par le système de significations vécues par le sujet qui y est impliqué et par le contexte humain dans lequel il surgit" (Muchielli, 1974) » (Kohn & Nègre, 2003, p88).

E) Le choix du support de recueil des données.

Pour répondre à nos attentes conjuguant ouverture et focalisation, mais aussi parce que notre méthodologie de recherche restait à affiner, nous avons choisi un support permettant de conserver les matériaux récoltés. L'enregistrement audio, nous a permis de revenir autant de fois que nécessaire sur le matériau afin de structurer petit à petit nos outils d'analyse dans une démarche proche de la « grounded theory ».

Le choix du support d'enregistrement audio, par rapport à la vidéo, s'explique aussi pour des questions techniques. Généralement, les participants et l'intervenant d'une séance d'ADP se disposent en cercle, sans table ou derrière des tables, de manière à ce que chaque personne puisse voir les autres au cours des échanges. Dans ces conditions, la prise de vue est quasiment impossible avec une seule caméra, à moins de disposer d'un objectif grand angle et de disposer la camera au plafond, ce qui limiterait par ailleurs l'observation des visages. Il aurait donc fallu disposer d'au moins deux caméras avec deux opérateurs, ainsi qu'un dispositif d'enregistrement du son distinct, ce qui augmente encore le nombre d'opérateurs.

Cette solution, plus satisfaisante au niveau de la captation, l'est beaucoup moins en termes de perturbation du « champ opératoire ». Or même si cette perturbation n'est jamais complètement nulle, il convient de la limiter.

D'autre part, si la séance était enregistrée en vidéo, la richesse du support, pouvait perturber la logique de la recherche. Certes les comportements et les communications non-verbales pourraient renseigner encore plus sur la signification des paroles, ou sur les interactions entre les personnes. Mais ce n'était pas notre principal objet de recherche. De plus la transcription aurait été alors très lourde et le temps nécessaire ne nous aurait pas permis d'observer autant de séances d'ADP.

C'est donc pour ces raisons que l'enregistrement audio s'est imposé, pour sa souplesse d'utilisation, de traitement et sa facilité de mise en œuvre. Nous disposions de deux enregistreurs numériques simultanés qui nous permettaient de pallier à la défaillance d'un des deux. La prise de son a été opérée par un micro multidirectionnel disposé au centre des tables, à la fois discret et visible.

F) Les temps de restitution.

Nous avons recherché un dispositif méthodologique nous permettant de garantir une éthique de la recherche, concernant à la fois la valeur relative des savoirs produits et la place prépondérante des acteurs du phénomène observé dans la compréhension de celui-ci. Le dispositif de restitution de la recherche tel que Bertrand Bergier l'a défini répond à ces attentes.

Bertrand Bergier part du principe que le chercheur "En acceptant que son modèle théorique d'interprétation ne puisse maîtriser l'opacité de l'objet, le chercheur en sciences sociales consent à être tenu en éveil par le mystère de l'autre et de lui-même » et soutient « que l'objet à construire demeure un objet connaissant susceptible de se reconnaître ou non dans ce que lui renvoie le chercheur, de se situer par rapport à cette objectivation et cette mise en sens de lui-même, bref , d'affronter cet objet construit par le chercheur ». (2000, p. 280). C'est sur cette base qu'il a structuré une pratique d'une restitution de la recherche aux acteurs mobilisés dans celle-ci. Il s'agit de renforcer la validité des savoirs produits, et valoriser les acteurs qui ont contribué à les produire. Ce modèle de restitution est défini « comme une

circulation de données factuelles et d'éléments d'analyse où le chercheur expose son travail aux interlocuteurs de terrain et provoque un dialogue cognitif (arguments/contre-arguments) qui lui permet, outre l'enrichissement du recueil de données, d'éprouver sa construction sans pour autant se substituer à la validation des pairs et aux critères internes à la discipline, de mener un travail de réflexivité sur sa démarche sans se dispenser d'étendre celui-ci à la restitution elle-même, notamment au rapport social de connaissance et à la connaissance qu'elle engage » (2001, p. 275 -276)

La restitution des travaux a été présente dès le début du dispositif avec le choix des participants sur sa modalité et son rythme, et elle a aussi clôturé la recherche. Les conceptions du savoir et des acteurs qu'elle mobilise a donc traversé toute notre phase de recherche sur le terrain.

1) Principes de fonctionnement de la restitution et précautions d'usage.

Le principe de la restitution telle que la présente B.Bergier est une modalité de dialogue entre le chercheur et l'acteur. Ce dialogue est qualifié de cognitif car il est supposé offrir aux deux interlocuteurs une recherche de compréhension mutuelle « un effort mutuel d'intelligibilité » (Bergier, 2001, p126). Il permet aussi aux deux protagonistes de clarifier leur propre pensée au travers de cette présentation. « Cet investissement de clarification/élucidation permet au sociologue d'affermir son mode de compréhension ou d'en saisir les limites, et à l'acteur de mieux se comprendre et ce faisant de mieux comprendre son agir social » (Bergier 2000, p 127). Il s'agit donc d'une « interprétation de l'autre avec l'autre » (*idem*).

L'intention centrale de cette démarche n'est pas une conscientisation ni une transformation du rapport de l'acteur à son environnement. La restitution dont nous parlons n'a pas de visée transformative et encore moins thérapeutique. Cependant, « Permettre à l'autre de réfléchir et comprendre son rapport à lui-même, à autrui et au monde, c'est en soi participer à un changement » (Bergier, 2001, p129).

Ce dialogue suppose une stratégie relationnelle qui permet aux acteurs de parler librement. Trop de proximité relationnelle empêchera la contradiction, trop d'autorité dans le ton de présentation de la recherche la rendra incontestable, « si le chercheur domine son objet

au point, pense-t-il, qu'il n'ait plus de mystère pour lui, il envahit l'autre, le fait sien sans que celui-ci puisse lui offrir de résistance. Sa position surplombante est celle de la raison pure » (Bergier 2000, p 139). Mais à l'inverse, trop de distance peut provoquer une réaction « affective » des acteurs, plutôt qu'objective, cherchant ainsi à « régler son compte » au chercheur. Une présentation, par trop hésitante, pourrait laisser croire à l'incompétence du chercheur ou au peu d'intérêt de la recherche (« tout ça pour ça ! »). De même, en cherchant à simplifier, on peut effacer complètement la plus-value de la théorie pour se laisser noyer dans la trivialité du quotidien porté par les acteurs. Il faudra donc trouver le ton juste pour, à la fois, donner à réfléchir aux acteurs et leur laisser une place dans cette réflexion.

Cette approche vise la recherche de plausibilité et de vraisemblance des constructions théoriques dans le dialogue avec le terrain. « Plus les interlocuteurs de terrain s'emparent de l'analyse pour analyser eux-mêmes leurs pratiques, prolongeant d'une certaine manière le travail du chercheur, plus celle-ci s'avère plausible. Plus l'énoncé scientifique résiste par lui-même aux assauts argumentés des acteurs, plus grande est sa vraisemblance ; plus il réclame la défense du chercheur, plus il se révèle fragile voir erroné » (Bergier, 2001, p280).

2) La restitution comme positionnement vis à vis des acteurs.

La restitution a deux sens en fonction du moment où elle est évoqué et mise en œuvre. En début de recherche, il ne s'agit pas de restituer au sens de rendre, mais de restituer, au sens d'« Établir le plan d'un terrain au moyen de photographies » (dictionnaire «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE» en ligne, non paginé). En l'occurrence, le plan restitué est le cadre de la recherche et donc de la restitution future. Cette démarche inscrit les relations chercheur/acteur sous le signe d'un « pacte » où chacun s'engage à respecter des contraintes, mais aussi à respecter des droits de l'autre partie. Chacun a une place, et notamment, pour celui qui fait l'objet de la recherche, celle de modifier, compléter, contredire la relation, (au sens de relater) de son discours ou de ses actes, qu'en aura fait le chercheur. C'est aussi une inscription de l'engagement dans la durée.

Nous avons matérialisé cette reconnaissance de la coproduction de la recherche entre chercheur et acteurs en associant les participants à la définition du cadre des restitutions.

Ainsi, une fois exprimé leur accord pour participer à cette recherche, ils ont eu à se prononcer sur le nombre et sur le rythme des restitutions. Soit une, soit deux restitutions, soit une restitution à mi-parcours, soit une restitution à la fin de l'observation, soit les deux.

Cette part de décision à la méthodologie de la recherche peut sembler bien maigre au regard de leur engagement, ou pourrait même apparaître comme une sorte de manipulation donnant aux acteurs l'illusion d'un pouvoir qui n'en est pas un. Pourtant, c'est d'abord dans la volonté de se mettre à l'écoute des capacités du groupe à supporter la perturbation, créée par notre présence, que nous les avons sollicités sur ce point. En effet, une restitution à mi-parcours supposait de prendre un temps particulier, d'abord destiné au travail d'ADP, ce que les participants pouvaient regretter. Ensuite, il s'agissait de solliciter le groupe sur son intérêt à l'objet de recherche. Avoir un retour à mi-parcours, c'était accepter de s'investir un peu plus dans la recherche, de donner son avis et pas seulement, se laisser observer. Enfin, c'est aussi donner la possibilité aux participants de prendre une place d'acteur dans la recherche, et non pas une place d'objet passif d'une expérience, à qui l'on rendrait compte des conclusions de l'observation, une fois que tout est bouclé.

La restitution a donc des effets avant même d'être effective. Elle permet au chercheur et aux acteurs, « praticiens » observés, de se positionner à la fois dans leur rapport social et dans leur rapport à l'objet de recherche. Elle augure, en quelque sorte, des places de chacun dans les événements à venir.

3) La restitution des faits.

L'accord du groupe de participer à une restitution à mi-parcours nous a permis d'envisager une validation de notre première étape de recherche, à savoir la compréhension du fonctionnement des séances d'ADP. Il s'agira d'utiliser la restitution comme « outil d'investigation » (Bergier 2000, p176), c'est-à-dire venant compléter la récolte d'informations et de partager l'organisation des données récoltées, des « informations organisées » (Bergier 2000, p 176). A cette étape de restitution « centrée essentiellement, voire exclusivement, sur la première opération, c'est-à-dire sur la représentation et la discussion des données factuelles. Le chercheur ne livre pas son analyse » (Bergier, 2001, p 176). C'est, en quelque sorte, une façon d'associer les acteurs en douceur à la recherche. Il s'agit de faits et non d'interprétations qui risquent d'être « vécues [...] comme un jugement de valeur, comme une mise en cause personnelle ou collective qui déclenche des réactions affectives beaucoup plus fortes » (Bergier, 2001, p176).

La restitution *in extenso* du verbatim des séances d'ADP était inenvisageable pour des raisons à la fois techniques, et de volume. La forme d'une telle restitution rendrait quasi-impossible la réappropriation du contenu par les acteurs, à moins de les transformer eux-mêmes en chercheur. La contribution des acteurs à la description structurée de leur propos ne pourrait donc se faire que dans une restitution orale de notre part, en collectif, et sous une forme synthétique. Il s'agit d'une restitution d'investigation puisqu'elle contribue directement à répondre à des questions de recherche.

Nous chercherons donc lors de cette première restitution à identifier la position des participants et de l'intervenant, vis à vis de l'organisation des éléments de contenu des premières séances d'ADP. « L'approbation de l'auditoire, concernant les faits mis en exergue par le chercheur, ne constitue pas en soi une « preuve » mais elle montre que des acteurs, poursuivant des objectifs différents et ayant des intérêts éventuellement divergents, s'accordent pour reconnaître la réalité des faits » (Bergier 2000, p 179). Il y a donc une sorte d'accord tacite sur la description de ce qui est observé. Cet accord permettra d'éviter des remises en cause sur l'objet observé lors d'une restitution future des éléments d'analyse.

4) La restitution des premières hypothèses du modèle théorique.

Il s'agira dans ce deuxième temps de restitution de tester les différents modèles d'analyse théorique auprès des interlocuteurs. Il ne s'agit plus de faits, mais d'analyse, d'interprétation et d'hypothèses que nous aurons remaniées grâce à l'éclairage apporté par le premier temps de la recherche. Il s'agit d'éprouver « l'espace de recouvrement entre le sens pour l'acteur et le sens construit par l'exposant. Il [ce temps de restitution] conjugue savoir savant et savoir profane » (Bergier, 2001, p183). Cette « restitution théorique » (*idem*) ne suffit pas à valider les hypothèses produites, mais elle permet de tester la valeur des hypothèses. « A défaut de constituer un critère de vérité, il s'agit là d'un critère de *validité* (de Gaulejac, 1992) ou si l'on préfère d'un critère de *vraisemblance* (Dubet, 1994) » (Bergier, 2001, p186).

L'effet attendu de cette restitution est de mesurer si les acteurs s'approprient les hypothèses et analyse. « La restitution ne se limite pas à la seule réception de l'hypothèse par le groupe. Les chercheurs vérifient le mode d'appropriation de celle-ci et ainsi la testent. Si

véritablement elle emporte l'adhésion, les membres du groupe doivent s'en emparer et « en faire quelque chose » » (Bergier, 2001, p186). Cette recherche d'adhésion doit dépasser les effets de statut qui rendrait la parole du chercheur incontestable, les effets des relations affectives entre la population observée et le chercheur. Cette restitution sera aussi le dernier point de contact avec le groupe d'ADP.

Synthèse :

La méthodologie déployée compose et articule deux processus : Le premier porte sur la compréhension du dispositif d'ADP observé et mobilise une démarche inductive reliée à méthode de la « théorie ancrée » ; Le deuxième porte sur la vérification du lien entre les situations difficiles abordées par les professionnels en ADP et la présence de paradoxe, et mobilise une approche hypothético-déductive s'appuyant sur les apports théoriques de Barel(1989).

Le recueil du matériau de recherche s'effectuera par l'observation directe et la captation sur un support audio du dispositif d'ADP. L'observation directe nous permet une immersion du chercheur dans la réalité de l'objet de recherche mais nécessite une attention aux perturbations du champ opératoire qu'elle entraîne. La transcription des échanges à partir du support audio permet une lecture successive du matériau favorisant une observation fine et outillée.

Le chercheur mettra en place deux temps de restitution. La première, à mi-parcours, pour vérifier la cohérence des premiers éléments d'organisation des propos échangés. La deuxième pour vérifier la validité et la vraisemblance des liens entre le modèle théorique et le contenu recueilli.

CHAPITRE 10 Mise en œuvre des étapes d'investigation.

Nous allons expliquer dans ce chapitre, comment nous avons organisé le recueil des matériaux et leur traitement sur deux plans :

- La description et la classification du contenu des séquences d'ADP au travers des objets de discours et des formes de discours mobilisées.
- L'identification de la place des paradoxes et des stratégies paradoxales dans ces séquences d'ADP.

A) Les étapes pour arriver à interpréter des données.

En référence à la grounded théorie, nous considérons qu'une recherche est un cheminement itératif. Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 9, nous mettons en œuvre deux processus. L'un portant sur la compréhension du fonctionnement du dispositif d'ADP, et l'autre sur la recherche de lien entre dispositif d'ADP et paradoxe. Les deux processus sont liés puisque l'efficacité du deuxième dépend de la pertinence du premier. Cependant, les deux processus se superposent et se chevauchent en partie, notamment durant les douze mois de la durée de l'observation du dispositif. La chronologie des opérations conduites ne recouvre pas forcément la succession logique des étapes de la recherche.

Nous n'avons pas réalisé de façon étanche et successive l'observation et la récolte des données, leur classement et leur organisation, leur analyse au regard des hypothèses et enfin la restitution aux participants. Si ce processus paraît logique, il revêt pourtant des aspects implicites. Ainsi, peut-on garantir que le chercheur lira avec la même intention la transcription de la dernière séance comme la transcription de la première ? L'accumulation de descriptions, d'indices, d'éléments ne lui feront-ils pas formuler des hypothèses « clandestines » qu'il cherchera à consolider en valorisant certains aspects et en effaçant d'autres ? En fait, même si les opérations décrites plus haut semblent « étanches » entre elles, elles ne le sont pas dans la pensée du chercheur. Pour rendre compte de ce processus qui influe incontestablement sur la conduite de la recherche, nous avons donc choisi d'en restituer la construction dans le temps et de présenter notre processus méthodologique synthétisé sous une forme chronologique.

Phase 1 : Concernant la compréhension du dispositif d'ADP, nous avons réalisé une observation large, sans lien apparent avec notre objet concernant le paradoxe. Nous avons

choisi de « faire remonter » du terrain observé les différents éléments contenus d'abord dans la première séquence d'ADP que nous avons retranscrite pour une première mise en sens. Puis nous avons enregistré et retranscrit les séances 2 à 4. En retranscrivant les échanges, trois pôles se sont imposés pour les organiser : le contenu des séances, les processus mobilisés pour traiter ces contenus, et enfin les productions de ces séances. Nous avons ensuite qualifié et identifié les contenus de ces trois catégories. Nous avons testé et validé cette lecture globale des premières séances d'ADP auprès du groupe lors d'une première restitution à mi-parcours. Celle-ci est une restitution d'investigation dans la mesure où elle contribue à « l'évolution » des données.

Phase 2 : Concernant l'étude de la place des paradoxes, à partir de la première séquence observée, nous avons construit des indicateurs en lien avec l'observation des paradoxes. Il s'agissait d'identifier en quoi les contenus, les processus et les productions des séances d'ADP, ont à voir avec les paradoxes, en lien avec les lectures théoriques. Suite à ce travail, nous avons structuré des sous-hypothèses dont la valeur a été testée lors de la première restitution. Suite à celle-ci, nous avons opéré des modifications et des compléments sur les sous-hypothèses et les indicateurs. Nous avons relu les 4 premières séances à la lumière de cette grille d'indicateur. Nous avons continué à recueillir de nouvelles données dans les séances qui suivaient avec, en toile de fond, ces indicateurs et ces sous-hypothèses. Nous avons formulé des premières interprétations et les avons proposées lors de la deuxième restitution.

Phase 3 : Concernant la compréhension du dispositif d'ADP, nous avons continué à recueillir des nouvelles données, à retranscrire les séances et à enrichir notre verbatim. Parallèlement, grâce à ces éléments, nous avons amélioré notre perception du processus mobilisé dans le dispositif d'ADP. Une fois la récolte des données clôturées, nous avons classifié l'ensemble du contenu des séances, enrichissant nos catégories. Nous avons ainsi identifié des mécanismes qui permettent au dispositif d'ADP de produire une amélioration des situations (à consulter au chapitre 11).

Phase 4 : Concernant l'étude de la place des paradoxes, nous avons réajusté une nouvelle fois notre grille d'indicateurs suite à la dernière restitution. Nous les avons projetés sur l'ensemble des séances désormais retranscrites et nous avons analysé les résultats (à consulter au chapitre 12). Nous avons aussi identifié les stratégies mobilisées face à ces paradoxes (à consulter au chapitre 13).

Nous avons donc, à partir du même support mis en œuvre deux processus de recherche distincts mais convergents. Nous avons réalisé différentes opérations sur ce matériau, de façon fragmentée et répétée, et en les appliquant à des moments différents. Nous avons réalisé des allers-retours dans ces étapes, et accepté leur redondance, et leur itération.

Au travers de cette recherche, nous aurons donc avancé dans la connaissance de la place des paradoxes dans la pratique du travail social au travers de ce que traitent les dispositifs d'ADP. Nous aurons aussi avancé dans la compréhension de ce que permettent les dispositifs d'ADP dans la gestion ou la régulation de ces paradoxes.

chronologie des séances et des phases													
	déc. 11	Janv. 12	févr.	mars	avr	mai	juin	juil	août	sept	oct	nov	déc 12
Numéro de la séance en fonction de leur chronologie	1	-	-	-	2	3	4	-	-	5	6	7	8
Numération des séquences	Bilan				<u>2</u>	<u>4</u>	<u>6</u>			<u>8</u>	<u>9</u>	<u>11</u>	Restitution finale
	<u>1</u>				<u>3</u>	<u>5</u>	<u>7</u>			Restitution investigation.	10	12	Bilan
Phase 1 Dispositif ADP	Objet : organiser le contenu des séances séquence 1 à 4												
Phase 2 Place paradoxe				Objet : indicateurs paradoxe Traitement séquence 1 et observation séquences 2 à 12									
Phase 3 Dispositif ADP											Objet : classement Sur totalité des séances ➔		
Phase 4 Place paradoxe													Stabilisation Grille et analyse sur totalité des séances ➔

B) La description du dispositif d'ADP.

1) Méthodologie.

La description du contenu et du fonctionnement des séances est de nature inductive. Les catégories de classement sont apparues au fil des lectures et permettent d'ordonner, de classer, de « ranger » les données recueillies. Elles permettent de décrire ce qui se passe dans les séances d'ADP. C'est une observation large de la situation. Il s'agit d'un double processus de différenciation et d'identification qui sert « à créer de l'homogène, en rassemblant les éléments par paquet d'identique ». Mais les auteurs (Kohn & Nègre, 2003, p184), ajoutent cette mise en garde : «, au risque de les contraindre ». Pour limiter ce risque, nous avons été attentifs à ne pas figer trop tôt ces catégories. Nous avons aussi tenté de ne pas agréger de façon arbitraire des éléments qui n'auraient qu'une faible proximité entre eux. Suite à la restitution, nous avons commencé à percevoir les mises en relation entre les différents composants pour construire une représentation lisible du contenu, du processus et des productions du dispositif d'ADP. Autrement dit, il s'agit de passer d'une description empirique à une description analytique. « Une analyse est censée dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé » (Paillé, 1994, p157).

Nous avons d'abord entrepris une exploration ouverte et libre des données empiriques pour identifier progressivement les différents éléments qui semblent constitutifs de cette situation. C'est à cette étape, que nous nous sommes inspiré de la méthode d'analyse des données par théorie ancrée. Il s'agit de « lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (P.Paillé, 1994, p149). La dénomination « ancrée » vient souligner que la théorie « est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (idem, p150). « L'analyse par théorisation ancrée est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène » (idem p151). Elle se distingue d'autres méthodes d'analyse par le fait que le repérage des catégories n'est pas en lien avec la fréquence d'apparition d'un type de donnée (mot ou proposition) et ne procède pas par application d'une grille thématique préconstruite. Il s'agit plutôt d'arriver à conceptualiser à partir des observations de terrain, c'est à dire d'arriver à une « représentation mentale abstraite et générale, objective, stable, munie d'un support verbal » (dictionnaire «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE» en ligne, non paginé).

La théorisation ancrée procède aussi par « simultanée de la collecte et de l'analyse [...] ». L'analyse débute donc en même temps que la collecte des données. Chaque série, de deux ou trois entrevues ou périodes d'observation, doit être suivie de la transcription des données, puis de leur analyse (qui sera plutôt élémentaire au début, mais qui ira en se complexifiant). Cette analyse permettra en retour de mieux orienter les entrevues ou les observations, etc. ». Le chercheur a donc la possibilité de vérifier, « en entrevue ou lors d'observations, les hypothèses formulées à partir d'une première analyse du corpus déjà constitué. Il s'agit « de toujours mieux comprendre, cerner, expliciter, théoriser le phénomène faisant l'objet de son étude, que celui-ci apparaisse dans ses données ou sur le terrain même [...] Car, fondamentalement, la logique de l'analyse est itérative, c'est-à-dire que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues » (Paillé, 1994 p152-153).

En ce qui concerne notre recherche, c'est plutôt l'observation qui a orienté l'analyse itérative, puisque nous n'intervenons pas au cours des séances. C'est seulement lors de la première restitution que nous avons pu orienter les échanges vers nos hypothèses tirées des premières analyses concernant la compréhension du dispositif, et lors de la dernière restitution concernant les paradoxes.

Selon Paillé, « On peut isoler six grandes étapes marquant l'évolution d'une analyse par théorisation ancrée: il s'agit de :

1. la codification, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial,
2. la catégorisation, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés,
3. la mise en relation, étape où l'analyse débute véritablement,
4. l'intégration, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné,
5. la modélisation, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé,
6. la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la «multi dimensionnalité» et de la «multi causalité» du phénomène étudié. » (Paillé, 1994, p153)

Il faut redire que ces étapes ne se déroulent pas de façon linéaire. Elles peuvent se recouvrir l'une l'autre ou encore procéder par aller-retour. De plus, les opérations à conduire sont suffisamment proches pour «qu'aucune des étapes de l'analyse par théorisation ancrée ne

représente un saut important par rapport à celle qui la précède » (Paillé, 1994, p153).

2) chronologie des opérations sur les matériaux récoltés.

L'objectif de la première étape du traitement du matériau est donc d'obtenir une compréhension de ce qui se passe dans les séances d'ADP, en en dégageant le contenu, les processus et les productions.

Nous avons d'abord traité la séquence 1, de décembre 2011 à mars 2012, par une série d'opérations, de la captation jusqu'à une première mise en sens. Puis nous avons cherché à valider empiriquement ces catégorisations sur les séquences 2 à 7, d'avril à Juin 2012. Nous avons vérifié à la fois au moment de la captation et de la retranscription que ces catégorisations fonctionnaient. Ceci nous a permis de présenter aux participants ces catégorisations et les premiers éléments d'analyse qui en découlait lors de la restitution à la séance 5. Cette étape nous semblait importante avant de pouvoir chercher à identifier les indicateurs intéressants pour la suite de notre travail.

Phase 1 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur la séquence 1 :

Recueil des données

- Observation de type1 : recueil de données en direct et captation-enregistrement des séquences
- Description à chaud, pendant et à la fin de la séquence
- Observation de type 2 : transcription des séquences qui renouvelle une deuxième fois l'observation de la séquence

Analyse

- Identification et organisation des unités d'observation concernant le contenu, le processus et les productions de la séquence.

Recueil des données

- Observation de type 3 : lecture des séquences, « armée » d'une grille « contenu, processus, production »

Analyse

- Description du processus d'interactions et de construction des problématiques dans les séquences d'ADP
- Description des productions du groupe d'ADP

Phase 2 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur les séquences 2 à 7 (soit 6 séquences)

Recueil des données

- Observation de type 1 : recueil de donnée en direct et captation-enregistrement des séquences
- Description à chaud, pendant et à la fin de la séquence
- Observation de type 2 : transcription des séquences qui renouvelle une deuxième fois l'observation de la séquence

Phase 3 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur les séquences de 1 à 7

Restitution

Restitution et entretien collectif de la description des processus identifiés dans les séquences d'ADP en septembre 2012.

A terme, ce sont l'ensemble des séquences qui seront traitées de la même façon, sans bien sûr la phase de restitution d'investigation.

3) Mise en œuvre

a. L'identification et la qualification des objets de discours par unité de sens

◆ Le travail dans le logiciel sonal :

Le logiciel Sonal est un logiciel gratuit d'indexation thématique développé par M Alex Albert, (Maître de Conférences à l'université F. Rabelais de Tours, membre associé du « Centre d'étude de l'emploi ») et son équipe, Xavier le Nué, (Webmaster), et Philippe Cibois, (Professeur émérite de l'Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines).

Sonal est un logiciel de construction et d'analyse de corpus de données qualitatives. Il appartient à la famille des CAQDAS (pour Computer Assisted Qualitative Data Analysis

Software) qui regroupe l'ensemble des logiciels qui proposent d'assister les chercheurs dans l'analyse de données qualitatives. Il permet l'analyse qualitative du texte avec l'analyse de contenu à partir d'une grille et le codage formalisé et successif selon les principes de la Grounded Théory. Il permet de retranscrire les entretiens audio, d'en assurer le traitement en associant par des repères numériques le texte et le son, de classer les données par catégories, de compiler les données. « Le résultat du travail d'encodage/retranscription est donc un matériel audio-textuel dit « synchronisé », car le son et sa retranscription sont toujours accessibles simultanément » (ALBERT, 2013, p 7).

Le classement et le tri d'une séquence s'effectuent en colorant des portions de texte, soit à l'écoute des échanges, soit à la lecture du texte correspondant aux échanges. Après traitement, nous pouvons disposer d'une représentation graphique sous forme de tronçons colorés suivant un code défini et qui permet de visualiser le classement effectué. De plus le logiciel propose un traitement statistique des interventions soit par locuteur soit par type de catégories que l'utilisateur aura préalablement défini. Pour l'étude des catégories, il est possible, à la lecture du texte retranscrit, d'écouter cette portion de texte pour retrouver en plus des mots prononcés, le ton ou encore la rapidité des échanges.

◆ La transcription sur Sonal

Le logiciel permet la saisie du texte de façon simultanée avec l'écoute, avec un certain nombre de fonctions facilitant la saisie. La difficulté de cette transcription a été l'identification des locuteurs grâce à leur voix et leur position dans l'espace par rapport au micro. Pour faciliter cette identification, lors de l'enregistrement de chaque séance, nous avons attribué une lettre de l'alphabet à chaque locuteur en fonction de l'ordre de répartition autour de la table, de gauche à droite. De même, lors des séances, nous avons noté régulièrement (mais de façon non exhaustive) des interventions des locuteurs ainsi que des mots clés de ces interventions de façon à aider la reconnaissance du locuteur au travers de son discours. Au fil de la retranscription, l'oreille finit par reconnaître le timbre de voix, et c'est seulement en début de retranscription ou en cas de doute que les notes prises lors des séances sont utilisées.

◆ L'identification et la qualification des unités de sens à partir de la transcription

A partir du texte, une fois saisi et imprimé, il nous fallait identifier les échanges entre les locuteurs qui évoquaient un même sujet traité sous le même angle, et que nous avons appelé « Unité de sens ». Il s'agit d'une portion, des échanges entre les participants, qui a un niveau de cohérence, c'est-à-dire qui participe à l'exploration d'une idée, sous forme de questions, de réponses, de remarques, de descriptions de faits.

Pour qualifier ces unités de sens nous avons construit une liste de types de contenus, de façon « remontante », c'est-à-dire du plus fin au plus général, en identifiant des sujets de discussion, en les regroupant ensuite dans des catégories, elles-mêmes agrégées en thématiques.

Nous avons construit une première liste à partir de l'analyse de la première séance d'ADP pour qualifier le type de contenus qui était évoqué.

Ces catégories évolueront ensuite et seront regroupées au sein de thématiques, qui elles-mêmes seront enrichies au fil de l'étude des séances pour arriver à une liste définitive stabilisée appliquée à toutes les séances et qui est la suivante :

. Liste des thématiques et catégories des objets de discours

N° des thématiques	Intitulé des thématiques	N° des catégories	Intitulé des catégories
100	description de la situation ou événement qui génère le problème	110	comportement d'un usagé
		120	décision ou action institutionnelle
		130	décision ou action de l'environnement socio-éducatif professionnel de l'usager
		140	décision ou action de la famille de l'usager
		150	comportement ou action d'un TS
200	nature des difficultés pour les TS	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but
		220	incapacité à agir
		230	incapacité à donner un sens à la situation
		240	questionne la cohérence résultat de l'action et but

N° des thématiques	Intitulé des thématiques	N° des catégories	Intitulé des catégories
		250	questionne la cohérence entre action et valeurs
		260	questionne la cohérence entre but et valeurs
		270	questionne la cohérence entre but et réalité
300	Description de la place du locuteur dans la situation	310	dit ce qu'il a ressenti
		320	dit ce qu'il a fait
		330	dit ce qu'il a dit
		340	explique les motivations de ses actes ou de ses paroles
400	description du contexte de la situation ou de l'événement	410	contexte concernant l'utilisateur
		420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur
		430	contexte environnement affectif de l'utilisateur
		440	contexte environnement familial de l'utilisateur
		450	histoire institutionnelle de l'utilisateur
		460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation
500	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	510	causalité interne autres usagers
		520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle
		530	causalité externe commanditaires ou prescripteur action éducative
		540	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel
		550	causalité externe environnement familial
		560	causalité usager
600	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		hypothèse complexe (qui lie plusieurs éléments) et ouverte (qui pose d'autres questions)
		610	hypothèse complexe (qui lie plusieurs éléments) et ouverte (qui pose d'autres questions)
		620	hypothèse complexe (qui lie plusieurs éléments) et fermée (qui clos le débat)
		630	hypothèse simple (un seul élément) et ouverte (qui pose d'autres questions)
		640	hypothèse simple (un seul élément) et fermée (qui clos le débat)

N° des thématiques	Intitulé des thématiques	N° des catégories	Intitulé des catégories
700	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager
		720	modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof
		730	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof
		740	endogène positionnement de l'institution vers usager
		750	endogène modification comportement par l'équipe vers famille
		760	exogène auprès usager
		770	exogène auprès famille
		780	exogène action environnement socio éducatif professionnel
		790	mixage action exogène et modification endogène
800	solutions passives envisagées	810	observation à conduire
		820	attente de modification de la situation par elle-même
		830	évincer la source de la difficulté
		840	soustraire les TS à la situation qui les met en difficulté
900	théorisation conceptualisation	901	illustration par une autre situation similaire
		902	généralisation à partir d'une situation
		904	apports théoriques
		904	transfert des enseignements de la situation dans la pratique professionnelle

. Précisions concernant certaines thématiques

600	formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'événement
-----	---

Il faut ici entendre l'utilisation du terme hypothèse dans son acception triviale. Il s'agit d'une « Supposition, conjecture par laquelle l'imagination anticipe sur la connaissance pour expliquer ou prévoir la réalisation éventuelle d'un fait, pour déduire des conséquences » (dictionnaire «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE» en ligne, non paginé). Ce type d'hypothèse est à distinguer de la démarche à visée scientifique que nous développons dans notre recherche comme « Proposition fournie comme donnée d'un problème, et qui [...] sert

de base à la démonstration par voie logique » (dictionnaire «TRÉSORS DE LA LANGUE FRANÇAISE» en ligne, non paginé).

Les hypothèses, qui sont censées tenter de donner une explication à la situation sont ordonnées selon deux critères, leur niveau de complexité et leur degré d'ouverture :

Niveau de complexité:

- Hypothèses complexes, soulignant la tentative de mettre en valeur plusieurs causalités ou phénomènes qui viennent s'entrecroiser pour tisser la situation problématique.
- Hypothèses simples, à l'inverse, ne mobilisant qu'une seule causalité et s'approchant parfois d'une hypothèse « simpliste », c'est-à-dire qui réduit la causalité à un seul phénomène, offrant la tentation d'une solution « simple » mais généralement irréaliste. Ces hypothèses simples sont toutefois nécessaires à l'élaboration d'une pensée plus complexe.

Degré d'ouverture

- Les hypothèses ouvertes ont plus une visée exploratoire. Elles n'énoncent pas des vérités définitives et laissent le débat ouvert et un enrichissement possible par les autres interlocuteurs.
- Les hypothèses fermées sont à visée résolutive, c'est-à-dire qu'elles sont directement reliées de façon implicite à une catégorie de solution. Elles obligent les interlocuteurs à se positionner pour ou contre.

700	solutions actives envisagées
800	solutions passives envisagées

Les solutions ont plus souvent une visée transformatrice ou évolutive de la situation qu'une visée résolutive. Les axes d'action sont ordonnés en 3 niveaux :

- Active ou passive : active suppose une action possible, passive qui renvoie à des stratégies d'attente ou d'échappement.

- Exogène ou endogène : Exogène signifie que l'action consiste à modifier les comportements ou les positionnements des acteurs autres que l'équipe de TS ou de l'établissement. Le changement est externalisé, c'est l'autre qui doit changer. Endogène souligne que l'action consiste à modifier les comportements ou les positionnements de l'équipe TS ou de l'établissement. Le changement est internalisé. Un troisième type est identifié comme mixte.

- Acteurs ciblés au travers de la solution : dans les solutions actives, une action peut être à conduire auprès de l'utilisateur, de la famille ou de l'environnement socio-éducatif professionnel, et quand il s'agit d'action endogène, tournée sur le comportement ou la position des acteurs de l'établissement, est mentionné soit l'équipe (ou un de ses membres), soit l'institution.

. Classification des objets de discours par fonction

Ces 9 thématiques avec leurs catégories correspondantes peuvent aussi être rassemblées en trois fonction : Décrire, analyser, solutionner.

Objet de discours centré sur la description :

100 - description de la situation ou événement qui génère le problème

400 - description du contexte de la situation ou de l'événement

300 - description de la place du locuteur dans la situation

200 - nature des difficultés pour les TS

Objet de discours centré sur l'analyse :

500 - attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant

600 - formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'événement

900 - théorisation conceptualisation

Objet de discours centré sur les solutions

700 solutions actives envisagées

800 solutions passives envisagées

◆ Mise en œuvre de la classification

Face à ces thématiques et ces catégories, nous avons tenté de trouver une organisation du contenu qui permet d'avoir une lecture globale des échanges, sans sacrifier la singularité de

chaque intervention. Le risque étant de créer une catégorie pour chaque intervention ou à l'inverse de vouloir regrouper à tout prix des interventions dans un seul et même cadre, sans que les liens, entre elles, soient avérés. Cependant, nous avons travaillé les matériaux de façon à ce que le texte initial de l'échange soit toujours accessible, évitant ainsi de perdre des données, si petites soient-elles.

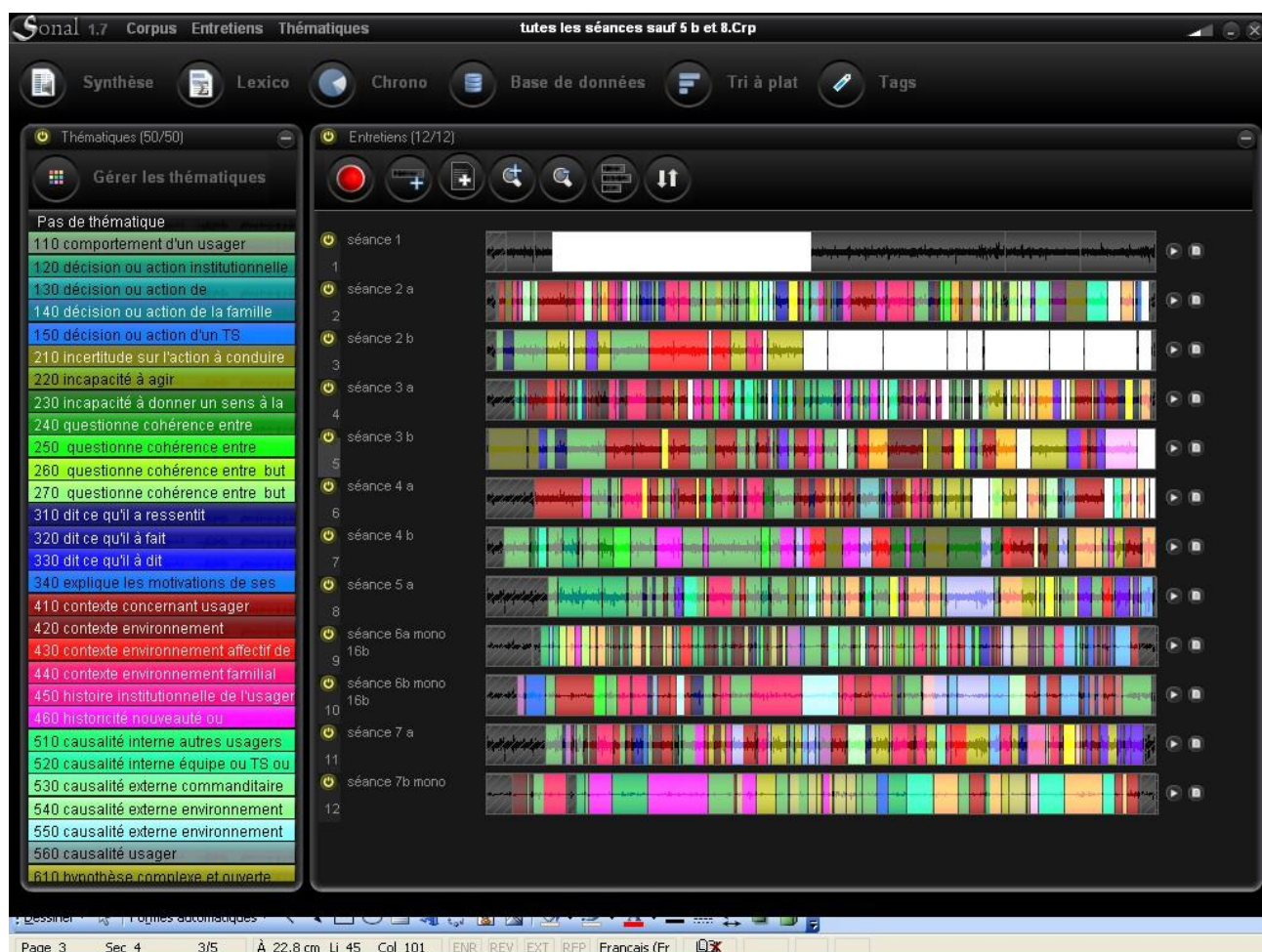
Concrètement, nous avons défini les unités de sens à partir :

- Du sujet du discours dans la succession des expressions.
- De l'objet du discours au travers de sa catégorie.

Les thématiques d'objet de discours des unités de sens sont déduites des catégories d'objets de discours. Ainsi, plusieurs unités de sens qui évoquent le même sujet peuvent se suivre, mais appartenir à des catégories d'objets de discours différents. À l'inverse, plusieurs unités de sens qui appartiennent à des catégories de discours identiques peuvent se suivre, mais traiter des sujets différents. Enfin, plusieurs unités de sens qui appartiennent à la même thématique d'objet de discours peuvent se suivre, mais appartenir à des catégories d'objet de discours différents au sein de cette thématique.

◆ **Le découpage sonore par coloration des unités de sens**

Concrètement, à partir du texte des transcriptions, nous avons identifié les unités de sens et classé selon leur catégorie d'objet de discours. Puis nous avons transféré ce découpage sur la bande sonore en colorant la représentation graphique de cette bande en fonction de ces catégories. L'avantage de cette méthode est d'abord de vérifier au travers des échanges si les découpages, qui apparaissaient évidents à la lecture, se confirment à l'écoute. L'autre avantage est que nous disposons d'une représentation graphique de l'évolution du contenu tout au long de la séance, ce qui permet de retrouver très facilement les échanges concernant telle ou telle catégorie. Enfin l'identification de ces catégories dans le logiciel Sonal lui permet de tirer un certain nombre de statistiques, concernant le temps passé sur chaque thématique de façon générale ou par locuteur. Ci-dessous, une image de l'écran d'accueil du logiciel Sonal une fois traité l'ensemble des séances.



◆ L'identification des thématiques

Pour conduire à bien notre analyse, nous souhaitons comme nous l'avons indiqué, traiter les séances sur le plan des contenus et sur le plan de la forme. Sonal nous a permis de classer les interventions en fonction du contenu traité, cependant, le logiciel est limité. Une portion de la bande son ne peut être attribuée qu'à une seule catégorie. Or, en plus d'un traitement par catégories, nous avons besoin d'un traitement par thématique, il nous fallait donc identifier ces thématiques à partir des catégories. Nous avons donc choisi d'exporter le premier travail réalisé sous Sonal dans un logiciel tableur, c'est-à-dire la transcription de chaque intervention de chaque locuteur, par ordre d'intervention, et découpée en séquences d'unités de sens identifiées sous formes de catégories de contenus, ainsi que le repère temporel. Ci-dessous, des extraits de la transcription de la séance 2 une fois exportée dans le tableur.

n° unité de sens	thématique	N°intervention	locuteur	Durée en seconde	n°catégorie	catégorie	contenu
1	pas de thématique	1			0	Pas de thématique]	
		2			0		introduction à la séance
2		3		18	0	Pas de thématique]	
		4	[>D]		0	Pas de thématique]	: à propos de Jeremy on fait quoi
3	description du contexte de la situation ou de l'événement	9		51			
		10	[Interv		410	contexte concernant usager]	
		11	[>D]		410		: vous aviez une question en tout cas mais qui n'est peut-être pas relayée par les collègues
							: non non c'était pas une question c'est une situation qu'est difficile sur le groupe en ce moment pour...pour nous mais aussi pour les autres jeunes. C'est un garçon qui depuis presque 1 mois
4	nature des difficultés pour les TS	26		65		incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	
		27	[>Inter]		210		: alors c'est à la fois Jeremy ou la situation que ça provoque sur l'ensemble du groupe c'est un peu les deux questions ou

Chaque contenu d'intervention est numéroté de façon chronologique et identifié par locuteur. Les interventions sont organisées en unités de sens numérotées de façon chronologique. Elles sont classées dans une catégorie, exportée du logiciel sonal, et codifiée par un nombre. Les unités de sens sont identifiées par thématiques par un nombre et la coloration des cellules, à partir de leur catégorie, grâce à une formule de calcul. La durée de chaque unité de sens est exportée du logiciel Sonal.

◆ La synthèse de chaque unité de sens sous forme de mot clé

Après l'identification de chaque extrait, une synthèse des échanges de cet extrait est rédigée. Cette synthèse précise l'idée générale des échanges de l'extrait et permet de mettre en corrélation la thématique de l'extrait avec son contenu.

b. L'identification des formes de discours dans les unités de sens

Lors de l'analyse de la première séance, nous avons identifié que les locuteurs s'exprimaient sur des modes différents, même s'ils parlaient du même objet de discours. Ces formes de discours exprimaient des positionnements différents des locuteurs par rapport à l'objet de discours.

Nous avons identifié ces formes de discours à partir du ton utilisé par l'interlocuteur (agressif, conciliant, ...), de la forme grammaticale (interrogative, exclamative, etc...), du débit de parole. Elles soulignent le rapport qu'entretient le locuteur vis-à-vis du sujet abordé ou vis-à-vis d'autres interlocuteurs. Elles peuvent exprimer la surprise, la justification, la colère, l'agressivité, le questionnement, la plainte, la suspicion, le jugement, etc. Ces différents registres de la communication peuvent être mobilisés de façon spontanée, comme une réaction aux propos d'un membre du groupe, ou de façon délibérée pour atteindre un but défini à l'avance. Dans les deux cas, la répétition de ces comportements verbaux finit par dessiner la posture ou l'attitude globale de la personne vis à vis d'un sujet abordé ou d'une personne du groupe, ou révéler une stratégie, consciente ou non, pour atteindre un but prédéterminé. Compte tenu du support de recueil choisi qui se limite à l'audio, les comportements non-verbaux qui pourraient renseigner aussi sur ces intentions ne sont pas pris en compte.

A partir du fichier du tableur, nous avons identifié chaque intervention par un qualificatif. Les qualificatifs appartiennent à une des trois formes de discours. Enfin, nous avons défini une tonalité générale de forme de discours pour l'unité de sens à laquelle appartiennent les interventions qualifiées. Contrairement aux objets de discours, qui sont classés à partir d'unités de sens regroupant plusieurs interventions, les formes de discours sont classées à partir de la qualification de chaque intervention.

◆ Qualification des formes de discours par lecture et écoute

Pour qualifier la manière dont s'exprimaient les locuteurs, dans un premier temps, nous nous sommes inspirés très librement de la grille des différentes attitudes de A. Porter (1950), en la décontextualisant de son utilisation traditionnelle et en y ajoutant des items supplémentaires. Nous avons donc classé, pour la première séquence, chaque intervention des acteurs en fonction de la forme de cette intervention dans une des catégories suivante : l'évaluation, l'interprétation, le soutien, l'investigation, la compréhension, la justification, la neutralité.

Ces qualifications ont ensuite évolué, suite à leur analyse critique et au fil de leur application sur les autres séances, pour se structurer selon 3 groupes distincts: les registres de discours techniques, affectifs, et axiologiques. Comme pour les thématiques des extraits, nous avons enrichi cette liste au fur et à mesure du traitement tout en limitant malgré tout la multiplication des qualificatifs. La qualification de l'intervention s'est faite à partir du texte et de la bande sonore en cas de doute. Voici la liste des qualificatifs triés selon les trois types de discours :

Discours affectifs	Discours techniques	discours axiologiques
colère	investigation	éthique personnelle
tristesse	analyse	déontologie professionnelle
culpabilité	résolution	valeurs institutionnelles
déception	hypothèse	principes éducatifs
angoisse	mise à distance	
désabusé	descriptif	
ironie	démonstratif	
cynisme	argumentation technique	
reproche, critique		
impuissance		
abattement		
démuni		
jugement négatif		
énervement		
justification		
avoir été abusé trahi		
indignation		
surprise		
moquerie		

pitié compassion		
empathie		
doute		
peur, crainte		
humour		
jugement positif		
résignation		
défensive		
consentement acceptation		
agressif		

Discours affectif

Le discours est qualifié d'affectif, au sens où il est empreint d'émotion et de sentiment. Yves Clôt (2012) propose une définition de cette notion dans la présentation du groupe de recherche « travail et affect » qu'il a constitué au sein du laboratoire de l'équipe de Psychologie du Travail et Clinique de l'activité: « l'affect est mis en rapport avec l'affectation du ou des sujets par la confrontation au réel, à l'événement. Ce réel de l'activité peut trouver sa source à l'intérieur ou à l'extérieur du sujet. L'affect affecte le sujet, physiologiquement et psychiquement simultanément, en situation réelle. Il est un éprouvé face à ce qui prend le sujet en défaut, une déliaison par la déconstruction des régularités de l'action et de la pensée. L'affectation désigne tout mouvement de la sensibilité réalisant un changement d'état et mettant en mouvement la dynamique psychique. [...] Les émotions assurent, elles, une fonction de représentation de l'affect, et sont étayées sur deux pôles : le soma (ancrage physiologique) et le socius (ancrage social). Avec l'émotion, on approche le niveau de la conscience, du manifeste. La saillance de l'émotion passe par la réalisation organique, corporelle, des états affectifs. L'affectivité est saisie ici comme un mouvement qui engage affects, émotions et sentiments dans leur discordance créatrice ou destructrice. » et plus loin, il pose la question que nous pourrions retourner aux TS : « comment le travail affecte le sujet ? Les affects sont-ils des instruments de travail et à quelles conditions ? » (CLOT, 2012, non paginé). A ce titre, nous aurions pu aussi intituler ce type de discours

« discours affecté ». C'est l'intériorité qui parle, le ressenti qui n'est parfois pas loin du ressentiment. Les émotions traversent les discours souvent à l'insu du locuteur. C'est un discours subjectivé par les affects qui transparaissent principalement dans la tonalité donnée à la parole, dans la forme de l'intervention, la hauteur du ton, mais aussi dans le choix des mots. Les distinctions sont parfois subtiles, l'important malgré tout étant d'identifier la nature du discours.

Exemples d'interventions:

abattement	: oui mais ça fait un mois et demi qu'il a pas mis le pied à c'est un jeune qui fuguait rarement ou qui pouvait se déscolariser sur une journée en errant de droite à gauche mais qui loupait pas enfin qui arrivait quand même à raccrocher un minimum de temps sur le groupe et là....
avoir été abusé trahi	: et puis on s'est fait avoir deux fois parce réellement pendant deux mois il nous il nous a bien eu quoi, ha ben non mais vraiment il se préparait comme si il partait "bon ben donne moi un ticket ", "ok j'te donne un ticket quoi" nous les fois où on s'est fait avoir forcément derrière nous on a fait plus attention
colère	: non pis concrètement les flics qui disent bon ben vas-y dors bien chez ta maman alors qu'on leur dit bien
culpabilité	: ben oui c'est difficile de leur expliquer, j'ai l'impression que c'est rentré un peu mieux que ça ne l'était au départ il n'empêche que... que l'on s'entend dire régulièrement heu...que on a pas de temps pour eux et qu'on a beaucoup de temps pour Jérémy quoi, c'est pas dit comme ça mais...
déception	: et c'est surtout le, voilà, y'a aucun effet aucun...mouvement de la part de Jordan ou de la famille
démuni	: non pis de toute façon quel sens ça prend parce que là vous le ramenez quand il veut bien revenir et il revient et cinq minutes après sitôt que vous avez le dos tourné il repart donc heu je sais pas
humour	: oui parce que le foot ca à l'air d'être très important
	: c'est un bon support éducatif [rires]
ironie	: ce qu'est un peu particulier quand même c'est que ça fait un mois que ça dure, l'ASE a commencé à s'agacer un p'tit peu si on peut dire s'agacer un mail a été reçu lundi
	: oui parce que le 9 c'est Pâques, le 10 avril dans 15 jours, y'a urgence...
jugement négatif	: ca été la première excuse, ça été la première excuse effectivement après ça été "y ont insulté papa" après "y ont insulté moi" après "l'éducatrice a pas voulu me donner à manger le matin", après c'était quoi "on me traite de gogol, "les éducateurs me traitent de gogol"
jugement positif	: ben ouais et puis ça s'comprend c'est un monsieur qui s'est super mobilisé pendant quinze jours trois semaines et
pitié compassion	: ben oui il a pas de place ce gamin, il existe pas en fait il existe pas
reproche, critique	: comme y'a toujours du blanc là heu et puis on va dire que le référent ASE est pas très performant enfin pas très réactif donc ça aide pas

Discours technique

Le discours est qualifié de technique quand il fait appel à la distance ou encore une forme d'atonie dans la description. On est plutôt dans le registre de l'enquête, de la reconstitution des faits. C'est aussi l'effort fait par les locuteurs pour tenter de prendre du recul et produire une analyse ou des hypothèses de compréhension, au-delà des ressentis. Ce registre correspond à une forme d'expression distanciée de l'affect, à un discours scientifique ou descriptif sur les situations ou les usagers. C'est l'extériorité qui prime. C'est aussi la forme de discours attendu de la part du professionnel qui doit conserver la maîtrise de ses émotions dans la gestion de la bonne distance d'avec l'utilisateur.

Exemple de classement :

analyse	: en fait le papa travaille avec nous on va dire, c'est à dire que... il se mobilise et il est sur un discours on va dire plus cohérent. La maman quant à elle, elle est sur un discours plus ambivalent et qui mélange les idées de Jérémy on va dire
argumentation technique	: on le met plus du côté d'une souffrance d'un mal être du coup qui amène ça donc heu du coup nos réponses sont pas forcément sur le même plan
démonstratif	: ça veut dire aussi comment on travaille avec les référents moi je sais que par exemple pour certaines situations on avait convenu avec le référent que les demandes ça passait par nous même si le jeune et que le relais c'était nous c'était pas en direct avec le jeune
descriptif	: en fait lundi c'était psychologue, mardi c'était pédopsychologue, mercredi c'était psychologue, ben lundi il y est allé parce que c'est le père qu'il l'a emmené toi qu'il l'a récupéré, mardi il était déjà parti et mercredi il était toujours pas rentré
hypothèse	: on a l'impression qu'il cherche quelque chose que tant que cette chose là elle est pas vraiment, il continue à chercher, mais il sait pas trop ce qu'il cherche mais il continue à chercher. Et il a l'impression qu'à certain moment ça pourrait s'apaiser ou s'arrêter ou ... en même temps ça s'arrête jamais quoi, ça c'est ça c'est une fuite en avant il veut toujours plus, toujours un peu plus de personne
investigation	: mais est-ce que ouais quand il a atterri chez sa sœur est-ce qu'il est d'abord passé chez la maman et que sa maman lui aurait dit

mise à distance	: y'a combien de parents qui disent j'ai fait ça j'ai ça et pis...
résolution	: oui faut que ça s'mobilise parce que là enfin si heu enfin Mme Chepou... si elle s'est déplacé quoi pour le docteur Allozi c'est parce que elle avait pas le choix quoi

Discours axiologique

Enfin le discours axiologique est caractérisé par un appel à des valeurs soit personnelles (éthique personnelle), soit professionnelles (déontologie), soit institutionnelles. On peut aussi y associer des valeurs éducatives énoncées sous forme de principes. Généralement l'utilisation de ce type d'arguments renvoie à des prises de position fermes et non négociables. Il est formulé comme une évidence et donne lieu à peu de contestations de la part des participants. Les personnes s'exposent et exposent leurs convictions profondes avec parfois une certaine prise de risque dans la réception par les autres participants. Ce type de discours n'appelle pas au débat ou à la discussion de la position énoncée, il ferme plutôt qu'il n'ouvre.

Exemple de discours:

déontologie professionnelle	: pis on va pas l'enfermer hein enfin je veux dire c'est aussi une constatation des limites
éthique personnelle	: et puis on en arrive à cautionner des choses qui avec lesquelles on est pas d'accord quoi implicitement le fait de ne pas faire une déclaration c'est aussi
principes éducatifs	: non pis au niveau... psychologiquement y va très bien ce garçon, il a besoin, il a besoin d'un bon étayage à mon avis
valeurs institutionnelles	alors oui ça dépasse largement un problème de pratique là c'est l'encadrement même du projet qui est...

◆ Identification des tonalités générales

A partir de la caractérisation de chaque intervention d'un même extrait, une tonalité générale de l'extrait sur le plan de la nature du discours est attribuée (technique, affectif,

axiologique). Cette attribution est réalisée selon des critères plutôt qualitatifs que quantitatifs. Il ne s'agit pas d'additionner le nombre d'intervention par forme de discours mais d'identifier ceux qui ont le plus de poids dans l'échange. Par exemple, si un échange a généré beaucoup de questions classées dans le registre technique, les réponses, classées éventuellement dans d'autres registres auront sans doute plus de valeur pour identifier la forme dominante de l'échange.

c. Traitement des données

Chaque séquence d'ADP a donné lieu à un traitement quantitatif et qualitatif, permettant d'identifier les contenus ainsi que leur volume, les registres de discours ainsi que leur volume. Ces éléments ont aussi permis de déterminer le processus de la séquence et leur production. Chaque séquence est étudiée selon le même principe, sauf la première séance qui est présentée telle qu'elle a été traitée avec les rudiments des différentes classifications. Le compte-rendu de chaque séquence se trouve dans les annexes II à XIII, et suit le même plan :

1. Les objets du discours

- a. Descriptif de la situation abordée
- b. Tableau identifiant et quantifiant en volume de temps les thématiques qui sont mobilisées pour traiter la situation problématique à partir des unités de sens.
- c. Résumé de la séquence à partir de la synthèse des unités de sens

2. Les formes de discours

- a. Tableau identifiant et quantifiant en volume de temps les registres de communication (affectif, technique, axiologique) mobilisés à partir de la tonalité générale des unités de sens.
- b. Tableau identifiant et quantifiant en nombre d'interventions les registres de communication (affectif, technique, axiologique) mobilisés à partir des interventions des locuteurs

3. Le processus de la séquence

- a. Graphique permettant d'identifier l'enchaînement chronologique des différentes thématiques de contenu des unités de sens de la séquence.
- b. Graphique permettant d'identifier l'enchaînement chronologique des différentes tonalités de discours des unités de sens de la séquence

4. Les acteurs

- a. Les absents : identification des acteurs ou des instances concernés par la situation et qui ne sont pas présents mais qui sont évoqués dans cette situation.

Identification de leur place (objet du problème, source du problème, responsable du problème, etc...).

- b. Les acteurs de la situation présents durant la séquence d'ADP.
 - 1) Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur
 - 2) Identification des principaux locuteurs en volume
 - 3) Identification des principaux locuteurs par objet de discours
 - 4) Identification des principaux locuteurs par registre de discours.
 - 5) Objet de discours abordé par le principal locuteur
 - 6) Registre de discours mobilisé par le principal locuteur
 - 7) Positionnement de l'intervenant en objet et en registre de discours
 - 8) Profil des principaux locuteurs

5. Les productions de la séquence.

- a. Les solutions par type qui sont évoquées durant la séquence pour résoudre ou améliorer la situation problématique
- b. Tableau identifiant les registres de discours mobilisés durant les thématiques de solution
- c. Tableaux identifiant les principaux contributeurs aux solutions
- d. Recherche d'expression des participants de la séquence sur le bénéfice du traitement de la problématique durant la séquence

C) Identifier la place des paradoxes dans le dispositif d'ADP.

1) Méthodologie

Il nous faut passer d'une compréhension du contenu, du processus et des productions du dispositif d'ADP, à la compréhension de la place que prennent les paradoxes dans les situations abordées, ainsi que la façon dont ils peuvent être gérés.

Pour identifier la place des paradoxes dans les dispositifs d'ADP observés, nous avons construit une grille d'indicateurs de type hypothético-déductif. C'est une liste d'indicateurs, en lien avec les sous-hypothèses et qui guident la recherche d'indices. Elle est construite comme un « inventaire » (Kohn & Nègre, 2003) qui permet de soumettre l'objet à une recherche d'indice qui valideront ou invalideront les hypothèses. Ainsi, chaque dimension de

l'hypothèse est détaillée en indicateurs en s'appuyant sur les bases théoriques de la recherche. Ces indicateurs seront renseignés sur le plan quantitatif et qualitatif.

C'est une forme d'observation focalisée. Il s'agit d'un processus « d'invisibilisation » (Kohn & Nègre, 2003, p184) où il faut « extraire de la situation des éléments retenus comme significatifs pour une certaine visée » (idem). Mais en sachant qu'elle se fait « au prix d'une invisibilisation inéluctable » (idem). Le risque est alors de trop focaliser sur un aspect particulier de la situation et de ne pas voir les éléments qui ne rentrent pas dans les catégories construites. Pour éviter ce désagrément, il faudra rester attentif à tout ce qui pourrait venir contredire ou dire autre chose que ce que l'on cherche. On vérifiera alors la « validité d'inférence » (Kohn & Nègre, 2003, p174). Il s'agit de vérifier que les indicateurs construits de façon « descendante » ne fassent en sorte que « la complexité et la richesse des situations vécues, [qui] risquent de se voir amputées, désarticulées, atomisées par une grille ainsi parachutée sur elles » (Kohn & Nègre, 2003, p168). C'est pour cette raison que nous avons commencé par une première étape plus inductive de classement du contenu des séances. Ceci nous permet, en nous appuyant sur cette « remontée » du terrain, de limiter la tentation d'y trouver ce qu'il n'y a pas.

La grille d'indicateurs sera ensuite appliquée à la description des séances issue de l'étape précédente de la recherche. Elle a été construite suite à l'analyse des séances et aux allers-retours avec les sources théoriques ; au repositionnement et à l'affinage de l'hypothèse. Cependant, cette grille n'a pas pour but « l'analyse fréquentielle du contenu d'une communication ou d'un message en vue d'en déterminer les conditions de production ou la nature du producteur » (Paillé, 1994, p151). Elle sert « une recherche d'unités de sens établi préalablement », une identification « de mots ou de propositions déjà établis comme significatifs » (Paillé, 1994, p151).

A la différence de la méthode d'analyse de contenu, la dimension quantitative n'est pas ici utilisée comme un critère de véracité. La grille est utilisée dans notre recherche à des fins qualitatives, c'est-à-dire pour questionner les données. Nous rappelons ici que, même si cette grille est en quelque sorte exogène au terrain, les composants de celle-ci ont été confrontés au terrain dans les phases d'observation et lors des restitutions. Cette grille est le point de rencontre d'une démarche à la fois inductive et déductive, d'une arborescence des causes et des effets à la fois ascendante (qui vient du terrain) et descendante (qui vient de la théorie).

Pour produire cette grille, il nous a fallu repositionner notre objet de recherche et affiner nos hypothèses, en évitant de plaquer sur le contenu des séances des éléments d'identification des paradoxes sans liens avec la réalité. Nous avons approfondi notre compréhension du paradoxe tel que Barel le définit notamment grâce au groupe de recherche intitulé « Autour de la pensée d'Yves Barel » du laboratoire « PESOA » de l'ISCEA de l'UCO, et dont nous sommes membre. Mais nous avons consolidé notre méthodologie pour éviter toute projection abusive par la lecture d'ouvrage de référence (KHON et NEGRE, 2003). Enfin, lors des séminaires de recherche des doctorants, nous avons soumis nos propositions méthodologiques et théoriques aux enseignants et à nos pairs pour en évaluer la pertinence. Nous avons pu élaborer une reformulation de nos hypothèses de départ, avec des orientations plus concrètes. Nous avons ensuite testé leur vraisemblance lors de la dernière restitution avant de transcrire les indicateurs dans une grille.

Cette démarche est équivalente à une traduction des cadres théoriques dans l'univers de compréhension du chercheur et dans les situations observées. « Dans la construction d'un projet scientifique, nous n'écrivons pas sur une table rase, nous nous inscrivons dans un continuum. S'opère une confrontation avec les théories sociologiques existantes. Et pour ce faire nous comparons, donc traduisons différents auteurs. A chaque traduction, nous nous projetons dans la théorie d'autrui, dans son mode de raisonnement, en tentant de penser dans *sa* langue la construction de *notre* objet, dégageant force et faiblesse de l'approche théorique considérée. Traduction et interprétation sont donc liées. La traduction est en même temps une reconstruction du texte d'autrui. Nous traversons les travaux de nos pairs avec le filtre de notre question de recherche. Nous sommes à la fois dedans et dehors. L'auteur que nous explorons reste autre. C'est *son* écrit que nous interrogeons avec *notre* problématique. S'engage ainsi un dialogue théorique où la traduction s'avère à la fois inévitable et féconde. » (Bergier, 2001, p121). C'est cette interprétation du cadre théorique que nous avons développé en amont et que nous devons transposer dans la situation observée.

2) Chronologie des opérations sur les matériaux récoltés.

Pendant les phases d'observation de type 1 et 2 sur les séances de 1 à 4, nous avons continué à chercher à articuler les éléments identifiés dans les dispositifs d'ADP avec la question des paradoxes. Nous avons confronté les hypothèses et sous-hypothèses qui émergeaient des séquences déjà retranscrites et des séquences en cours de captation.

Nous n'avons retranscrit et traité les séquences 9 à 12 qu'après la fin de l'observation du dispositif d'ADP. Nous nous sommes appuyés uniquement sur une observation de type 1 et une description à chaud pour ces séances. Celles-ci ayant eu lieu après les débats la première restitution, nous craignons qu'elles ne subissent une influence marquée de notre objet de recherche. Il nous a semblé plus prudent de travailler une première reformulation des hypothèses à partir des premières séances, avant une certaine forme de conscientisation des participants des enjeux concernant les paradoxes.

Phase 1 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur la séquence 1 à 7 :

Analyse

- Recherche d'unités d'observation concernant la question du paradoxe

Phase 2 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur la séquence 8

Recueil des données

- Observation de type 1 : recueil de données en direct et captation-enregistrement des séances avec le souci du repérage des indicateurs de paradoxe
- Description à chaud, pendant et à la fin de la séance avec le souci du repérage des indicateurs de paradoxe
- Observation de type 2 : transcription des séances qui renouvelle une deuxième fois l'observation de la séance avec le souci du repérage des indicateurs de paradoxe

Phase 3 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur les séquences de 9 à 12

Recueil des données

- Observation de type 1 : recueil de données en direct et captation-enregistrement des séances avec le souci du repérage des indicateurs de paradoxe
- Description à chaud, pendant et à la fin de la séance avec le souci du repérage des indicateurs de paradoxe

Analyse

- Identification et organisation des unités d'observation concernant la question des paradoxes

Phase 4 : Nous avons réalisé les opérations suivantes sur les séquences de 1 à 12

Analyse

- Formulation d'hypothèses concernant la place des paradoxes et leur gestion dans le travail social

Restitution

- Restitution et entretien collectif concernant la place des paradoxes et leur gestion dans le travail social

3) Mise en oeuvre

a. Rappel concernant les systèmes en présence et qui pourront être identifiés

Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique et la partie méthodologique, un des indices de la présence de paradoxes est la mobilisation de différents niveaux de systèmes qui fusionnent à un moment donné dans une situation. Le paradoxe s'inscrit alors dans cette fusion ou superpositions des différents systèmes car mobilisant des composantes différentes qui peuvent rentrer en confrontation. Notre première intention est d'identifier ces différents niveaux de systèmes entremêlés au travers des discours recueillis.

Les systèmes mobilisés dans la pratique du travail social, comme nous l'avons développé dans le chapitre 7, pourraient se condenser, pour le travailleur social autour de trois dimensions :

- « la dimension professionnelle ». Elle fait référence au métier, et au « groupe professionnel » (cf chapitre 3, paragraphe 5), ces deux identités étant parfois paradoxales comme on a pu l'évoquer dans la présentation du travail social. Ce niveau mobilise une déontologie et une technique qui doivent l'emporter sur l'affectif. Il s'agit de mettre en œuvre le sens « éclairé », fruit d'une analyse, qui prévaut sur le sens commun. La maîtrise de ces attendus est observable par la mise en place d'un accompagnement socio-éducatif adapté aux besoins de l'utilisateur.
- « la dimension personnelle ». Elle correspond à la structuration psychique du sujet, son histoire, sa sensibilité, ses ressources personnelles mais aussi ses limites sous formes d'angoisses, de craintes. Le projet de soi se confronte au réel. Ce niveau mobilise l'identité pour soi et l'identité pour autrui, les motivations intimes à exercer le métier face au mandat social qu'il représente, l'identité de l'individu

face à l'identité professionnelle.

- « dimension institutionnelle ». Elle renvoie à l'appartenance à une organisation collective au sein d'un établissement, son organisation « idéologique », logistique et hiérarchique. C'est aussi l'appartenance à un groupe identitaire où peut s'exprimer le soutien ou le dénigrement de l'institution. Nous trouvons à ce niveau de système le mandat social du travailleur social face au mandat institutionnel. L'autonomie du travailleur social se confronte au lien de subordination qu'il entretient avec son employeur. C'est aussi l'expression du rapport qu'il entretient avec les commanditaires et les financeurs. Autant de systèmes imbriqués dans ce niveau et qui peuvent se retrouver en contradiction.

b. Les indicateurs de présence des paradoxes

C'est l'émergence et la confrontation de ces différents niveaux de systèmes (dimension personnelle, professionnelle ou institutionnelle) qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes dans la pratique du travail social. Dans un premier temps, la présence et la confrontation de ces différents systèmes sont observés au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence de paradoxe. Dans un deuxième temps, la plausibilité de la présence de paradoxes et des stratégies les concernant est vérifiée au travers de l'étude du contenu des échanges.

Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 :

- La linéarité et la cohérence du processus réflexif.
- L'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle.
- L'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle.
- Le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

◆ Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif

Le tableau « Synthèse du processus de la séance » qui est produit pour chaque séquence donne une image synthétique du déroulement de la séance à partir de l'étude

conduite. Nous avons découpé chaque séquence en phases, représentant les grandes étapes par laquelle est passé le processus réflexif. Pour conserver la diversité des objets et des registres de discours dans ces phases, nous avons déterminé pour chacune d'elles, des objets de discours majoritaires et minoritaires. En effet, en fonction de leur prédominance, on peut identifier un registre de discours dominant et registre de discours émergeant, c'est-à-dire celui qui apparaît de façon discrète mais régulière. L'enchaînement des objets de discours et des formes de discours mobilisées dans chaque phase renseigne sur la construction du processus réflexif.

Nous considérons ce processus comme linéaire et cohérent du point de vue des objets de discours quand ceux-ci passent par la description, puis l'analyse, et enfin les solutions. Nous le considérons comme linéaire et cohérent du point de vue des formes de discours quand celle-ci progresse d'un registre affectif vers un registre technique, ou que le registre affectif n'apparaît pas en fin de processus. La mesure de cette linéarité et de cette cohérence est qualifiée de faible, moyenne ou forte dans le tableau « Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes » du compte-rendu de chaque séquence. Moins l'enchaînement des phases de la réflexion collective est logique du point de vue méthodologique (description, analyse, solution), plus on peut penser que différents niveaux de systèmes s'entrecroisent. De même que moins la succession des différents registres de discours progresse de façon régulière vers un discours technique, plus on peut penser que différents niveaux de système sont à l'œuvre.

◆ L'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle

Le tableau « Synthèse du processus de la séance » produit pour chaque séquence, renseigne aussi sur la mobilisation de différents niveaux de système mobilisés dans la situation.

Nous pensons que la forme du discours des participants, c'est-à-dire la manière, dont ils parlent des différents objets de discours, peut révéler le système auquel ils font référence pour traiter cet objet de discours. L'étude comparée des objets et des formes de discours peut révéler une contradiction entre les deux.

Les différentes catégories de contenus appellent *a priori* un registre de discours spécifiques. La description des situations et leur analyse mobiliserait plutôt un registre de

discours technique. L'exigence d'absence de jugement supposerait que l'on puisse, par exemple, présenter la situation familiale du jeune de façon neutre, sans critiquer les comportements des parents. La description du comportement d'un usager doit être plutôt de l'ordre des faits plutôt que des ressentis ou des émotions. Ainsi, un travailleur social peut se situer dans la dimension professionnelle en mobilisant un discours technique. Il s'exprimera alors sur le comportement d'un usager, de façon froide et distanciée. A l'inverse, évoquer ce que l'on a ressenti durant une situation, mobiliserait plutôt un discours affectif que technique. C'est le cas quand un professionnel s'exprime sur son exaspération ou sa déception par rapport à une situation. Nous serions alors clairement dans la dimension personnelle.

Or, il arrive parfois que les dimensions mobilisées ne soient pas en cohérence avec le registre de discours utilisé. Vouloir traiter un sujet technique avec des émotions met en comparaison des éléments de nature différentes, un peu comme si l'on voulait mesurer des volumes avec des unités de longueur. C'est le cas quand, pour décrire des symptômes comportementaux, on se moque de ces comportements, exprimant par là une affectation particulière vis-à-vis de ces comportements. Ces possibles contradictions ne sont pas forcément un empêchement à la réflexion ou à l'action quand le contexte existentiel le permet. Par contre, elles deviennent des paradoxes quand la contradiction entre les deux positions n'est plus tenable.

Les différentes dimensions peuvent rentrer en contradiction et souligner la présence d'un paradoxe. Des différences peuvent apparaître de façon claire entre les objets de discours majoritaires ou minoritaires et le registre de discours dominant. Mais elles peuvent aussi apparaître de façon plus subtile entre les objets de discours majoritaires ou minoritaires et les registres de discours émergeant, dépendamment de leur volume et de leur persistance.

L'étude de la concordance entre formes et objets de discours s'appuie donc sur l'analyse qualitative des objets et des formes du discours et dont le tableau « Synthèse du processus de la séance » ne rend pas complètement compte. En effet, il n'indique pas l'intensité de la présence des registres de discours émergeant. Le résultat est donc à confronter directement au contenu de la séquence.

Le résultat de l'analyse qualitative du rapport entre les objets de discours et la forme des discours est nommé dans le tableau « Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes » sous l'intitulé « expression de différents niveaux de systèmes dimension

personnelle vs dimension professionnelle (concordance objet et forme de discours) ». Cette concordance est mesurée à l'aide de 3 degrés : faible, moyenne, forte. Plus le niveau de concordance est faible, plus on peut supposer la présence de plusieurs systèmes. Nous considérons que la concordance est faible quand on peut constater que plusieurs objets de discours du domaine professionnel sont régulièrement traités avec le registre de discours personnel, ou l'inverse. Nous considérons que la concordance est moyenne quand ces écarts s'observent de façon rare. Nous considérons que la concordance est forte quand il n'y a aucun écart de constaté.

◆ L'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle.

L'expression simultanée des niveaux de systèmes représentant la dimension personnelle et la dimension institutionnelle peut aussi nous renseigner sur la présence de paradoxes. Elle peut s'observer dans l'écart entre la manière dont le locuteur inclut l'équipe dans l'expérience du problème posé et la manière dont il présente sa propre place dans ce problème durant la séquence.

Dans la manière de présenter le problème en début de séance, de façon implicite, le locuteur peut laisser supposer que le problème évoqué est éprouvé par tous. Ce sont alors les formulations du type « on a un problème » ou « nous avons un problème ». A l'inverse, il peut positionner le problème à un niveau individuel dès le début de séance, la formulation est alors plutôt de l'ordre de « j'ai un problème » ou « moi, ce qui me pose problème ».

Mais ce positionnement peut évoluer au cours de la séquence, ou simplement n'exister qu'à un niveau formel. Le locuteur présente le problème comme commun à tous, mais il exprime plutôt des ressentis ou des analyses personnelles. A l'inverse, il présente la situation comme un questionnement personnel, mais s'exprime comme s'il parlait au nom de l'équipe. On peut repérer ces écart en observant chez les principaux locuteurs la fréquence d'utilisation du pronom personnel singulier « je » et des pronoms personnels pluriels déterminés « nous » ou indéterminés « on ». Cette fréquence donne une image de la prédominance des formulations personnelles ou collectives, que l'on peut comparer au positionnement du problème tel qu'il a été présenté par les principaux locuteurs en début de séance.

Les causes des écarts peuvent être multiples. Présenter un problème à titre personnel peut être une manière de remettre en cause une position d'équipe. Présenter son problème comme

un problème pour tous, peut être aussi une précaution pour se garantir, au moins de façon formelle, de ne pas verser dans la personnalisation de ses ressentis, incompatible avec la distance professionnelle. On peut aussi chercher à se protéger du jugement des autres en les incluant dans les ressentis exprimés.

Nous avons évalué la tendance des locuteurs quant à leur implication personnelle en dénombrant le nombre d'utilisation des pronoms « je », « nous », « on ». Cependant, le recours aux pronoms personnels n'est qu'un indice du statut que mobilise le locuteur pour intervenir pour plusieurs raisons :

- Les formes recherchées de « je » dans les interventions ne prennent pas en compte la forme atrophiée avec apostrophe (« j' »).
- La recherche ne prend pas en compte les répétitions du pronom au sein d'une même intervention. Ainsi, nous calculerons le pourcentage d'intervention concerné par une de ces formes pour s'assurer de la valeur de cet indice.
- Les principaux locuteurs peuvent s'exprimer sans utiliser de pronom.
- Les principaux locuteurs peuvent être influencés par les formes pronominales utilisées par le groupe. Ainsi, nous rechercherons le taux d'utilisation des formes pronominales recherchées pour l'ensemble des échanges au sein du collectif durant la séquence. La comparaison avec le taux d'utilisation des principaux locuteurs peut indiquer une limite d'interprétation du ratio.
- Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation polysémique. Il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS).

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen d'utilisation de la forme personnelle » par le « taux moyen d'utilisation de la forme collective ». Nous considérons que si le chiffre obtenu est nettement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte. Si le chiffre obtenu est nettement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible. Si le chiffre obtenu est très proche de 1 (+ ou - 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Nous avons ensuite comparé cette tendance à l'implication personnelle avec la manière dont était inclus ou pas l'équipe dans le partage du problème.

Les dimensions personnelles et collectives ne sont pas conflictuelles quand le problème

est positionné explicitement comme personnel et que les principaux locuteurs s'expriment à titre personnel, ou quand le problème est positionné explicitement comme collectif et que les principaux locuteurs s'expriment au nom du collectif. Par contre les deux dimensions peuvent être conflictuelles et révéler la présence de paradoxe quand le problème est situé à un niveau collectif et que les locuteurs s'expriment essentiellement à titre personnel, ou l'inverse.

◆ Le questionnement explicite des participants sur le sens

La manière dont les participants présentent les effets du problème peut renseigner aussi sur la présence potentielle de paradoxe. Ils peuvent argumenter ce problème en faisant référence directement à la question du sens de leur action. Ces références aux questions de sens ont été repérées dans l'analyse du contenu des séquences avec la thématique de discours intitulée « nature des difficultés pour les TS ». L'expression des participants concernant la question du sens est identifiée dans les catégories d'objets de discours suivant :

- 210 « Incertitude sur l'action à conduire ou la cohérence action/sens ».
- 230 « Incapacité à donner du sens à la situation.
- 240 « Questionne la cohérence résultat de l'action et but ».
- 250 « Questionne la cohérence entre action et valeurs ».
- 260 « Questionne la cohérence entre but et valeur ».
- 270 « Questionne la cohérence entre but et réalité ».

Le fait de questionner la cohérence entre l'action, les buts visés par celle-ci et les valeurs censées être mobilisées dans celle-ci, ou d'en déceler l'incohérence, peut être le signe qui révèle la présence de plusieurs systèmes. Même s'ils restent imperceptibles aux acteurs, les différentes dimensions « s'expriment ». Par exemple, l'action peut être référée aux valeurs d'une dimension, et le but être référé à une autre dimension, si bien que l'action semble incohérente.

Le pourcentage de temps passé sur ces catégories dans les séquences permet d'identifier la place de ces questionnements dans l'étude la situation. En comparant les différentes séquences, nous avons mesuré la valeur significative du recours à ces catégories. Compte tenu que ces catégories d'objets de discours sont quasiment toujours mobilisées, nous considérons qu'un pourcentage de temps de parole inférieur à 4% au cours d'une séquence n'est pas significatif d'un questionnement particulier sur le sens de l'action.

◆ Les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions réalisées et/ou les propositions d'actions

Dans la manière qu'ont les participants de présenter la situation, l'utilisateur ou les acteurs, ils peuvent mobiliser des arguments ou des analyses contradictoires. De même on peut trouver dans les actions déjà conduites des actes contradictoires, ou encore des propositions d'actions qui seraient en contradiction avec les analyses déjà produites. Ces positions semblent illogiques ou incohérentes si elles sont mises en perspective les unes par rapport aux autres. Ces positions n'apparaissent pas toujours contradictoires quand elles sont isolées les unes des autres. Ces argumentations ou ces actions dont la logique serait défaillante pourrait être le signe de la présence de plusieurs systèmes.

c. La mise en sens des indicateurs avec la recherche de paradoxe

On peut déceler la présence de paradoxes par l'expression de dilemmes ou de questionnements entre des choix d'actions qui peuvent être contradictoires. Les dilemmes ou les interrogations sur les choix d'action possibles exprimés sont donc confrontés à l'ensemble des indicateurs. Trois cas de figure peuvent se présenter dans l'analyse des séquences :

La situation présentée n'évoque pas de questionnement sur des choix d'action. On ne peut donc observer ni contradiction, ni paradoxe.

La situation évoque un questionnement entre des choix possibles d'actions. Ces choix sont foncièrement divergents ou opposés, mais ne mobilisent qu'une seule dimension. La formulation de ce choix s'exprime de façon alternative avec la conjonction « ou ». Il faut agir de telle sorte ou de telle sorte. Il faut atteindre tel but ou tel but. Il faut mobiliser telle valeur ou telle valeur. La contradiction entre ces choix ne relève donc pas du paradoxe, mais de la réflexion nécessaire des professionnels sur leur pratique pour opérer des choix d'action.

La situation évoque un questionnement entre des choix possibles d'actions. Ces choix sont foncièrement divergents ou opposés, et mobilisent différentes dimensions. La formulation de ce choix s'exprime de façon simultanée avec la conjonction « et ». Il faut agir de telle sorte, et de telle sorte. Il faut atteindre tel but et tel but. Il faut mobiliser telle valeur et telle valeur. La situation révèle la présence d'un paradoxe qui serait l'expression de la fusion de différents systèmes dans un espace d'action.

d. L'identification des stratégies

A partir du moment où une situation abordée dans une séquence est identifiée comme paradoxale, nous cherchons à identifier les stratégies.

Il s'agit d'abord d'identifier s'il y a eu des stratégies mobilisées initialement, ou si la situation est nouvelle. On pourra aussi déterminer en quoi l'échec de cette stratégie initiale a motivé l'évocation de cette situation dans le dispositif d'ADP. Nous trouvons ces indications dans l'analyse du contenu de la séquence, généralement dans les éléments de description de la situation et de sa contextualisation.

Il s'agit ensuite d'identifier les stratégies reconstruites suite au travail d'ADP. Les informations concernant ces stratégies sont identifiées dans la thématique « solution active envisagée » et « solution passive envisagée ». L'étude de ces thématiques et des catégories qui y sont attachées a été conduite au travers de l'analyse de la séquence d'ADP. Nous déterminerons la proximité de ces stratégies reconstruites avec les modèles de stratégies paradoxales que propose Barel (1989). Nous identifierons aussi le processus qui a permis l'élaboration de ces stratégies.

e. Méthode d'analyse des résultats

Chaque séquence d'ADP a donné lieu à un traitement quantitatif et qualitatif, permettant d'identifier les contenus ainsi que leur volume, les registres de discours ainsi que leur volume. Ces éléments ont aussi permis de déterminer le processus de la séquence et leur production. À la suite de cette analyse qui comporte 5 parties, une sixième partie spécifique est consacrée à l'étude des paradoxes dans cette séquence. Chaque séquence est étudiée selon le même principe, sauf la première séance qui est présentée telle qu'elle a été traitée avec les premiers outils d'analyse exploratoires. L'étude des paradoxes dans chaque séquence suit le même plan:

6. La place du paradoxe dans la séquence.

- a. Les motifs de ruptures dans les thématiques, les catégories et les registres de discours
- b. A quel titre s'expriment les locuteurs?
 - Expression des principaux locuteurs

- Forme d'expression des participants
- Synthèse
- c. Les paradoxes
 - Recherche d'indices
 - Synthèse
- d. Les stratégies paradoxales
 - La stratégie intuitive tentée par l'équipe
 - La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

D) Glossaire des principaux termes utilisés dans l'analyse des séquences d'ADP

Les acteurs :

Locuteur : personne qui s'exprime, quel que soit son statut

Participant : personne qui assiste au dispositif d'ADP en tant que destinataire du dispositif, en l'occurrence les travailleurs sociaux de l'établissement.

Intervenant : personne qui conduit et anime le dispositif d'analyse des pratiques

Le contexte :

Séance : Espace temps consacré à l'analyse des pratiques d'une durée de 3 heures et mobilisant des participants et un intervenant. La séance est interrompue par une pause et se divise donc en deux séquences. Nous avons assisté à 8 séances d'ADP.

Séquence : Espace temps compris entre le début d'une séance jusqu'à la pause, ou du retour de la pause jusqu'à la fin de la séance. La première séquence d'une séance varie de 90 à 120 minutes, ce qui fait varier d'autant la durée de la deuxième séquence de la même séance. Nous avons retranscrit et étudié 12 séquences d'ADP, et 2 séquences consacrées à la restitution de l'avancée des travaux de recherche. 2 séquences auxquelles nous n'avons pas

assisté, ont été consacrées à un bilan interne du dispositif par un représentant de la direction de l'établissement.

L'organisation des données

Sujet : ce qui constitue le motif des échanges et qui mobilise un ensemble cohérent d'interventions de la part des locuteurs. Il peut y avoir plusieurs sujets dans une seule séquence. Le sujet est segmenté en unités de sens. Le sujet des échanges peut être de deux types :

- Des faits ou des événements génériques comme l'organisation d'un service, les effets d'une réorganisation d'un service, etc...
- Une situation d'accompagnement socio-éducatif d'un usager.

Situation : ensemble de faits ou d'événements concernant l'accompagnement socio-éducatif d'un usager de l'établissement. Cet accompagnement pose suffisamment question à un ou des TS pour que celui-ci soit étudié dans le cadre d'un dispositif d'ADP. Une situation est un des types de sujet privilégié dans les dispositifs d'ADP compte tenu de leur centration sur le vécu des participants et sur leur pratique concrète donc en relation avec un usager.

Intervention : prise de parole d'un locuteur quelle qu'en soit la longueur, comprise entre le début de l'émission du message oral et le moment où il s'arrête, de façon contrainte (interruption par un autre locuteur) ou volontaire.

Unité de sens : ensemble d'interventions des locuteurs concernant un sujet et qui traite une même idée, ou un même fait, sous différents angles, de façon contradictoire ou non.

Traitement des données :

Objet du discours : qualification du type d'information ou d'éléments qui sont amenés dans les échanges pour traiter les sujets évoqués. 3 types d'objet de discours ont été identifiés : description du problème et de son contexte ; analyse du problème ; solutions, c'est-à-dire propositions d'actions visant à améliorer le problème. Les trois types d'objets de discours se déclinent dans 9 thématiques, elles-mêmes détaillées en catégories plus ou moins nombreuses (entre 4 et 9 suivant les thématiques).

Thématiques du discours : Au nombre de 9, elles appartiennent aux différents types de discours. Le type de discours concernant la description comprend les thématiques suivantes :

- Description de la situation ou de l'événement qui génère le problème.
- Description de la nature des difficultés du TS,
- Description de la place du locuteur dans les situations
- Description du contexte de la situation ou de l'événement.

Le type de discours concernant l'analyse comprend les thématiques suivantes :

- Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation,
- Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant du problème,
- Théorisation ou conceptualisation.

Le type de discours concernant les solutions comprend les thématiques suivantes :

- Solutions actives envisagées,
- Solutions passives envisagées.

Catégories de discours : qualification des unités de sens permettant d'identifier la thématique traitée et le type de discours mobilisé. Elles sont au nombre de 49 et sont chacune associées à une des 9 thématiques décrivant les objets de discours.

Forme du discours : qualification de la manière dont les locuteurs évoquent les sujets traités et qui permettent d'identifier à quel registre de communication ils font appel. Les registres sont déterminés selon des qualificatifs qui sont propres à chaque registre.

Registre de discours : 3 registres de discours sont identifiés pour déterminer la forme du discours : le registre technique qui renvoie à une démarche professionnelle, le registre affectif qui renvoie à l'expression des ressentis des TS, le registre axiologique qui renvoie aux valeurs.

Qualificatifs de la forme du discours : termes utilisés pour nommer la forme du discours de chaque intervention. Ces qualificatifs sont référés à des registres de discours différents.

- Dans le registre de discours technique, on trouve le descriptif, l'investigation, l'analyse, la résolution, la formulation d'hypothèse, la mise à distance, le démonstratif, l'argumentation technique.
- Dans le registre de discours affectif, on trouve l'expression de sentiments négatifs ou positifs par rapport aux missions à conduire et à l'environnement dans lesquels

elles sont conduites, ou par rapport aux usagers ou à leur environnement.

- Dans le registre axiologique, on trouve les références à l'éthique personnelle, la déontologie professionnelle, les valeurs institutionnelles ou les principes éducatifs.

Tonalité générale : registre de discours dominant pour une unité de sens (technique, affectif ou axiologique). La tonalité générale est la recherche du type de discours qui a le plus d'importance du point de vue de l'orientation des échanges dans l'unité de sens. Ce n'est donc pas une moyenne des registres de discours identifiés par les qualificatifs de chaque intervention contenue dans l'unité de sens.

Synthèse :

Après retranscription, identification et classements des interventions, nous possédons, pour chaque séance :

- **Un fichier « Sonal »** qui contient l'enregistrement audio de la séance, et sa représentation graphique sous forme d'une courbe sinusoïdale, colorée par section en fonction de la thématique abordée. La transcription écrite des échanges, associée à la bande-son. Le logiciel Sonal permettra aussi de calculer les temps de parole de chaque locuteur, ainsi que certaines statistiques en fonction des besoins (par exemple recherche de mots par séance ou pour l'ensemble des séances, recherche de thématiques)

- **Un fichier « tableur »**, dans lequel chaque ligne correspond à une intervention et qui sont regroupées en unités de sens identifiées :

- Du point de vue du contenu par des catégories appartenant à 9 thématiques exportées du fichier "Sonal".

- Du point de vue de la forme du discours par des qualificatifs appartenant à 3 registres de discours différents.

Le contenu de chaque unité de sens est synthétisé dans un bref résumé. Les colonnes du tableur permettent de connaître la durée de chaque unité de sens.

- **.Une synthèse par séance d'ADP** qui compte deux parties :

Partie 1 : Étude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence.

Il s'agit du traitement des données, permettant d'identifier le contenu, le processus et la production de chaque séquence d'ADP.

Partie 2 : Identification des paradoxes et des stratégies paradoxales dans la séquence.

Il s'agit du traitement des indicateurs permettant de déceler les paradoxes et d'identifier les stratégies paradoxales mobilisées suite au travail d'ADP.

CINQUIÈME PARTIE
TRAITEMENT ET ANALYSE DES SÉQUENCES D'ADP

CHAPITRE 11 Description du dispositif d'ADP observé

L'ensemble des éléments présenté dans ce chapitre est une synthèse de l'étude comparative des séquences qui se situe dans les annexes.

A) Vision globale des séquences

Durée des séquences

Date	séance	numéro de séquence	durée
décembre 2011	séance 1	Bilan institutionnel	-
		séquence 1	01:33:54
avril 2012	séance 2	séquence 2	01:32:38
		séquence 3	49:05
mai 2012	séance 3	séquence 4	01:50:24
		séquence 5	38:56
juin 2012	séance 4	séquence 6	01:14:41
		séquence 7	01:04:58
sept 2012	séance 5	séquence 8	01:31:36
		Restitution d'investigation	-
oct 2012	séance 6	séquence 9	01:29:24
		séquence 10	52:20
nov 2012	séance 7	séquence 11	01:33:46
		séquence 12	43:44
déc 2012	séance 8	restitution	-
		Bilan institutionnel	-
		TOTAL	13:21:42

Chaque séance était prévue de 9H00 à 12H00, avec une pause au milieu. Chaque séance numérotée de 1 à 7 a donc été découpée en 2 séquences numérotées de 1 à 12, qui la plupart du temps traitaient deux sujets différents. Fait exception la première séance dont la première partie a été consacrée au bilan du dispositif de l'année précédente, en dehors de notre présence, et qui ne comporte qu'une séquence. De même, la séance 5 dont la deuxième partie a été consacrée à la première restitution ne comporte qu'une seule séquence. Et enfin, la séance 8 dont la première partie a été consacrée à une restitution par nos soins, et la deuxième

partie au bilan de l'année écoulée en dehors de notre présence.

Les séquences correspondant à la deuxième partie des séances d'ADP sont généralement plus courtes que celles se déroulant en première partie de séance. La durée moyenne pour traiter une situation dans ce dispositif se situe aux environs de 91 minutes.

Le corpus traité représente donc 13H et 21 minutes d'échanges collectifs.

B) Contenu des séquences

1) Sujets qui ont fait l'objet d'un traitement en ADP

Nous présentons ici les sujets tels qu'ils ont été énoncés en début de séquence, ce qui ne veut pas dire que le sujet après traitement en ADP n'a pas été plus large que ce qui est annoncé. Trois types de sujets ont fait l'objet d'un traitement en ADP.

- Le comportement d'un usager pour les 12 séquences.
- Le comportement d'un groupe d'utilisateur, avec malgré tout le comportement d'un usager prédominant au sein du groupe pour 2 séquences.
- Le positionnement de l'institution pour trois séquences avec toujours en toile de fond le comportement d'un usager.

Deux caractéristiques émergent concernant ces sujets:

- Au moins un usager est toujours à la base du sujet traité.
- Cet usager est toujours « mis en scène » dans une situation vécue par le TS qui aborde le sujet et dans laquelle il est lui-même acteur.

Ces caractéristiques distinguent le dispositif d'ADP observé d'autres espaces collectifs comme :

- Les réunions de synthèse qui mobilise l'ensemble des TS pour l'étude d'un usager « en général » et qui a pour but d'en déterminer le profil « psychologique » afin de définir les stratégies à moyen ou long terme le concernant.
- Les réunions d'équipes classiques ou des réunions institutionnelles où le questionnement porte sur l'organisation du travail.

La plupart du temps, ce qui est au cœur de ce dispositif d'ADP, c'est la pratique professionnelle « vécue » par les TS, au travers de l'étude des situations concrètes

d'accompagnement socio-éducatif d'utilisateurs, en individuel ou en groupe.

Font exception à cette règle implicite non pas des séquences, mais des parties de séquences pour des durées généralement courtes. C'est le cas pour la séance 8 où les TS évoquent la nouvelle organisation du foyer avec notamment la question de la gestion des entrées et sorties des jeunes. C'est le cas pour la séquence 9 qui traite dans un premier temps du projet de réorganisation du service de logement autonome. Mais dans les deux cas, l'intervenant demandera aux participants de mettre ces sujets en relation avec des situations concrètes.

Le tableau suivant présente les sujets traités qui sont en grande majorité des situations, avec le nom de l'utilisateur concerné.

numéro de séquence durée utilisateur	contenu	Sujet de la situation qui fait problème
séquence 1 01:33:54 Betty	Betty, qui vient d'être changée de foyer, fait des fugues régulières et développe un comportement hyper sexualisé au foyer ou durant ses fugues	comportement d'un utilisateur
séquence 2 01:32:38 Jeremy	Jeremy commet des fugues régulièrement pour retourner chez sa mère ou vers d'autres membres de sa famille. Ces fugues sont incessantes et ont parfois lieu quelques minutes après que les TS aient ramené Jeremy au foyer. Devant l'impossibilité d'empêcher Jeremy de fuguer, les TS se sentent remis en cause dans leur compétence, d'autant que la mère, la gendarmerie ou les référents ASE ne les soutiennent guère. Ils finissent par ne plus déclarer les fugues de Jérémy puisque personne ne semble s'en inquiéter.	comportement d'un utilisateur
séquence 3 49:05 Jeremy	L'intervenant expose aux participants les phénomènes d'angoisses de mort chez les adolescents et qui pourraient expliquer les fugues incessantes de Jérémy	comportement d'un utilisateur
séquence 4 01:50:24 Tamba	Tamba est dans un logement autonome, suivi par le service appartement. Il est en rupture scolaire et n'a plus d'activités sociales formelles. Il passe son temps à rester dans son appartement ou à errer en ville et finit par y lier des relations avec d'autres jeunes délinquants. La TS référente s'inquiète de l'inactivité de Tamba et a le sentiment de ne pas pouvoir agir comme elle le devrait pour mieux cadrer les journées de Tamba et l'accompagner, faute de temps disponible.	comportement d'un utilisateur et positionnement institutionnel
séquence 5 38:56 Betty	La TS référente de Betty est démunie devant les fugues longues et répétées de Betty. Aucune action ne semble pouvoir l'empêcher de fuguer. Elle explique aux autres TS ce que fait Betty durant ses fugues (relations sexuelles avec des quasi-inconnus). Au fil de la	comportement d'un utilisateur

	séquence, les TS prennent conscience de la gravité des faits et de la mise en danger physique et psychique de Betty.	
séquence 6 01:14:41 Pany	Pany qui jusqu'à présent était un usager « modèle » se met à refuser le cadre éducatif en critiquant et remettant en cause les TS et le foyer	comportement d'un usager
séquence 7 01:04:58 Mona	Mona, suite à une agression physique sur un chef de service est exclue de façon très rapide du foyer. Les TS estiment qu'ils avaient pourtant prévenu la direction de la montée en puissance de l'opposition de Mona et de l'emprise qu'elle avait sur d'autres jeunes du groupe. Ils regrettent aussi que la direction semble plus prendre en compte les agressions concernant les cadres que celles concernant des TS, ils explorent aussi leurs propres comportements face à cette situation où Mona était inaccessible du fait de la protection du groupe. Les TS pensent aussi que Mona exprimait par ses comportements agressifs ses angoisses concernant les choix vis-à-vis de son projet personnel.	positionnement institutionnel et comportement d'un usager
séquence 8 01:31:36 Benny et Groupe Flore	Après avoir exploré les nouvelles conditions de vie des groupes suite à la réorganisation des deux foyers, les échanges des TS se focalisent sur Benny, jeune qui remet en cause l'autorité de chaque TS dans le foyer Flore. Les TS du foyer Nova qui s'occupait de lui auparavant, après avoir souligné et regretté la régression de Benny depuis son arrivée au Flore explique pourquoi ils ont voulu le changer de foyer.	comportement de groupe et d'un usager
séquence 9 01:29:24 Betty et Maica	Après avoir évoqué la situation de Betty, la nouvelle organisation du service appartement, les participants abordent la situation de Maica qui vient d'arriver au foyer. Elle souhaite passer l'après-midi avec son petit ami de 24 ans. Les TS de Nova autorisent cette première visite, mais les autres TS questionnent cette décision.	comportement d'un usager
séquence 10 52:20 Maica	Les TS décrivent les comportements et l'histoire de Maica qui vient d'arriver au foyer	comportement d'un usager
séquence 11 01:33:46 Walid	Walid commet des actes de dégradation sur des véhicules extérieurs au foyer puis sur des véhicules du foyer, puis sur le véhicule de son TS référent. À chaque fois il exprime des regrets quant à ces actes et promet sincèrement d'améliorer son comportement. Les TS réalisent les démarches auprès de la gendarmerie avec le père de Walid suite aux plaintes déposées, dans un souci de lui permettre de reprendre la main sur la dimension éducative de son fils. Ils constatent que le père de Walid mobilise lui-même des comportements incivils qui lui valent des réprimandes de la part des gendarmes. Alors que Walid a lui-même demandé son placement pour violence physique du père, les TS tentent de maintenir le lien avec celui-ci.	comportement d'un usager
séquence 12 43:44 Manon, Groupe	Les TS commencent par évoquer l'agression qu'a commise Manon sur un chef de service suite à un conflit avec une TS au sujet de la confiscation de son téléphone portable (cette TS n'est pas présente à la séquence d'ADP). Ils regrettent de nouveau que la fermeté de la direction ne s'exerce que quand l'agression concerne un des	positionnement institutionnel et comportement d'un usager et comportement du

Flore, Freddy	membres de la direction. Cet événement est relié à la mauvaise ambiance qui règne sur le groupe de Flore et à l'attaque permanente du cadre par les jeunes. Les TS illustrent cette ambiance avec la situation de Freddy qui remet en cause systématiquement l'autorité des TS en adoptant des comportements incohérents. Les TS reconnaissent que cette mauvaise ambiance finit par atteindre leur investissement dans la	groupe
------------------	--	--------

On observe que la situation de l'utilisateur « Betty » a été évoquée 3 fois sur des séances distinctes, à la séquence 1, la séquence 5 et la séquence 9. La situation de l'utilisateur « Jérémy » et celle de l'utilisateur « Maica » ont été évoquées à deux reprises (séance 2 et 3 pour Jérémy, et séance 9 et 10 pour Maica), mais sur les séquences qui appartenaient à une même séance. Autrement dit, le travail commencé lors de la première partie de séance s'est poursuivi au cours de la deuxième partie.

Enfin, en règle générale, nous observons une focalisation de chaque séquence sur une situation unique, mais dans trois séquences les sujets ont été plus nombreux. Pour la séquence 8, c'est la réorganisation du foyer puis la situation de Benny qui ont été traitées. Pour la séquence 9, c'est le projet de réorganisation du service de logement autonome, puis la situation de Betty, puis la situation de Maica qui ont été évoqués. Pour la séquence 12, c'est la situation de Manon, puis celle de Freddy. Le traitement de plusieurs situations dans une même séquence a obligé à la séquence 8 et à la séquence 9 à un traitement distinct pour chaque sujet

2) Type de problème abordé dans les situations traitées.

Parmi les comportements d'utilisateurs ou de groupe d'utilisateurs traités, des types de situations qui font problème reviennent à plusieurs reprises, au-delà de la singularité de chaque cas.

numéro de séquence	durée	usager	Ce qui pose problème
séquence 1	01:33:54	Betty	Fugue
séquence 2	01:32:38	Jeremy	Fugue
séquence 3	49:05	Jeremy	Fugue
séquence 4	01:50:24	Tamba	Inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.

séquence 5	38:56	Betty	1 fugue / 2 comportement lié à la sexualité
séquence 6	01:14:41	Pany	Opposition au cadre
séquence 7	01:04:58	Mona	agression de TS
séquence 8	01:31:36	Benny et Groupe Flore	1 opposition au cadre / fugue
séquence 9	01:29:24	Betty et Maica	1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité
séquence 10	52:20	Maica	comportement lié à la sexualité
séquence 11	01:33:46	Walid	Opposition au cadre
séquence 12	43:44	Manon et Freddy et Groupe Flore	1 agression de TS / 2 opposition au cadre

Nous pouvons donc dessiner, à partir des sujets récurrents, les préoccupations majeures des TS dans cette MECS. Il faut malgré tout se garder de généraliser, car certains sujets sont attachés à la présence de certains usagers, ce qui fait qu'ils seront récurrents tant que ces usagers seront présents dans l'institution. Les sujets traités ne donnent qu'un aperçu des préoccupations des TS pour cette période de 1 an, entre décembre 2011 et décembre 2012, pour cette MECS et compte tenu des usagers présents durant cette période.

5 sujets sont revenus à plusieurs reprises :

1- Les fugues (évoquées dans 6 séquences) :

Les fugues des usagers de l'établissement sont évoquées dans 6 séquences. Pour trois séquences, elles concernent l'utilisateur « Betty », pour deux séquences, l'utilisateur « Jeremy », et pour une séquence, l'agencement du lieu de vie qui faciliterait ou au contraire limiterait les fugues. Le sujet des fugues soulève beaucoup de débats parmi les TS.

- Les motifs de la fugue (partir pour fuir une situation insupportable, ou partir pour retourner dans un endroit particulier ?)
- Les moyens à mettre en œuvre pour empêcher ces fugues (limiter la liberté de mouvement des jeunes au risque de devenir une prison, ou favoriser une ambiance familiale au risque de mettre en cause la protection du mineur ?).
- Les conséquences et effets des fugues (sur plan juridique, réglementaires et éducatif)

2- Les comportements liés à la sexualité (évoqués dans 3 séquences)

Les comportements liés à la sexualité concernent deux jeunes filles, Betty et Maica.

Ces deux jeunes filles ont en commun, en plus de leur très jeune âge, d'avoir subi ou d'être fortement soupçonné d'avoir subi des attouchements sexuels dans l'environnement familial. Le manque de pudeur dans le comportement ou dans l'évocation de sujets intimes, et des comportements de séduction, semblent en être des conséquences. Les événements qu'elles ont vécus semblent avoir complètement désorganisé leur rapport aux personnes du sexe opposé, leur rapport à la sexualité, et tous les repères sociaux concernant la sexualité.

La question de la sexualité mobilise une réflexion morale. Ces troubles des comportements liés à la sexualité mettent mal à l'aise les TS. Ils sont démunis devant ces situations, qui mobilisent à la fois leurs propres représentations intimes de la sexualité et l'intimité de l'usager.

La question de la sexualité engendre des questionnements éthiques, notamment concernant la protection des rapports sexuels, du point de vue contraceptif ou des maladies sexuellement transmissibles (les mettre en œuvre relèvent-elle d'une protection ou d'une incitation ?).

3- L'opposition au cadre éducatif (évoquée dans 4 séquences)

Ce sont des situations où les TS ont du mal à faire respecter le cadre éducatif, c'est-à-dire le respect des règles de vie à l'intérieur ou à l'extérieur du foyer. Mais il peut aussi s'agir aussi du respect des TS dans les relations au quotidien. Ces situations provoquent souvent chez les TS une grande incertitude autant sur les causes de cette opposition que sur la conduite à tenir.

- Quand il s'agit d'usagers isolés, c'est la relation éducative individuelle qui est mise à mal.
- Quand il s'agit d'un phénomène de groupe, c'est le statut et la légitimité du TS qui est mise à mal.

Ces situations posent la question de l'autorité des TS et aussi celle des sanctions à mettre en place en cas de manquement aux règles.

4- Les situations d'agression physique des TS par des usagers (évoqué dans 2 séquences)

2 séquences concernent des situations d'agression physique des TS par des usagers. Dans les deux cas, l'agression d'un TS est suivie de l'agression d'un cadre chef de service intervenant suite à cette première agression. Ces situations sont traitées sous différents aspects.

- Le manque d'anticipation de ces situations de crise, notamment sur le plan disciplinaire par la direction générale.
- La compassion vis-à-vis des victimes et les effets de ses agressions sur elles.
- Le motif de ces agressions (l'utilisateur est-il pleinement conscient des actes de violence qu'il commet au moment où il les commet, y a-t-il préméditation ?)
- La reprise sur le plan éducatif et psychologique des événements traumatisants pour les autres usagers
- Le manque de considération par la direction des actes de violence dirigés contre les TS, autant sur le plan symbolique que juridique.
- Les sanctions concernant les usagers ayant commis des actes de violence sur les TS ou les membres de la direction.

5- L'absence d'activité structurante pour l'utilisateur et la gestion du service « logement autonome » (évoquées dans 2 séquences)

Il s'agit d'un jeune logé en appartement autonome qui est déscolarisé et n'a donc plus aucune activité sociale structurante. Les TS souhaiteraient compenser ce manque par une présence éducative plus forte. Ils n'en ont pas les moyens et ont le sentiment que son hébergement dans ce type de logement aggrave sa situation.

La gestion du service « appartement » est évoquée au travers de la situation du jeune, et soulève plusieurs problèmes :

- Le taux d'encadrement et du nombre d'équivalent temps plein éducatifs sur le service pour pouvoir intervenir plus souvent compte tenu du nombre de jeunes et de leurs besoins en terme d'accompagnement.
- L'éloignement des appartements sur le territoire qui génère des temps de déplacement importants.
- Le manque de locaux adaptés permettant l'accueil des jeunes dans l'établissement pour des rendez-vous ou assurer des permanences auxquelles les jeunes pourraient se rendre en cas de besoin.
- Les critères d'accessibilité au service « apparts » en fonction des profils et des situations des usagers.
- Les motifs de placement des usagers dans un logement autonome.

3) Les types d'enjeux pour la pratique professionnelle que soulèvent les situations

Nous avons identifié un certain nombre d'enjeux pour les TS que soulèvent les situations. Il s'agit d'identifier, au-delà du cas spécifique, quel problème « technique » pose la situation. Ces enjeux pourraient être formulés sous forme de question commençant par « comment faire pour.... ? ».

Cette typologie est donc propre à l'espace et aux acteurs observés. Les mêmes types de situation pourraient mobiliser d'autres enjeux de pratiques dans un autre contexte professionnel. D'autre part, nous avons choisi les enjeux de pratique les plus saillants pour une situation, alors que ceux mobilisés dans les séquences sont parfois beaucoup plus nombreux.

Nous avons identifié 13 types d'enjeux différents (le nombre entre parenthèses indique le nombre de fois où ils ont été traités) :

- « Accompagnement d'un usager opposé au placement » (1)
- « Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité » (2)
- « Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes » (1)
- « Accompagnement des usagers en logement autonome » (2)
- « Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risque » (1)
- « Gérer les retours de fugue » (2)
- « La relation éducative » (6)
- « La collaboration éducative avec les parents » (3)
- « Le soutien à la parentalité » (3)
- « La limitation du recours à la fugue pour les usagers » (3)
- « Gestion de phénomène de groupe » (2)
- « Reconnaissance institutionnelle des TS » (2)
- « Faire autorité » (1)

4) Participation des TS et de l'intervenant dans les séquences

a. taux de participation et répartition des prises de parole des TS

La majorité des participants se sentent concernés quel que soit le type de situation, d'usager, de foyer ou de service examiné. De même, nous pouvons considérer que l'ensemble des participants se sentait autorisé et intéressé en général à participer aux débats. Il n'y a pas eu de séquence où un participant a monopolisé la parole, ou durant laquelle aucun autre participant, hormis l'exposant, ne se sont exprimés.

b. taux d'intervention de l'intervenant

La moyenne de participation de l'intervenant se situe autour de 25% du temps de parole total de la séquence. La participation la plus faible est 15 %, lors d'une séquence où plusieurs sujets ont été abordés sans donner de temps à l'analyse des informations. La participation la plus forte est de 54% réalisée lors d'une séquence où l'intervenant a réalisé un tableau clinique d'un usager à la demande des participants.

c. Implication personnelle des TS dans les situations traitées

Rappel méthodologique : Nous avons calculé la tendance des locuteurs quant à leur implication personnelle en dénombrant le nombre d'utilisations des pronoms « je », « nous », « on ». Un ratio est obtenu en divisant le « taux moyen d'utilisation de la forme personnelle » par le « taux moyen d'utilisation de la forme collective ». Nous considérons que si le chiffre obtenu est nettement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte. Si le chiffre obtenu est nettement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible. Si le chiffre obtenu est très proche de 1 (+ ou - 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Quatre situations mobilisent une implication personnelle forte, quatre autres une implication personnelle faible, et les quatre dernières, une implication personnelle neutre.

Le niveau d'implication personnel n'est pas déterminé par le type de situation ou le type d'enjeux de pratique, mais la manière dont les TS perçoivent cette situation.

5) Analyse des objets de discours

a. Répartition des objets de discours

Sur l'ensemble des séances, les thématiques les plus mobilisées sont celles qui correspondent à la description des situations (55,20%). Viennent ensuite les thématiques liées à l'analyse des situations (27,70), puis les thématiques liées à la recherche de solutions ou de remédiation (10,20%). Autrement dit, il faut 80% de description et d'analyse pour produire 10% de solutions ou de propositions permettant de faire évoluer la situation.

Au-delà de la répartition dans les grands domaines génériques, la répartition dans les thématiques affine l'observation des séquences. Ainsi, on retrouve aux 4 premières places en matière de volume de temps de parole utilisés, les trois grands domaines ; description (description du contexte et de la situation : 44%), analyse (théorisation ou conceptualisation : 12,8%), solution (solutions actives : 9.30%), ce qui représente 66 % de l'ensemble des débats.

L'étude des objets de discours permet de définir les caractéristiques principales suivantes pour ce dispositif d'ADP :

- Un dispositif qui permet de prendre en compte le vécu mais qui favorise aussi la prise de distance et l'ouverture en évitant l'enfermement dans la plainte et la critique des autres acteurs
- Un dispositif qui enrichit les connaissances des participants pour leur permettre de construire une analyse renouvelée des situations.
- Un dispositif qui reste orienté sur l'amélioration des situations
- L'importance des moments clés que sont l'ouverture et la fermeture de la séquence.

Après une étude plus minutieuse des catégories mobilisées dans les objets de discours, on observe des processus à l'œuvre présentés ici par ordre d'importance :

- Une recherche de compréhension des situations par une étude attentive de l'histoire des usagers et de la prise en compte de la famille, une prise en compte de la complexité des situations, une capacité à se remettre en cause.
- Une recherche de transfert et co-construction de connaissances. L'exploration de l'environnement hors famille de l'utilisateur. L'expression de difficulté pour les TS, de définir les stratégies éducatives qui permettent d'atteindre les objectifs fixés, et l'acceptation de la remise en cause de leur pratique.
- Un environnement qui favorise l'expression des sentiments des TS dans les situations.

L'étude des objets de discours et de la répartition des différentes thématiques et catégories dans les séquences ne démontre aucune corrélation entre un type d'objet de discours et un type de situation ou un type d'enjeu de pratique. Les participants évoquent les situations à traiter selon différents angles qui sont globalement similaires (description, analyse, remédiation) mais qui sont très différents en matière de volume ou de type de catégories mobilisées. Autrement dit, ce ne sont pas les types de situation ou les type d'enjeux de pratique qui déterminent la façon d'étudier la situation, mais encore une fois la manière dont les TS ont vécu cette situation.

6) Analyse des formes de discours

a. Répartition des registres par unités de sens

Ce sont les unités de sens et leur classement par tonalité générale qui sont la base du calcul de pourcentage de registre de discours mobilisé sur l'ensemble des séances.

	discours affectif	discours axiologique	discours technique	Total général
Total général	39%	3%	58%	100%

Un discours technique qui démontre la rigueur de l'analyse des situations, et l'implication des participants.

Dans la qualification des interventions, ce sont la description et l'investigation qui sont les plus utilisées pour explorer les faits et les situations. Dans une moindre mesure, sont aussi présents l'analyse par la formulation de propositions de mise en sens par exemple et l'argumentation technique utilisée pour argumenter ou justifier des propositions ou des analyses.

Un discours affectif qui cherche à dédramatiser les situations par l'humour mais qui permet aussi d'exprimer pour environ la moitié des expressions de cette catégorie les sentiments négatifs à l'encontre des usagers, des familles ou des autres acteurs externes à l'équipe ou même de la mission à accomplir.

Les qualifications des interventions sont présentées ici par ordre d'importance en fonction des volumes relevés dans les échanges.

- On note en première position les expressions qui relèvent de l'humour. La vocation de ces expressions n'est pas que de faire rire, elles permettent de prendre de la distance par rapport aux événements, notamment ceux les plus dramatiques ou les plus choquants. Parfois cet humour devient une moquerie envers un usager ou un parent servant à exprimer l'exaspération ressentie à leur rencontre.
- Viennent ensuite les expressions de reproches ou de critiques qui soulignent que l'ADP est aussi un lieu où l'on peut exprimer son mécontentement. Au fil de la séance, ce sentiment s'apaise et la description de la situation permet de le dépasser pour se rendre disponible à l'analyse de la situation.
- Ce sont les jugements négatifs qui arrivent ensuite dans les expressions les plus utilisées. Il s'agit plus de railler, d'exprimer sa lassitude devant des comportements en formulant un avis plus subjectif qu'objectif. Il n'y a pas de bienveillance ou de recherche de compréhension dans ces formulations qui sont plutôt des condamnations. Elles se tempèrent au cours de la séquence.
- L'expression de l'impuissance, de la résignation ou encore l'impression d'être démuni devant les situations vient en cinquième position. C'est l'expression du mal-être des TS, de leur difficulté à tenir leur engagement dans leur activité devant la complexité des situations, l'incompréhensibilité de celles-ci ou les blessures narcissiques qu'elles engendrent.
- L'expression de regret, associé à la déception ou la tristesse, face aux comportements d'un jeune. Ces comportements mobilisent aussi l'expression d'une certaine culpabilité devant l'inefficacité ou la contre productivité de leur action.
- L'empathie, la pitié, la compassion sont exprimées par les TS, la plupart du temps par rapport à ce qu'ont vécu ou ce que vivent les jeunes.
- Enfin, l'agressivité, la colère ou l'énervement, viennent en dernière position. Ces expressions sont utilisées notamment pour dénoncer ce qui est vécu par les TS comme une atteinte à leur intégrité professionnelle.

D'une manière générale, les sentiments négatifs sont plutôt projetés sur la mission à conduire, l'indignation pour ce qui touche à la considération des TS, les reproches et critiques tournés vers la hiérarchie ou les usagers. L'expression de sentiments positifs en direction des usagers.

Un discours axiologique centré sur les principes éducatifs à respecter dans la relation avec les usagers.

Ce sont d'abord les principes éducatifs qui sont mobilisés dans cette catégorie par les participants. Ceux-ci concernent autant la pratique des TS que le positionnement d'autres acteurs. Ensuite, c'est l'éthique personnelle qui est utilisée. Enfin la déontologie professionnelle vient en dernière position.

Les différentes formes de discours, dans leur volume ou dans leur qualification, ne sont pas attachées à des types de situations spécifiques ou à des types d'enjeux de pratique. Globalement, les formes de discours des participants au dispositif d'ADP pour traiter les situations ne dépendent pas de leurs caractéristiques, mais dépendent avant tout de la manière dont les TS vivent ces situations.

7) Corrélations entre objet et forme de discours

Globalement on constate que certains registres de discours sont plus utilisés que d'autres en fonction des thématiques d'objet de discours.

Un registre affectif utilisé par les TS pour décrire leurs sentiments, notamment ceux associés à leurs difficultés. Le registre affectif est aussi utilisé pour nommer les responsabilités des différents acteurs.

Le registre affectif est dominant dans le classement des unités de sens pour 3 thématiques.

- La thématique concernant l'attribution de la responsabilité, avec en particulier l'expression de sentiments négatifs (énervement, colère). Il s'agit dans ce cas plutôt de rejet de la responsabilité vers un autre acteur plutôt qu'une réelle analyse cherchant à comprendre les causes externes.
- La thématique de la description de la place du locuteur dans la situation, ce qui est logique puisqu'on peut supposer qu'au travers de cette description, le locuteur cherche justement à exprimer ses ressentis au moment de l'action.
- La thématique concernant la nature des difficultés pour les TS. Là aussi, il n'est pas surprenant que le contenu soit plus impliquant et amène les locuteurs à exprimer leurs ressentis.

Un registre technique utilisé dans les thématiques liées aux solutions et à l'analyse sauf pour l'attribution de responsabilité

Le registre technique est dominant dans le classement des unités de sens pour 6 thématiques.

- Les thématiques concernant les solutions ce qui veut dire que les solutions proposées ne sont pas en général des « règlements de compte » poussés par des ressentiments, mais bien des propositions visant à l'amélioration des situations. On note cependant que les solutions passives sont exprimées plus souvent dans le registre affectif que les solutions actives. Cette catégorie de solutions permet aussi aux TS d'exprimer leur exaspération par rapport à certaines situations en proposant des solutions qui sont plus l'expression d'un mouvement d'humeur que le fruit d'une réflexion aboutie.
- La thématique concernant la théorisation ou la conceptualisation qui est exploitée quasi exclusivement sur le registre technique. L'intervenant contribue en grande majorité à ces contenus et il ne s'exprime quasiment pas dans le registre affectif et très peu dans le registre axiologique.
- La formulation d'hypothèse est aussi majoritairement mobilisée au travers du registre technique sans doute compte tenu de la dimension analytique de ce contenu.
- la description du contexte et la description de la situation ou de l'événement qui génère le problème, les participants utilisent principalement le registre technique. C'est d'ailleurs pour certain une volonté affichée de se tenir aux faits et d'en faire une description la plus objective possible, de même que la description du contexte ou de l'environnement de vie de l'utilisateur concerné fait l'objet d'une description minutieuse et parfois étayé par des notes ou la lecture du dossier de celui-ci.

Un registre axiologique mobilisé pour expliciter la nature des difficultés que les TS rencontrent

Le registre axiologique n'est dominant dans aucune thématique. La thématique où ce registre est le plus représenté est la thématique concernant l'expression de la nature des difficultés pour les TS, et notamment quand il s'agit de se questionner sur la cohérence ou l'adéquation entre les actions conduites, les buts à atteindre et les valeurs mobilisées.

C) Le processus des séquences

1) Succession des étapes dans les séquences, croisant des thématiques et des registres de discours

La présentation dans ce tableau des différentes phases de développement des propos dans les séquences sont ici synthétisés à partir des observations réalisées pour chaque séquence et développés dans les annexes II à XIII.

Ces grandes lignes de développement comparatives entre les séquences soulignent quelques régularités.

Des ouvertures de séquences dont la description de la situation n'est souvent qu'un support pour justifier une position

Les premières phases sont toutes développées à partir de la description de faits. Mais, même si les descriptions sont objectives, elles servent souvent à argumenter ou à démontrer une position plus subjective qu'il n'y paraît en mobilisant un registre parfois affectif dans les discours émergeant.

Des clôtures de séquences qui visent à orienter le travail de façon positive sans toutefois éliminer l'expression des questionnements de la part des TS

Les dernières phases sont la plupart du temps tournées exclusivement vers les solutions ou accompagnées par la mobilisation d'hypothèses. Dans la majorité des cas, ces dernières phases mobilisent le registre technique mais laissent apparaître un registre affectif sous-jacent. Ces discours affectifs permettent aux TS d'exprimer leur prise de conscience de leur contribution au problème par leur propre posture ou encore les limites de leur action. La fin des séquences vise donc à conclure sur des aspects positifs (les solutions argumentées par des apports et soutenues par des hypothèses) et apaisés (discours technique), sans toutefois éliminer complètement les craintes ou les angoisses des TS face à ces situations. Cette place qui est quand même laissée à l'expression de ces craintes souligne la volonté de l'intervenant de ne pas s'enfermer dans une posture injonctive et résolutive en censurant toute remise en

cause ou questionnement de ses préconisations.

Des processus réflexifs qui conduisent les TS à prendre conscience des phénomènes dans lesquels ils sont pris et auxquels ils contribuent parfois

La réflexion amène souvent les TS à prendre conscience de leur contribution aux situations, ou tout du moins, comment par leurs actions, ils ont pu parfois aggraver la situation sans jamais toutefois les initier. Pour autant, l'intervenant ne cherche pas à culpabiliser les participants. On peut supposer que c'est le processus d'analyse qui leur permet d'identifier leur part de contribution aux problèmes qu'ils n'arrivent pas à solutionner.

De façon globale, une succession logique des phases, qui vont de la description à l'analyse pour orienter des solutions même s'il existe des irrégularités

Même si les différentes phases des différentes séquences se succèdent de façon différentes, plus on arrive dans les dernières phases d'une séquence, moins on observe de présence des contenus liés à la description, simultanément dans les deux registres dominants. Les hypothèses ainsi que les apports théoriques arrivent quant à eux plutôt dans les phases du milieu ou de la fin de séquence. Enfin les solutions plutôt dans les phases de fin de séquence. Seule l'expression de la nature des difficultés pour les TS est mobilisée dans des phases quel que soit le moment de la séquence.

Des phases cohérentes dans le développement des objets de discours, mais des registres de formes de discours discordant.

Beaucoup de phases ne sont pas homogènes du point de vue du registre mobilisé. Dans la plupart des séquences, les phases laissent émerger un registre différent de celui qui domine, pour exprimer, quand il s'agit du registre affectif, des émotions, des jugements, des critiques.

Un registre de discours affectif principalement associé aux phases d'expression des difficultés des TS et de recherche de responsabilité.

Le registre technique est majoritairement dominant dans toutes les séquences et dans de nombreuses phases. Le registre affectif est le registre dominant dans au moins une des phases pour 9 séquences. Le registre affectif est dominant principalement dans les phases centrées sur l'expression de la nature des difficultés pour les TS, et dans les phases centrées sur l'attribution de la responsabilité.

Mobilisation des différents registres dans les phases, quel que soit leur placement dans le temps

Même si le registre technique est dominant dans l'ensemble des dernières phases des 11 séquences observées, le registre affectif peut malgré tout être mobilisé jusqu'à la fin de la séquence. Nous n'observons pas de régularité dans la mobilisation des registres dans les phases, de façon dominante ou émergente, en fonction de leur positionnement dans le déroulé de la séquence. Ainsi, nous ne pouvons pas dire par exemple, que le travail d'ADP consiste, à chaque fois, à mobiliser, au fur et à mesure de la séquence, un discours technique et à mettre à distance ses émotions. De même que nous ne pouvons pas dire qu'à chaque fois, il permet aux participants, au fil de la séance de mieux exprimer leurs émotions.

D) Les productions des séquences

1) L'expression des participants

Nous considérons que l'expression des participants sur les bénéfices de la séance, quand ils sont explicités, fait partie de ce que produit le travail en ADP

Globalement, les TS identifient des bénéfices du côté de la prise de conscience de processus dans lesquels ils étaient pris sans s'en rendre compte et qui entravaient leur capacité d'action. Cependant les apprentissages qui sont verbalisés restent très focalisés sur la situation spécifique et ne font pas l'objet de généralisation. C'est la force de ce dispositif de ne pas déborder sur la fonction organisationnelle du travail des TS, comme de définir des principes ou des règles qui pourraient s'appliquer dans toutes les situations similaires. C'est aussi une manière de rester vigilant à la singularité de chaque situation et de chaque relation. Mais c'est aussi une limite du dispositif que de ne pas favoriser le transfert ou la transposition des apprentissages dans d'autres situations similaires.

Nous n'avons pas non plus de traces de capitalisation de ces acquis autrement que de façon verbale entre les participants. Cela ne veut pas dire que les bénéfices du « travail » en ADP restent circonscrits au cas étudié. Mais nous ne pouvons pas attester, pas plus que l'intervenant, qu'à priori, des transferts s'opèrent puisqu'ils ne sont pas nommés par les participants. Seuls des acteurs extérieurs au groupe d'ADP comme les chefs de service ou la

direction pourrait éventuellement, dans la durée, identifier les évolutions sur le plan de la professionnalité des TS.

2) Les solutions proposées

Le nombre d'unité de sens et le temps consacrés aux solutions varient suivant les séquences sans que l'on puisse identifier un facteur particulier de cette variation comme la durée ou le sujet.

Les solutions évoquées ne répondent pas forcément directement au problème soulevé, et pas forcément aux enjeux de pratique que nous avons relevés. Elles se focalisent soit sur un des aspects de la situation, soit sur ce qui apparaît après l'analyse comme le point fondamental à travailler. En ce sens, le terme de « solution » ne correspond pas exactement à la fonction de ces propositions. Elles ont plus vocation à faire évoluer la situation en modifiant un des facteurs de l'équation et en supposant que cette modification provoquera une évolution positive de la situation.

Concernant le type de catégorie mobilisée qui renvoient aux types de solutions proposées, on observe :

Une prédominance des solutions impliquant une modification de l'action des TS

Les changements visés pour les TS sont dans beaucoup de cas liés :

- A la singularité de la relation qu'ils entretiennent avec l'utilisateur concerné et dans laquelle ils sont fortement impliqués en tant que sujet :
- A leurs difficultés à adopter des positions plus souples, où il faut accepter les situations telles qu'elles se présentent sans pour autant abandonner toute volonté d'action :
- A leur difficulté à se positionner à partir de leurs missions et du projet de leur établissement face aux autres intervenants professionnels ou acteurs de l'environnement de l'utilisateur :

Des changements attendus dans le positionnement de l'institution

On trouve ici les doléances faites à la direction des établissements soit réclamant plus

de moyen, soit réclamant plus de soutien vis-à-vis des acteurs externes. Malgré tout, ce type d'appel au changement reste une part faible des solutions évoquées. Elles mobilisent peu le registre affectif, ce qui pourrait signifier que ces propositions ne sont pas l'expression d'un mouvement de colère mais plutôt d'une réflexion professionnelle. Au final, la « qualité » dans la forme et dans le contenu de ces attentes permet sans doute aux TS de les reformuler à la direction de façon positive.

Des changements attendus chez les familles ou chez les usagers

Les solutions que nous avons nommées « exogènes » se focalisent sur le changement de comportement ou de positionnement de l'utilisateur ou de sa famille. Autrement dit, les TS externalisent les facteurs de résolutions, ils ne dépendent plus d'eux. Cette posture reste peu efficace dans la mesure où ils n'ont aucune prise sur ces modifications. Ces solutions ne sont jamais dominantes, et sont mixées avec des solutions endogènes au sein d'une même proposition.

Ces catégories de solution traduisent l'impuissance des TS devant les situations. La tentation est toujours de souhaiter que les personnes ne soient pas telles qu'elles sont. Les TS oublient dans ces moments d'épuisement, que les usagers leur sont confiés parce que justement ils ont ces comportements. L'inverse consisterait à voler au secours de la victoire.

Des situations qui ne permettent pas d'agir immédiatement mais nécessite une observation

La thématique de solutions que nous avons nommées « passives » comprend des solutions qui sont plutôt des positions d'attente ou d'observation. Cette catégorie est très peu mobilisée.

L'éviction de la source du problème comme solution est peu mobilisée

Cette solution est évoquée uniquement deux fois. Il s'agit dans cette catégorie d'envisager l'exclusion de l'utilisateur qui pose problème. Cette solution est majoritairement exprimée dans un registre affectif car il s'agit plus de l'expression d'une exaspération.

L'environnement socio-éducatif socioprofessionnel « intouchable »

Les catégories concernant des solutions endogènes ou exogènes mobilisant les acteurs

de l'environnement socio-éducatif professionnel ne sont pas mobilisées. Autant ils sont souvent critiqués, notamment les référents de l'ASE, autant il ne semble pas possible pour les participants d'avoir une prise sur ces acteurs. C'est toute la problématique de la collaboration des intervenants entre eux qui est soulevée. Les différents services ou établissements subissent de la part de leur tutelle des injonctions à travailler en partenariat, notamment liées aux objectifs d'inclusion sociale des usagers. Le fait que ces partenaires ne soient pas mentionnés dans les solutions en dit long sur cette difficulté de collaboration.

L'absence d'intervention ou le retrait du TS impliqué dans la situation ne sont pas évoquées comme des solutions possibles

Ces deux catégories, de solution n'ont pas été mobilisées dans les situations qui ont été évoquées. Il est possible aussi que les situations évoquées n'aient pas nécessité de telles solutions.

Concernant la participation de l'intervenant à la formulation de solution. Il intervient toujours sous forme de propositions qui appellent une validation de la part des participants. Dans les cas où la proposition ne semble pas adaptée à la situation, il revient sur sa proposition en demandant aux TS de ne pas en tenir compte. L'intervenant agit plus comme un guide qui oriente les TS vers les champs possibles d'intervention que comme celui qui sait ce qu'il faut faire en proposant des solutions toutes faites.

Synthèse

Nous avons observé un dispositif qui traite des situations vécues, singulières, en lien avec des usagers. Il permet une prise de conscience et une modification des positionnements des TS dans ces situations. Ce résultat est atteint grâce à l'analyse co-conduite par les participants, et aux apports théoriques de l'intervenant.

Les TS évoquent dans ces séquences des situations qu'ils présentent comme leur posant un problème dans leur pratique. Nous avons ainsi pu identifier les différentes typologies de sujets et de situations qui faisaient problème, les enjeux sur le plan de la pratique des TS, ainsi que leur contexte. En résumé, nous avons identifié les caractéristiques générales suivantes:

Le contenu des séquences :

Les enjeux de pratiques, soulevés dans le dispositif concernent principalement la relation éducative, la collaboration éducative avec les parents, le soutien à la parentalité, la limitation du recours à la fugue pour les usagers, la coopération avec les autres acteurs de l'accompagnement socio-éducatif.

La répartition des objets du discours, dans les unités de sens, indique globalement, 60 % de description (exploration large des situations et de leur contexte), 30 % d'analyse (apport de connaissances contextualisées à la situation et prise de distance), et 10 % de propositions d'action (visée constante d'amélioration des situations).

Les formes des discours identifiées pour les unités de sens se répartissent globalement autour de 58 % pour le registre de discours technique (description et investigation), 39% pour le registre de discours affectif (expression du découragement, de l'impuissance, de jugements négatifs, de doutes, de compassion), 3% pour le registre de discours axiologique (référence aux principes éducatifs et à l'éthique personnelle).

Sur l'ensemble des séances, le registre de discours affectif est essentiellement mobilisé pour déterminer les responsabilités, décrire la place des TS dans les situations et la nature des difficultés qu'ils rencontrent. Le registre de discours technique est utilisé pour décrire, analyser les situations et proposer des solutions. Le registre de discours axiologique est plus mobilisé pour décrire la nature des difficultés rencontrées par les TS.

Le processus des séances

En général, le processus des séquences va de l'émotion à la prise de distance, et de la description aux propositions de remédiation, mais les étapes entre ce point de départ et ce point d'arrivée sont toutes différentes en nature et en volume suivant les séquences

Les productions

Le dispositif d'ADP produit une autocritique des positionnements et des actions des TS. Les solutions sont plutôt centrées sur la modification des positionnements ou actions des TS eux-mêmes. Il s'agit de se changer soi-même avant de vouloir changer les autres. On observe, au fil des séquences, l'expression d'une prise de conscience des TS des phénomènes affectifs dans lesquels ils sont pris.

Les TS, suite au travail d'ADP, partent généralement remobilisés sur la situation évoquée. Ils semblent avoir retrouvé une capacité d'action et avoir identifié des leviers d'action jusque-là inexplorés, sans pour autant imaginer que la situation soit résolue. Les TS expriment la satisfaction d'avoir pris de la distance et d'avoir pu identifier les phénomènes dans lesquels ils sont impliqués.

Cette étude des séquences observées montre que chaque séquence est singulière et mobilise un processus de réflexion propre, au travers des objets et des formes de discours et de leur agencement. Nous n'avons observé aucune corrélation entre la manière de traiter les sujets et le type de sujet évoqué ou les enjeux de pratiques abordées. Chaque séquence est une mobilisation spécifique de la démarche d'ADP proposée par l'intervenant. Pour arriver à un effet similaire (prise de distance avec l'évènement et remobilisation d'une capacité d'action) les TS utilisent différents objets de discours ou différentes formes de discours, différentes étapes en fonction de leur vécu. Reste à déterminer si les problèmes soulevés dans les séquences et les solutions élaborées ont à voir avec les paradoxes.

CHAPITRE 12 La place des paradoxes dans le dispositif d'ADP observé

Après avoir procédé à quelques rappels concernant les paradoxes, la pratique des travailleurs sociaux, et les méthodes mobilisées pour identifier les paradoxes, nous décrirons, les différentes formes de paradoxes relevés

A) Retour à la recherche des paradoxes dans la pratique des TS

Au travers de l'étude de chaque séquence d'ADP que nous avons présentée au chapitre précédent, nous devons déterminer si les sujets évoqués mobilisent des paradoxes suivant les hypothèses que nous avons formulées :

- Sous-hypothèse 1 : Les situations d'accompagnement socio-éducatif évoquées dans les dispositifs d'ADP et pour lesquels les travailleurs sociaux se questionnent sur le sens de leur action, mobiliseraient des paradoxes.
- Sous hypothèse 2: Les stratégies mobilisées antérieurement pour réguler ces paradoxes ne seraient pas ou plus efficaces, ce qui expliquerait que ces situations d'accompagnement socio-éducatif posent problème au niveau du sens.
- Sous-hypothèse 3 : Ces stratégies paradoxales initiales, antérieurement mobilisées, seraient rendues inefficaces par modification du contexte « existentiel » qui permettrait au travailleur social d'avoir l'illusion d'une convergence entre les différents systèmes mobilisés dans son espace d'action.
- Sous hypothèses 4 : Les dispositifs d'ADP permettraient de reconstruire des stratégies paradoxales adaptées aux modifications du contexte existentiel vécues par les travailleurs sociaux.

1) Rappel concernant les paradoxes

D'après les propositions théoriques de Barel (1989), le paradoxe est lié à la confusion et la fusion de différents niveaux de système. « A la racine du paradoxe fondamental, il y a, on

l'a vu, un phénomène de con-fusion, de superposition (mais une superposition dans un espace à deux dimension si l'on peut dire) entre des choses que, à juste titre ou non, nous nous présentons comme séparées, à distance les unes des autres, ou bien encore juxtaposées les unes aux autres » (Barel, 1989, p47). Cet état de fait serait consubstantiel et inhérent à tout système et non pas le résultat d'erreurs d'appréciation ou de logique puisqu'un système ne serait composé que de systèmes, eux-mêmes constitués de systèmes. « Les objets « élémentaires » qui constituent le système sont eux-mêmes de systèmes » (Barel, 1989, p65), « L'unité d'un système n'est que le moment de fractionnement d'un méta-système » (Barel Y, 1989, p82). Cette fusion de différents niveaux de système peut déclencher à un moment donné une opposition entre les différentes composantes de ces systèmes (finalités, valeurs, représentations, ...).

Cependant Barel souligne que pour que cette opposition soit paradoxale elle doit concerner « les relations entre classes de membres (niveaux différents, structures différentes) » (Barel, 1989, p63) représentées par la hiérarchisation des infra-systèmes dans les méta-systèmes, qui deviennent eux-mêmes infra-système d'autres méta-systèmes. Le dilemme né de cette opposition mobilise des composantes issues de plusieurs systèmes. « L'impression de paradoxe naît [...] du choc, de la confrontation d'une « réalité » perçue à un niveau, et d'une règle de niveau supérieur (une méta-règle). » (Barel, 1989, p63).

« la superposition évoque [...] les cas où des « choses » des univers, des niveaux...qui sont réellement ou apparemment séparés et distincts, se retrouvent partiellement ou totalement fusionnés.[...] Il m'est apparu possible de représenter la superposition comme une fusion séparation desdits niveaux. [...].Les niveaux de Russel sont hiérarchisés, comme les étages d'un immeuble. Mes niveaux à la fois séparés et fusionnés sont hiérarchisés et ne le sont pas» (Barel, 1989, p280-281).

Pour Barel, il y a perméabilité des niveaux entre eux. « Un événement, un fait, un phénomène se produit dans deux ou plusieurs univers à la fois. Dans chaque univers il a son sens particulier ou sa fonction particulière. Si l'on regarde les choses au « niveau » de l'événement, celui-ci apparaît comme polysémique ou polyfonctionnel » (BAREL Y, 1988, p21). Le terme « fusion-séparation » indique dans son apparente contradiction le mouvement toujours possible entre les deux mouvements, c'est le même ressort existentiel qui tend à les fusionner comme à les séparer. La qualification de la relation entre les niveaux qui sont « hiérarchisés et ne le sont pas » renvoie à la réversibilité de cette identification en fonction

des stratégies qui fait que parfois un système recouvre l'autre mais sans l'anéantir, et que parfois c'est l'autre système qui recouvre le précédent. Ainsi, « L'élément n'est pas l'autre ou le contraire du système : l'élément est aussi un système ou structure, et le système, à d'autres niveaux, devient un élément. L'un et l'autre vivent paradoxalement et nous imposent leur paradoxe jusque dans notre stratégie de recherche qui ne peut ni choisir l'un ou l'autre niveau du paradoxe, ni osciller perpétuellement de l'un à l'autre, mais qui doit au contraire, tâcher d'occuper les deux niveaux à la fois » (Barel, 1989, p99).

Quand l'acteur doit gérer des situations où il doit atteindre des buts paradoxaux, il développe des stratégies paradoxales leur permettant non pas de résoudre le paradoxe mais de continuer à agir dans les deux directions. Quand la stratégie paradoxale n'est pas ou plus efficace, le paradoxe refait surface, de façon implicite ou explicite en troublant le sens de l'action pour l'acteur, celle-ci ne produisant plus ce que l'acteur croyait produire, malgré ses efforts.

2) Rappel concernant la pratique des TS

Pour étudier ce rapport entre les situations évoquées en ADP et les paradoxes, nous avons identifié les différents systèmes mobilisés dans la pratique des TS, dans le cadre de leur professionnalité.

La professionnalité des travailleurs sociaux mobilise plusieurs dimensions de l'individu. La professionnalité comme « une expertise complexe et composite, encadré par un système de référence, valeurs et normes de mises en œuvre » (ABALLEA F, 1992, p 47), « la professionnalité concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches » (COURTOIS B et al. 1997), « Toujours en construction, surgissant même de l'acte de travail, elle facilite l'adaptation à un contexte de crise » (COURTOIS B et al. 1997). Ainsi, « Ce système de références constitue l'univers moral de la profession en même temps qu'il participe à l'édification de son identité » (ABALLEA F, 1992, p 43). La pratique professionnelle pourrait être observée comme une épreuve de professionnalité, c'est-à-dire que « les épreuves de professionnalité sont caractérisées par ce va-et-vient incessant entre la dimension subjective et la dimension institutionnelle de l'exercice de la profession, par cette articulation précaire entre des normes

professionnelles auxquelles les agents se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail, des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et des situations concrètes d'actions dans lesquelles ils sont pratiquement engagés comme personnes »(RAVON B (dir), 2008, p11). La professionnalité du travailleur social serait d'autant plus à l'épreuve que cette activité se caractérise par un savoir agir « relationnel » mobilisant des « décisions éthiques en situation » (BOUQUET B, 2004, p69), c'est à dire qu'il s'agit, dans le cadre d'une délibération intime, de poser des jugements, d'évaluer les solutions possibles en regard des valeurs et de leurs conséquences et faire des choix d'action. La professionnalité des travailleurs sociaux est le point de rencontre :

- de l'identité professionnelle, comprenant les dimensions d'identité pour soi et d'identité pour les autres, issues du parcours biographique personnel et professionnel de la personne,
- de la compétence comme capacité à mobiliser l'ensemble des catégories de savoirs nécessaires aux situations toujours singulières dans le cadre des relations humaines,
- de la négociation perpétuelle entre d'une part un environnement social, institutionnel, économique en évolution et d'autre part les finalités, les valeurs et une éthique plus ou moins identifiées et partagées du travail social.

Pour l'établissement observé, cette professionnalité est mobilisée dans la pratique de l'accompagnement socio-éducatif des mineurs accueillis.

En lien avec cette définition de la professionnalité, nous pouvons nous représenter la pratique des TS comme un système, composante de méta-système(s) et mobilisant des infra-systèmes qui interfèrent et peuvent produire des paradoxes. Nous nous représentons ces infra-systèmes sous la forme de trois dimensions :

- « la dimension professionnelle ». Elle fait référence au métier, et au « groupe professionnel » (cf chapitre 3, paragraphe 5), ces deux identités étant parfois paradoxales comme on a pu l'évoquer dans la présentation du travail social. Ce niveau mobilise une déontologie et une technique qui doivent l'emporter sur l'affectif. Il s'agit de mettre en œuvre le sens « éclairé », fruit d'une analyse, qui prévaut sur le sens commun. La maîtrise de ces attendus est observable par la mise en place d'un accompagnement socio-éducatif adapté aux besoins de l'utilisateur.
- « la dimension personnelle ». Elle correspond à la structuration psychique du sujet,

son histoire, sa sensibilité, ses ressources personnelles mais aussi ses limites sous formes d'angoisses, de craintes. Le projet de soi se confronte au réel. Ce niveau mobilise l'identité pour soi et l'identité pour autrui, les motivations intimes à exercer le métier face au mandat social qu'il représente, l'identité de l'individu face à l'identité professionnelle.

- « dimension institutionnelle ». Elle renvoie à l'appartenance à une organisation collective au sein d'un établissement, son organisation « idéologique », logistique et hiérarchique. C'est aussi l'appartenance à un groupe identitaire où peut s'exprimer le soutien ou le dénigrement de l'institution. Nous trouvons à ce niveau de système le mandat social du travailleur social face au mandat institutionnel. L'autonomie du travailleur social se confronte au lien de subordination qu'il entretient avec son employeur. C'est aussi l'expression du rapport qu'il entretient avec les commanditaires et les financeurs. Autant de systèmes imbriqués dans ce niveau et qui peuvent se retrouver en contradiction.

Pour rester cohérent avec les théories de Barel, nous supposons que ces trois dimensions peuvent être fusionnées en tant qu'infra-système, dans le méta-système que serait l'espace d'action, du travailleur social.

3) Rappel concernant la méthode d'identification des paradoxes

La présence de ces différents systèmes est observée dans un premier temps au travers de la recherche de cinq indices qui permettent de présumer de la présence de paradoxe :

- absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif
- l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle
- l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle
- le questionnement explicite des participants sur le sens
- les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions réalisées et/ou les propositions d'actions

Dans un deuxième temps, nous procéderons à la confrontation de ces indices à l'étude du contenu des échanges pour vérifier la présence de paradoxes et de stratégies

paradoxaux. Les paradoxes sont observables dans les effets qu'ils produisent sur les situations. Ainsi, on peut retrouver dans les discours la description d'actions qui génèrent une circularité entre l'amélioration de la situation et son aggravation exponentielle. Dans ces cercles « vicieux », plus le TS agit, croyant résoudre le problème, plus le problème s'aggrave, et plus il agit en retour. Le TS peut ressentir cette aggravation comme une absence de sens à son action, sans toutefois qu'il lui soit possible d'identifier la source de son malaise. Quand l'acteur mobilise des stratégies simples qui consistent à dénier le paradoxe, il échoue à tolérer le paradoxe, au point d'éprouver parfois une grande souffrance.

B) Identification de la présence des paradoxes

Nous avons donc appliqué cette démarche de recherche et de croisement d'indices à chaque séquence. Ces paradoxes sont tous singuliers, c'est-à-dire qu'ils sont spécifiques aux acteurs pris dans cette relation (les TS, l'utilisateur, son environnement) et aux événements (les actes des uns et des autres). Il serait donc réducteur de penser que tel type de situation, par exemple les fugues, soulève forcément tel type de paradoxe. Pour autant, nous retrouvons à plusieurs reprises la présence d'indices similaires qui révèlent parfois des paradoxes proches.

On observe dans les séquences analysées :

- 8 séquences dont la linéarité et la cohérence du processus réflexif sont défaillantes
- 7 séquences dans lesquelles la dimension personnelle est en confrontation avec la dimension professionnelle.
- 2 séquences dans lesquelles la dimension personnelle est en confrontation avec la dimension institutionnelle.
- 6 séquences dans lesquelles les participants formulent un questionnement explicite sur le sens.
- 8 séquences dans lesquelles on observe des contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions réalisées et/ou les propositions d'actions.

Après ce premier travail de repérage des indices, l'étude approfondie des échanges lors des séquences, nous a permis d'identifier 9 séquences mobilisant des paradoxes.

Les séquences ne mobilisant pas de paradoxes

Parmi les séquences qui, après étude, ne révèlent pas de paradoxes, nous n'avons relevé la présence que d'un seul indice voire d'aucun indice. Elles ont toutes en commun d'avoir un processus réflexif cohérent et linéaire du point de vue des objets de discours (enchaînement exposition, analyse, solution). Elles ont aussi toutes en commun le fait de ne pas opposer la dimension personnelle à la dimension institutionnelle.

Deux des séquences ne révèlent aucun dilemme

séquence usager problème	Action à conduire
séq 3 / Jeremy / fugue	Agir auprès des usagers en prenant en compte leurs motivations non conscientes [majorité dimension professionnelle]
séq 12 / Manon, / agression	Faire face à une attaque permanente du cadre par les usagers [majorité dimension professionnelle]

Une séquence révèle un dilemme qui représente un choix propre à une seule dimension et dont la formulation présente deux injonctions alternatives avec la conjonction « ou »

séquence usager problème	Action à conduire
Séq. 5 / Betty / sexualité	Contraindre physiquement Betty à ne pas pouvoir sortir à l'extérieur [majorité dimension professionnelle] Ou Laisser Betty éprouver les risques sans cesser de les conscientiser auprès d'elle et tenter de la convaincre de solliciter un accompagnement psychologique renforcé. [majorité dimension professionnelle]

Les séquences mobilisant des paradoxes

Parmi les séquences qui, après étude, révèlent des paradoxes, nous avons relevé la présence d'au moins 3 indices. Elles ont toutes en commun l'absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif du point de vue des registres de discours (la progression du discours affectif au discours technique n'est pas respectée ou chaotique).

Les séquences 4, 9 et 11 mobilisent plusieurs paradoxes compte tenu des différentes situations évoquées dans la séquence.

La séquence 7 mobilise, pour la même situation, un dilemme qui est de l'ordre du paradoxe et un dilemme qui est de l'ordre de la contradiction (c'est-à-dire qui représente un choix propre à une seule dimension et dont la formulation présente deux injonctions alternatives avec la conjonction « ou »).

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS
séq 1 Betty fugue	Se protéger d'une situation potentiellement traumatisante. [majorité dimension personnelle] et Protéger l'utilisateur de ses comportements. [majorité dimension professionnelle]
séq 2 Jeremy fugue	Assumer une position malgré qu'elle soit différente des autres acteurs socio- éducatifs [majorité dimension personnelle] et Coopérer avec ces mêmes acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]
séq 4 Tamba inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens	S'investir dans la relation de façon authentique [majorité dimension personnelle] et Ne pas projeter ses propres désirs sur le jeune [majorité dimension professionnelle]
	Rendre autonome en toute sécurité [majorité dimension personnelle] et Favoriser l'apprentissage de l'autonomie

disponibles.	[majorité dimension professionnelle]
séq 6 Pany opposition au cadre	Accepter d’être attaqué pour ce que l’on représente (l’autorité, l’adulte,) [majorité dimension personnelle] et Rester centré sur un accompagnement socio-éducatif impartial et professionnel [majorité dimension professionnelle]
séq 7 Mona agression de TS	Contenir un usager qui manipule le groupe à son avantage [majorité dimension personnelle] et Ne pas répondre aux manipulations du groupe visant à protéger l’usager en cause [majorité dimension professionnelle]
séq 8 Benny et Groupe Flore 1 opposition au cadre / fugue	Sécuriser affectivement l’usager [majorité dimension personnelle] Et Limiter son attachement affectif au TS [majorité dimension professionnelle]
séq 9 Betty et Maica 1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité	Assumer une position différente des parents [majorité dimension personnelle] et Ne pas délégitimer la fonction parentale [majorité dimension professionnelle]
	Remplir les missions en tenant compte des attentes des financeurs, et des prescripteurs [majorité dimension institutionnelle] et Remplir les missions en tenant compte des besoins des usagers [majorité dimension professionnelle]
	Assumer une position différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et ne pas décrédibiliser ces autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]
séq 11 Walid opposition au	Rester bienveillant à l’égard de l’usager [majorité dimension personnelle] et

cadre	Poser des sanctions à visée éducative [majorité dimension professionnelle]
	Valoriser la relation parentale [majorité dimension professionnelle] Et Ne pas valoriser le modèle que représentent les parents [majorité dimension personnelle]

C) Catégorisation des paradoxes suivant le champ de pratique concerné.

Nous allons développer la définition de la nature, du contexte et des effets des paradoxes. Nous avons identifié des situations qui mobilisent des paradoxes qui ont une certaine proximité dans le champ de pratique qu'elles mobilisent. Ils sont donc présentés ici selon trois grandes catégories : Le champ de la relation éducative, le champ de la collaboration éducative avec les parents et du soutien à la parentalité, le champ des contraintes structurelles et de la coopération avec les autres intervenants socio-éducatifs.

Nous présenterons chaque paradoxe sous forme d'un tableau synthétisant les analyses formulées pour chaque séquence (cf. annexe II à XIII). La description des enjeux des situations sous forme de « systèmes », de dimension, de dilemme et d'injonctions paradoxales est le résultat de notre analyse conceptuelle de ces phénomènes et non pas l'expression directe des participants. L'analyse de chaque situation présente trois niveaux d'analyse :

- Dans la ligne « Systèmes repérés » se trouvent les différentes dimensions (personnelle, professionnelle, institutionnelle) repérées dans les discours grâce à la recherche d'indices. Les composantes de ces dimensions, c'est-à-dire l'expression d'éléments leur appartenant, y sont ré-organisées en fonction de leur origine. Il s'agit en quelque sorte des arguments avancés par les participants et reclassés par dimension.
- Dans la ligne « Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternative face à l'action », nous décrivons les deux axes du dilemme avec à chaque fois leurs avantages et leurs inconvénients. C'est cette ambivalence de chaque axe entre effet positif et effet négatif qui crée la circularité sans fin des termes du paradoxe. Ces éléments sont le fruit des échanges qui ont eu lieu

pendant les séquences, triés en fonction de l'axe d'action auquel ils appartiennent.

- Dans la ligne « Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions contradictoires », il s'agit de formuler le paradoxe de manière à en exprimer l'essence. Pour chaque injonction est signalée la dimension qu'elle mobilise de façon majoritaire. Les deux injonctions sont liées par la conjonction « et » qui vient en souligner la simultanéité et qui est la condition de leur paradoxalité.

Ces trois niveaux représentent la progression du travail d'analyse, du factuel (les différentes composantes identifiées dans le discours des TS) au conceptuel (les paradoxes sous-jacents à l'action).

Mais cette progression nécessite un effort de synthèse et de simplification qui ne rend pas toujours compte de la complexité du phénomène. Nous avons donc choisi dans ce tableau de favoriser la lisibilité de l'expression des phénomènes paradoxaux, parfois sans doute au détriment de l'exposition de leur complexité.

Ainsi, les axes qui sont proposés mobilisent parfois comme argument des composantes qui sont issues de systèmes différents identifiés dans les 3 dimensions de la pratique professionnelle. De même que l'expression de la formule paradoxale du système fusionné tend à souligner l'opposition entre les systèmes en présence alors que les deux injonctions ne respectent pas toujours l'intégrité des systèmes qu'ils sont censés représenter. C'est ce qui nous a amené à préciser pour chaque injonction la dimension mobilisée « en majorité » sous-entendu que des composantes ou des arguments issus d'autres dimensions peuvent aussi se croiser, s'enchevêtrer pour reprendre les termes de Barel et complexifier encore la lisibilité de la situation.

Ces niveaux de systèmes dans l'espace d'action sont une hiérarchisation et un agencement temporaire des différentes composantes issues des différentes dimensions de la pratique professionnelle qui sont elles-mêmes des systèmes. Cet agencement est contextuel à la situation et aux acteurs à un moment donné. Malgré cette valeur très située et limitée, il renseigne sur les données fondamentales de la pratique du travail social. La trace de l'enchevêtrement des différents systèmes est développée dans l'analyse de chaque séquence dans les annexes.

1) Les paradoxes en lien avec la relation éducative

<u>séquence</u> <u>usager</u> <u>problème</u>	Séquence 1 / Betty / fugue
<u>Systèmes</u> <u>repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> l'équipe ne veut pas gérer les effets des comportements de Betty sur les autres usagers. <u>Dimension personnelle:</u> Empathie: la TS référente abonde et partage la colère de Betty d'avoir été changée de foyer et comprend ses fugues. Résonance affective : Les TS sont très mal à l'aise avec les comportements hyper-sexualisés de Betty <u>Dimension professionnelle:</u> Finalité : Protection de l'utilisateur contre lui-même. Protection des autres usagers Technique : Les TS trouvent le rapprochement de l'utilisateur d'avec sa mère inadapté à sa situation. Action : compte tenu que l'équipe n'arrive pas à enrayer les fugues ni modifier ses comportements, il faudrait la confier à un établissement qui saurait la retenir. Valeur : plus l'utilisateur se sent sécurisé affectivement, moins il se met en danger
<u>Présentation</u> <u>des termes du</u> <u>paradoxe</u> <u>sous forme de</u> <u>dilemme et</u> <u>d'alternatives</u> <u>face à l'action</u>	<u>Axe 1 Réorientation vers un autre établissement</u> Argumentation : aspect dangereux et ingérable des comportements de Betty effet positif : libère le foyer du problème effet négatif : reproduction de l'acte qui aurait déclenché les fugues (changement de foyer), pourtant très critiqué et de fait risque d'aggravation. <u>Axe 2 : accompagnement inconditionnel.</u> Argumentation : réparer les erreurs des autres intervenants sociaux et ne pas rejeter Betty compte tenu de son histoire. Effet positif : stabilité de l'environnement de Betty Effet négatif : pas de solution immédiate permettant de limiter ses fugues, de changer ses comportements
<u>Expression de</u> <u>la séparation</u> <u>des systèmes</u> <u>au niveau de</u> <u>l'espace</u> <u>d'action sous</u> <u>forme</u> <u>d'injonctions</u>	Se protéger d'une situation potentiellement traumatisante. [majorité dimension personnelle] et Protéger l'utilisateur de ses comportements. [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 6 / Pany / opposition au cadre
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Equipe : Les autres TS découvrent avec surprise les comportements de Pany qu'ils considéraient jusqu'à présent comme exemplaire <u>Dimension personnelle:</u> Blessure narcissique : Les 2 TS impliqués sont atteints personnellement par les critiques de Pany et ce d'autant plus qu'ils pensaient avoir réussi un accompagnement exemplaire au vu du bon comportement de Pany. Analyse biaisée par l'affectif : Pany développe des comportements quasi pathologiques qui ne sont plus gérables au foyer <u>Dimension professionnelle:</u> Analyse des comportements des usagers : Le passage de l'adolescence à l'état adulte nécessite de se construire une identité différenciée des adultes qui servent de référence. Technique : Ce passage passe parfois par l'opposition au modèle, mais si jamais le modèle n'offre pas de résistance, l'opposition n'est plus possible pas plus que la construction identitaire, il faut donc tenir la relation malgré les attaques pour ne pas « abandonner » l'adolescent à lui-même
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 :proposer à Pany un autre établissement</u> Les TS ne peuvent plus « travailler » avec Pany, son comportement est quasi pathologique et inadapté à un foyer malgré les tentatives des TS pour renouer une relation de confiance Argumentation : Pany met tout en place pour retourner chez sa mère en remettant en cause le foyer. Effet négatif : plus les TS font d'efforts pour maintenir l'accompagnement plus Pany les remet en cause Effet positif : non identifiés <u>Axe 2 : tenir l'accompagnement malgré les attaques</u> Il faut tenir un cadre éducatif pour Pany quoiqu'il en coûte et l'assurer d'une présence éducative dans cette étape Argumentation : Pany met à l'épreuve les modèles adultes en les attaquant comme tout adolescent Effet négatif : Il faut supporter et résister aux attaques du cadre Effet positif : Pany construit son identité personnelle en se distinguant de ses éducateurs par la critique
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Accepter d'être attaqué pour ce que l'on représente (l'autorité, l'adulte,) [majorité dimension personnelle] et Rester centré sur un accompagnement socio-éducatif impartial et professionnel [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence</u> <u>usager</u> <u>problème</u>	Séquence 7 /Mona /agression de TS
<u>Systèmes</u> <u>repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Institutionnelle : la non prise en compte par la direction des souffrances endurées par les TS <u>Dimension personnelle:</u> Empathie : Mona séduit les TS par son niveau de réflexion et ses capacités à échanger avec eux. Même après coup, l'application de la sanction d'exclusion de Mona est considérée comme trop violente. Culpabilité : prise de conscience qu'une attitude moins complaisante vis-à-vis des comportements de Mona aurait peut-être permis de limiter la crise. Ethique : On ne peut pas laisser un usager avoir l'emprise sur le groupe pour son propre bénéfice <u>Dimension professionnelle:</u> Analyse des comportements des usagers : phénomène d'introjection (comportement d'une personne qui vise à ce que les autres agissent à sa place) Technique : intervenir auprès du groupe pour qu'il prenne conscience de sa manipulation
<u>Présentation</u> <u>des termes du</u> <u>paradoxe sous</u> <u>forme de</u> <u>dilemme et</u> <u>d'axes face à</u> <u>l'action</u>	<u>Axe 1 : Faire prendre conscience au groupe de l'emprise qu'il subit</u> Argumentation : Les autres usagers sont victimes de Mona, s'ils pouvaient en prendre conscience ils limiteraient sa capacité de nuisance. Effet négatif : Les autres usagers se sentent dévalorisés et refusent de se considérer comme victimes ce qui renforce leur cohésion Effet positif : Si le groupe se désolidarise de Mona, les TS auront enfin une prise sur Mona <u>Axe 2 Intervenir auprès de Mona pour la cadrer</u> Argumentation : Mona est responsable de l'agitation du groupe Effet négatif : Le groupe défend Mona et vient à son secours, justifiant ses actes et renforçant le pouvoir de Mona et la séduction « intellectuelle » qu'elle exerce sur les TS, ce qui limite la pose de sanctions efficaces. Effet positif : Intervention directe à la source de l'agitation
<u>Expression de</u> <u>la séparation</u> <u>des systèmes</u> <u>au niveau de</u> <u>l'espace</u> <u>d'action sous</u> <u>forme</u> <u>d'injonctions</u>	Contenir un usager qui manipule le groupe à son avantage [majorité dimension personnelle] et Ne pas répondre aux manipulations du groupe visant à protéger l'usager en cause [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 8 / Benny / 1 opposition au cadre
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Equipe : La TS qui dit avoir du mal à cadrer Benny semble être la seule à qui Benny pose problème. <u>Dimension personnelle:</u> Blessure narcissique : Les anciens TS, référent de Benny, regrettent la régression dans ses comportements, dans la description qu'en fait la nouvelle TS référente. Ils ont tendance à en attribuer la responsabilité à cette nouvelle TS référente. Sentiment d'incompétence personnelle : La nouvelle TS référente de Benny se sent remise en cause personnellement par Benny qui la met en porte à faux avec les autres TS. Elle pense que c'est la faiblesse de ses compétences qui engendre les comportements de Benny. <u>Dimension professionnelle:</u> La technique : la relation que les anciens TS entretenaient avec Benny ne semblait plus suffisamment distanciée pour assurer les missions. Valeurs : Les TS ne font que suppléer aux fonctions parentales, ils doivent donc laisser de la place « affective » aux parents en ne laissant pas les jeunes s'attacher aux TS. Analyse des comportements des usagers : Il faut sécuriser affectivement l'utilisateur pour qu'il puisse progresser. Or, Benny ne semble pas prêt à changer d'environnement affectif et régresse dans ses comportements sociaux.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : Modifier l'environnement affectif de Benny en le changeant de foyer pour qu'il ne s'attache pas à certains éducateurs</u> Argumentation : Benny se comporte « comme à la maison » au foyer. Il est angoissé à l'idée d'aller dans des lieux inconnus. Il se détache de plus en plus de la relation avec sa mère. Effet négatif : Benny est déstabilisé et s'oppose au cadre éducatif et aux nouveaux TS qui l'encadrent Effet positif : Il apprend à s'adapter à de nouveaux environnements. <u>Axe 2 : le sécuriser en le laissant dans le même foyer avec les mêmes TS</u> Argumentation : Il n'est pas prêt à assumer un changement d'environnement affectif. Effet négatif : les TS entre dans une relation de plus en plus fusionnelle avec Benny et disposent plus du recul nécessaire pour assurer leurs missions. Effet positif : Les repères affectifs que représentent les TS l'aident à se construire progressivement
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Sécuriser affectivement l'utilisateur [majorité dimension personnelle] Et Limiter son attachement affectif au TS [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence</u> <u>usager</u> <u>problème</u>	Séquence 11 / Walid / opposition au cadre
<u>Systèmes</u> <u>repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> non identifiée <u>Dimension personnelle:</u> empathie : de par son jeune âge, son histoire, et les remords qu'il exprime suite à ses passages à l'acte, les TS ont tendance à vouloir le protéger et à ne pas le sanctionner trop durement blessure narcissique : Le TS référent se sent attaqué personnellement par Walid au travers de la dégradation de son véhicule. Il voudrait que Walid mesure ce qu'il a ressenti et s'en excuse. <u>Dimension professionnelle:</u> Technique : les passages à l'acte doivent être sanctionnés quel que soit ce qu'ils viennent exprimer pour l'utilisateur qui les réalise. Déontologie: la sanction ne doit pas servir à « régler ses comptes » avec l'utilisateur Valeur : Le TS doit rester bienveillant à l'égard des usagers
<u>Présentation</u> <u>des termes du</u> <u>paradoxe sous</u> <u>forme de</u> <u>dilemme et</u> <u>d'axes face à</u> <u>l'action</u>	<u>Axe 1 : Sanctionner Walid</u> Suffisamment sanctionner Walid (jusqu'à une éventuelle exclusion) pour qu'il comprenne qu'il attaque la qualité de la relation avec les adultes par ses comportements Argumentation ; Walid a besoin d'un cadre serré pour qu'il intègre la loi « sociale » Effet négatif : s'il se sent rejeté par les TS du point de vue de la relation, il risque d'augmenter ses tentatives de recherche d'attention par encore plus de passage à l'acte, comme il a pu le vivre dans sa famille. Effet positif : s'il veut conserver la bienveillance des TS, il fera les efforts nécessaires pour regagner leur confiance <u>Axe 2 Tenir une relation affective forte et bienveillante malgré ses comportements</u> Argumentation : son histoire de vie, son jeune âge, inciterait plutôt à la clémence Effet négatif : l'absence de sanction suffisamment significative entretiendrait un sentiment d'impunité jusqu'à ce que la justice finisse par le rattraper Effet positif : il pourrait expérimenter une forme de reconnaissance inconditionnelle qu'il n'a sans doute pas éprouvé au sein de sa famille
<u>Expression de</u> <u>la séparation</u> <u>des systèmes</u> <u>au niveau de</u> <u>l'espace</u> <u>d'action sous</u> <u>forme</u> <u>d'injonctions</u>	Rester bienveillant à l'égard de l'utilisateur [majorité dimension personnelle] et Poser des sanctions à visée éducative [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 4 /Tamba / inactivité d'un jeune,.
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> non identifiée <u>Dimension professionnelle:</u> finalité : viser l'autonomie des jeunes accueillis Valeur : les conditions d'accueil des jeunes ne doit pas mettre en souffrance les jeunes. Déontologie : accompagner c'est s'adapter à ce que l'utilisateur peut porter par lui-même comme investissement. Le TS doit accepter là où en est Tamba. Technique : aider Tamba à construire son projet personnel <u>Dimension personnelle:</u> Culpabilité : la TS référente pense que ce sera de sa faute si Tamba devient délinquant faute d'avoir une activité sociale structurée. Éthique : Les jeunes ont forcément des projets. Empathie : on ne peut pas laisser un jeune s'enfoncer dans l'inactivité
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : inciter voire contraindre Tamba à retrouver une activité sociale normale</u> Argumentation ; L'inactivité est destructrice du point de vue de la construction de l'individu Effet positif : dynamisation de Tamba et de son projet personnel Effet négatif : Tamba n'a pas le temps pour réfléchir à son projet et le construire <u>Axe 2 : accepter une période de « vide » du point de vue de l'activité sociale normale pour Tamba</u> Argumentation ; Tamba ne pourra pas de toute façon s'investir dans un projet construit pour l'instant Effet positif : Tamba peut mesurer ce que produit ce vide et trouver une motivation à en sortir. Ce qui en sortira sera son projet et non celui des TS. Effet négatif : Tamba peut se perdre dans ce « vide » et ne plus être capable de revenir à une activité normale.
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	S'investir dans la relation de façon authentique [majorité dimension personnelle] et Ne pas projeter ses propres désirs sur le jeune [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 4 / Tamba / logement autonome.
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Institution : les TS du service appartement pensent qu'ils n'ont pas assez de temps à dispenser auprès des jeunes. <u>Dimension professionnelle:</u> finalité : viser l'autonomie des jeunes accueillis Valeur : les conditions d'accueil des jeunes ne doivent pas les mettre en souffrance. Déontologie : les TS doivent pouvoir intervenir auprès des jeunes quand ils en ont besoin Technique : identifier le niveau de maturité requis pour pouvoir mettre en œuvre les apprentissages liés à la vie dans un logement autonome. <u>Dimension personnelle:</u> Culpabilité : la TS référente pense qu'elle n'intervient pas assez auprès de Tamba. Éthique : la TS référente a le sentiment de mettre en difficulté Tamba plutôt que de l'aider. le deuxième logement proposé à Tamba ainsi que son mobilier ne sont pas satisfaisants. Empathie : la TS refuserait de laisser son propre enfant au même âge dans ces conditions de vie. Investissement personnel : la TS référente tente de prendre plus de temps auprès de Tamba sans pour autant oublier les autres jeunes
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : laisser Tamba s'adapter à son nouvel environnement.</u> Argumentation : les conditions d'accueil sont celles qui ont été imposées et ne peuvent pas être remises en cause Effet positif : l'apprentissage à l'autonomie et l'accompagnement à la construction de son projet personnel Effet négatif : moins les TS sont présents, plus la situation risque de s'aggraver (comportement social, abandon scolaire, etc...) <u>Axe 2 : renforcer le soutien à Tamba, éviter les trop grandes périodes d'inactivité</u> Argumentation : pour être plus disponibles auprès de Tamba, les TS ont demandé que son logement soit plus proche des autres. Effet positif : pour les TS, sentiment de se mobiliser pour améliorer la situation. Pour Tamba, se sentir plus soutenu. Effet négatif : plus les TS interviennent, moins il apprend à gérer son autonomie. Moins il prend conscience du vide créé par son abandon de l'école, moins il prend conscience de la conséquence de ses choix.
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Rendre autonome en toute sécurité [majorité dimension personnelle] et Favoriser l'apprentissage de l'autonomie [majorité dimension professionnelle]

On observe que souvent, la dimension professionnelle de la relation éducative rentre en conflit avec la dimension personnelle des TS. Globalement il s'agit de gérer une relation investie affectivement, et une relation d'autorité. Cette observation est à relier à la complexité de la relation éducative professionnelle, suppléante de celle des parents, momentanément empêchés de la conduire. Cette relation doit servir en même temps aux missions de protection, d'éducation (au sens commun du terme), et de « réparation » des atteintes du développement psycho-affectif. Parce qu'elle ne se situe pas dans le contexte d'une relation filiale, cette pluralité des fonctions de la relation oblige le TS à puiser des compétences dans plusieurs dimensions, à la fois professionnelles et personnelles.

La composante affective de la relation éducative, cohérente avec une relation authentique, est nécessaire à la « réparation » psycho-affective. Par contre, elle entraîne pour le TS et pour l'usager des sentiments positifs ou négatifs. Dans les situations décrites, c'est l'expression non assumée d'éléments relevant de l'affectif qui vient altérer insidieusement le discours professionnel. Ces sentiments sont rarement exprimés directement car considérés quasiment comme une faute professionnelle, ce qui ne les empêche pas d'exister et de ressurgir.

La composante technique de la relation éducative appelle au contraire une affectivité maîtrisée, garantissant au mineur placé un contexte sécurisant et soignant, notamment en sachant faire autorité auprès d'eux. Mais cette autorité ne s'appuie pas sur la même logique que celle des parents. Pour les parents biologiques, leur autorité s'appuie sur une loi « symbolique » qui lie enfants et parents et qui les dépasse eux-mêmes en tant qu'individu. Pour le TS, il ne peut légitimer son autorité qu'en la fondant sur la loi « juridique ». Or cette loi « juridique » semble insuffisante dans certains cas, ce qui les contraint à s'investir plus intimement dans la relation à l'usager. Moins ils font autorité « juridiquement », plus ils cherchent à faire autorité « affectivement ».

Cette double contrainte est illustrée par différentes situations. C'est le cas pour la question des fugues :

- Les TS revendiquent le foyer comme un espace familial ordinaire où les activités sont celles du quotidien. Ils cherchent à se rapprocher d'un rythme et d'une ambiance telle qu'ils pourraient être au sein d'une famille : aller à l'école, faire ses devoirs, rencontrer les enseignants pour le suivi de la scolarité, pratiquer des activités de loisirs à l'extérieur. Cette proximité avec la vie ordinaire est entretenue

par l'absence de contrôle trop répressif, par exemple le verrouillage des portes à chaque entrée et sortie.

- Les TS doivent assurer la sécurité des usagers et pouvoir garantir leur localisation au foyer, à l'école ou dans les activités socioculturelles. Dans la famille, cette sécurité est assurée dans les mêmes conditions qu'au foyer, sauf que les parents ne disposent pas du même statut pour assurer cette sécurité. Un enfant respecte les règles autant par peur de la punition que pour ne pas décevoir l'amour de ses parents. Les TS ne sont pas à la même place, ils n'ont que la peur de la sanction et donc le contrôle permanent pour faire respecter la règle. Mais plus ils contrôlent, moins ils sont en capacité d'installer une relation de confiance nécessaire à l'accompagnement socio-éducatif.
- Soit ils contrôlent et assurent ainsi la sécurité des usagers. Mais ils ont l'impression de bafouer leurs principes éducatifs en transformant le foyer en « prison ». Soit ils cherchent à renforcer le lien affectif avec l'utilisateur de manière à appuyer leur autorité sur la dimension de respect mutuel. Mais dans ce cas, ils prennent le risque du « chantage affectif » potentiellement mobilisé par l'adolescent qui cherche à vérifier la qualité de l'amour qu'on lui porte.

L'accompagnement à l'autonomie est une des variantes de ce type de paradoxe. Les TS, comme les parents, doivent laisser une place possible à l'expérience de l'enfant, tout en le protégeant de risques inconsidérés. Cependant la particularité du mandat du TS lié au motif de la protection de l'enfance, suppléant momentanément des parents, renforce l'attention à la limitation des risques. Dès lors, quelle place pour le risque de l'autonomie ?

La notion d'engagement affectif dans la relation est d'autant plus difficile à maîtriser pour le TS que l'utilisateur est en demande de relation affective. Et plus les TS se déplacent vers une relation affective, plus ils se rapprochent des fonctions parentales. Ils subissent du coup les mêmes attaques à l'adulte et à la loi que subissent les parents durant la phase d'adolescence. Et ils finissent par adopter les mêmes comportements que les parents: projection dans l'avenir du jeune, crainte concernant son autonomie, difficulté à sanctionner de peur de rompre la relation, tentation de faire payer à l'utilisateur les blessures narcissiques qu'il lui inflige. Ces réactions renforcent l'engagement affectif et diminuent d'autant la capacité des TS à mobiliser une relation éducative professionnelle.

Pourtant, les TS sont censés suppléer la fonction parentale, ce qui demande malgré tout un investissement affectif, tout en réagissant aux confrontations identitaires de façon neutre et mesurée, donc non investie affectivement. Pour autant qu'elle soit paradoxale, cette réalité de relation éducative est indépassable et inhérente à la finalité même de la prise en charge de mineurs retirés à la garde de leurs parents.

Dans ce combat ordinaire, quand la victoire penche du côté de l'affectif, le TS mobilise plus difficilement ses outils techniques comme sa capacité d'analyse, sa capacité à identifier l'action nécessaire ou efficace. Quand elle penche trop du côté de la technique, le TS peut devenir maltraitant, oubliant la détresse affective de l'utilisateur, et ajouter de la souffrance institutionnelle à la souffrance psychique de l'utilisateur.

2) Les paradoxes en lien avec la collaboration éducative parentale et le soutien à la parentalité

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 9 / Betty et Maica / 1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Technique : les TS du foyer ne doivent pas se mettre en porte à faux avec les autres institutions accompagnant l'usager et ne doivent pas délégitimer leur décision. <u>Dimension professionnelle:</u> Finalité : les TS doivent contribuer au soutien parental des usagers placés. Valeurs : les TS ne doivent pas remettre en cause la relation aux parents biologiques et leur autorité par leur positionnement. Les TS ne disposent pas de l'autorité parentale pour les usagers qu'ils accueillent. Déontologie : les TS ne doivent pas laisser penser aux parents qu'il est normal qu'une jeune fille de 14 ans entretienne des relations sexuelles avec un garçon de 24 ans. <u>Dimension personnelle:</u> Éthique : il n'est pas normal d'autoriser, voire d'encourager, une jeune fille de 14 ans à entretenir des relations sexuelles, et encore moins avec un garçon de 24 ans. Empathie : il faut accueillir en douceur cette jeune fille qui vient d'être placée et qui semble avoir du mal à s'adapter à la vie en foyer. Résonnance personnelle : on ne peut pas entrer dans l'intimité des jeunes en leur interdisant de fréquenter qui ils veulent.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : les TS doivent respecter l'autorisation des parents de laisser leur fille de 14 ans avoir une relation avec un garçon de 24 ans</u> Argumentation : remettre en cause ce choix, c'est remettre en cause l'autorité parentale. Les TS ont reçu le garçon pour bien délimiter l'autorisation de sortie avec Maica. Effet positif : les TS n'entrent pas en conflit avec Maica, les TS respectent ses choix et les choix des parents. Effet négatif : on laisse croire à Maica qu'une sexualité active avec des adultes est possible et normale à 14 ans alors que les abus sexuels qu'elle a subis ont forcément détérioré son rapport à la sexualité.

<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 2 :les TS refusent de cautionner la relation qu'entretient Maïca avec un jeune de 24 ans</u> Argumentation : pour des questions éthiques et « thérapeutiques », on ne peut prendre le risque de laisser cette jeune fille demeurer sous l'emprise du désir sexuel d'un adulte. Effet positif : les TS reposent pour Maïca la loi « sociale » et « symbolique » en matière de sexualité qui ont été sans doute bousculées par les abus sexuels qu'elle a subis. Effet négatif : la décision risque de rompre la relation de confiance à peine établie entre les TS et Maïca. La décision peut délégitimer les parents qui avaient autorisé la relation. La décision peut décrédibiliser les autres intervenants professionnels qui n'avaient pas réagis face à cette relation.
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Assumer une position différente des parents [majorité dimension personnelle] et Ne pas délégitimer la fonction parentale [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 11 /Walid /opposition au cadre
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> non identifiée <u>Dimension professionnelle:</u> Finalité : les TS doivent contribuer au soutien de la fonction parentale pour les parents des mineurs placés. A ce titre, le chef de service reçoit régulièrement le père pour tenter de l'accompagner dans sa parentalité. Valeurs : les TS ne doivent pas remettre en cause la relation aux parents biologiques par leur positionnement. Technique : les TS doivent mobiliser l'autorité parentale quand elle est nécessaire. C'est le cas concernant les dégradations de Walid qui ont donné lieu à des plaintes devant la gendarmerie. Déontologique : Le père de Walid semble dans l'incapacité d'assurer son rôle de modèle parental. <u>Dimension personnelle:</u> Empathie : du fait que Walid ait lui-même demandé son placement suite aux violences de son père, ce qui a entraîné le placement de ses frères et sœurs. Son père a refusé de le voir pendant 1 an. Le fait que le père se soit manifesté auprès du foyer a motivé les TS à soutenir un rapprochement avec Walid, ne serait-ce que pour limiter la culpabilité de Walid. Idéal personnel : pour soutenir ce rapprochement familial qui serait une réussite éducative, les TS trouvent toutes les qualités du monde au père, souffrant pourtant d'une mauvaise réputation.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : les TS ne favorisent pas le rapprochement de Walid avec son père</u> Argumentation : le père de Walid n'est pas un exemple, souvent sous l'emprise de l'alcool et n'adoptant pas un comportement social correct Effet positif : Walid est protégé de ce que représente son père, il peut prendre de la distance et tenter de trouver sa voie Effet négatif : Walid perd le contact avec son père et le dernier petit frère resté avec lui. Tôt ou tard le besoin de contact se fera ressentir. <u>Axe 2 : Les TS favorisent le rapprochement de Walid avec son père</u> Argumentation : Walid a besoin de ce contact pour se déculpabiliser d'avoir été le déclencheur du placement d'une partie de la fratrie. D'autre part, soutenir le lien parental fait parti des missions des TS. Effet positif : Walid se rapproche de son milieu familial et est rassuré sur l'affection que son père lui porte Effet négatif : il est perturbé par la confrontation de deux modèles de comportements, celui de son père qui n'est pas toujours respectueux des règles, et celui que propose le foyer. L'alternance d'actes de dégradation et de repentir sincère serait alors une expression de cette confrontation des modèles.
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Valoriser la relation parentale [majorité dimension professionnelle] Et Ne pas valoriser le modèle que représentent les parents [majorité dimension personnelle]

L'idéal de la collaboration éducative avec les parents, renvoie à la fois à la déontologie du métier et aux lois du secteur. Cet idéal est mis à mal par la réalité des limites des parents. L'objectif des TS est de protéger la relation parentale, quelles que soient les raisons qui ont conduit la justice à soustraire le mineur à ses parents. Or, il faut malgré tout que les TS se positionnent par rapport à la loi, juridique ou symbolique, même si ce positionnement remet en cause l'image des parents pour le jeune. De même, le soutien à la parentalité butte sur le modèle comportemental parfois déviant de la famille. On débouche alors sur un paradoxe où les TS doivent favoriser cette relation, tout en s'opposant aux comportements à l'origine du placement, autrement dit valoriser la relation parentale sans valoriser le modèle parental.

3) Des paradoxes en lien avec les contraintes structurelles et institutionnelles.

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 9 // organisation service logement autonome/
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Institution : le remplissage des appartements doit être une priorité Le service appartement doit s'adapter aux moyens humains disponibles <u>Dimension professionnelle:</u> Organisation : compte tenu du nombre de travailleurs sociaux sur le service, il est difficile de maintenir un accompagnement régulier. Perte de temps dans les déplacements entre les appartements. Connaissance des publics : tous les jeunes accueillis au service appartement ne sont pas suffisamment matures pour s'adapter à un logement autonome <u>Dimension personnelle:</u> Éthique : les TS du service ont parfois l'impression de ne pas faire d'accompagnement socio-éducatif mais de gérer un parc de logement. Conditions de travail : Les TS considèrent que la faiblesse des moyens les décourage quant à leurs motivations à exercer le métier.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : seulement quelques jeunes dont la capacité est vérifiée accèdent au service appartement</u> Argumentation : compte tenu des moyens disponibles, seul un accompagnement auprès de jeunes suffisamment mature peut être réalisé Effet positif : pour les TS, sentiment de bien faire son travail. Pour les usagers le service est adapté et l'objectif d'autonomie est atteignable. Effet négatif : le financeur ne veut pas financer de places non occupées, or une sélection plus drastique réduirait forcément le nombre de jeune. Les prescripteurs ont besoin de pouvoir placer rapidement les jeunes, même si la nature des places ne correspond pas exactement aux besoins du jeune. <u>Axe 2 : le service appartement continue d'accueillir l'ensemble des jeunes qui sont envoyés par les prescripteurs quelle que soit leur capacité à s'adapter à un logement autonome</u> Argumentation : c'est le service qui doit s'adapter aux différents profils de jeunes en jouant sur les besoins d'accompagnement différents. L'objectif de l'apprentissage de l'autonomie est une nécessité pour ces jeunes. Effet positif : financeurs et prescripteurs sont satisfaits du point de la rentabilisation de l'outil et de l'accessibilité permanente du service Effet négatif : les TS ont le sentiment de ne pas faire correctement leur travail. Les jeunes peuvent se retrouver plus en difficulté qu'à leur arrivée
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Remplir les missions en tenant compte des attentes des financeurs, et des prescripteurs [majorité dimension institutionnelle] et Remplir les missions en tenant compte des besoins des usagers [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	Séquence 2 / Jeremy / fugue
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Institution : demande de la part du chef de service de ne plus remplir les déclarations de fugues de Jeremy compte tenu de leur nombre et de leur rapprochement. <u>Dimension professionnelle:</u> Déontologie : les TS doivent assurer la sécurité des usagers dont ils ont la charge. Or Jeremy, par ses fugues, se met en danger. Technique : les TS ne doivent pas par leur positionnement remettre en cause ou décrédibiliser la position des autres intervenants socio-éducatifs <u>Dimension personnelle:</u> Blessure narcissique : sentiment d'incompétence compte tenu de leur incapacité à gérer Jeremy et des critiques des autres intervenants socio-éducatifs (gendarmerie, mère, référent ASE) Jeremy semble les narguer et se moquer d'eux.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : Les TS continuent de signaler toutes les fugues</u> Argumentation : même si elles sont nombreuses et continues, les TS doivent continuer à signifier à Jeremy et à sa mère que ce comportement n'est pas tolérable Effet positif : en conservant la pression sur Jeremy et sa famille, ils continuent de les alerter sur ce qui n'est que le symptôme (les fugues) d'un malaise important pour Jeremy Effet négatif : ils se désolidarisent des autres intervenants socio-éducatifs qui pourraient ne pas apprécier cette sollicitation permanente et critiquer encore les TS. Plus les TS signalent les fugues, même les plus petites, plus ils soulignent leur incapacité à assurer la sécurité de Jeremy, et plus ils renforcent leur sentiment d'incompétence. <u>Axe 2 : les TS demandent la réorientation de Jeremy vers un autre centre (soin psychique par exemple), en abandonnant l'accompagnement et les déclarations de fugues jusqu'à son départ.</u> Argumentation : les TS ne sont plus en capacité d'intervenir et eux seuls semblent se préoccuper des fugues de Jeremy. Effet positif : les TS ne portent plus cette situation qui leur [ou lui ?] renvoie une situation d'échec. Jeremy sera mieux pris en charge et en sécurité. Effet négatif : Ils reconnaissent leur incapacité et risquent de se disqualifier aux yeux de l'ASE et de la famille
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Assumer une position malgré qu'elle soit différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et Coopérer avec ces mêmes acteurs socio-éducatifs [majorité dimension institutionnelle]

<u>séquence usager</u> <u>problème</u>	Séquence 9 / Maica / sexualité (Les éléments décrits ci-dessous pour cette séquence sont en partie identiques à ceux décrits pour la même séquence dans le paragraphe précédent concernant la collaboration éducative parentale. Cependant, la formulation des injonctions concerne cette fois-ci les contraintes institutionnelles)
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle :</u> Technique : les TS du foyer ne doivent pas se mettre en porte à faux avec les autres institutions accompagnant l'usager et ne doivent pas les délégitimer <u>Dimension professionnelle:</u> Déontologique : les TS ne doivent pas laisser penser aux parents d'une jeune fille de 14 ans, abusée sexuellement au sein de sa famille qu'il est normal de l'autoriser à entretenir des relations sexuelles avec un garçon de 24 ans. <u>Dimension personnelle:</u> Éthique : il n'est pas normal d'autoriser, ni d'encourager, une jeune fille de 14 ans à entretenir des relations sexuelles, et encore moins avec un garçon de 24 ans. Empathie : il faut accueillir en douceur cette jeune fille qui vient d'être placée et qui semble avoir du mal à s'adapter à la vie en foyer Résonnance personnelle : on ne peut pas entrer dans l'intimité des jeunes en leur interdisant de fréquenter qui ils veulent.
<u>Présentation des</u> <u>termes du paradoxe</u> <u>sous forme de</u> <u>dilemme et d'axes</u> <u>face à l'action</u>	<u>Axe 1 : les TS doivent respecter la position des autres intervenants socio-éducatifs</u> (référents ASE, Intervenants au domicile) d'autoriser Maica à avoir une relation amoureuse et sexuelle avec un garçon de 24 ans Argumentation ; Remettre en cause ce choix, c'est remettre en cause les partenaires. Effet positif : les TS n'entrent pas en conflit avec les partenaires. Effet négatif : On laisse croire à Maica qu'une sexualité active, avec des adultes est possible et normale à 14 ans alors que les abus sexuels qu'elle a subis ont forcément détérioré son rapport à la sexualité. <u>Axe 2 : les TS refusent de cautionner la relation de Maica avec ce jeune</u> Argumentation : pour des questions éthiques et « thérapeutiques », on ne peut prendre le risque de laisser cette jeune fille sous l'emprise du désir sexuel d'un adulte. Effet positif : les TS reposent la loi « sociale » et « symbolique » en matière de sexualité vis-à-vis de Maica, lois qui ont été sans doute bousculées par les abus sexuels qu'elle a subis. Effet négatif : la décision peut décrédibiliser les autres intervenants professionnels vis-à-vis de Maica et des parents
<u>Expression de la</u> <u>séparation des</u> <u>systèmes au niveau</u> <u>de l'espace d'action</u> <u>sous forme</u> <u>d'injonctions</u>	Assumer une position différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et ne pas décrédibiliser ces autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension institutionnelle]

On observe deux types de contraintes qui sont mobilisées dans ces situations, les contraintes liées aux moyens de l'établissement, et les contraintes liées aux obligations de partenariat :

Dans la situation décrite dans la séance 9, c'est la dimension professionnelle qui rentre en conflit avec la dimension institutionnelle. On observe ici que les TS doivent faire mieux avec à la fois moins de moyens, plus d'usagers, et dans le cadre d'une volonté de rentabilisation des places disponibles et des dispositifs. Il ne nous appartient pas de juger si ces demandes sont exagérées, pour autant, elles sont vécues comme telles par les TS. Face à la détresse des jeunes accueillis, la demande de soin et l'envie de les protéger au mieux est infinie. Elle se confronte à des moyens, qui eux sont finis, et ne répareront de toute façon jamais complètement les atteintes faites au développement de ces jeunes. Ce conflit entre besoins et moyens est au moins aussi vieux que le travail social.

Dans les situations décrites dans la séquence 2 et 9, c'est l'injonction à la coordination et à la coopération entre les différentes institutions et acteurs socio-éducatifs qui sont en cause. La cohérence des positions des différents acteurs socio-éducatifs est un point crucial de l'intervention éducative pour des usagers généralement en manque de repères. Les TS ne s'autorisent pas à remettre en cause les décisions des partenaires, craignant de déstabiliser les repères de l'utilisateur ou même de renforcer ses comportements visant à attaquer le cadre. Pour autant, cette règle nécessaire, quand elle est appliquée à la lettre, fige tout débat. Les actions des autres acteurs sont vécues comme un empêchement à se positionner, de peur de remettre en cause la coordination.

D) Les situations qui ne mobilisent pas de paradoxes

Les situations considérées comme non paradoxales sont de deux ordres. Soit elles ne mobilisent qu'une seule dimension et ne révèlent pas de dilemmes particuliers entre des choix d'action (séance 3 et 10). Soit elles ne mobilisent qu'une seule dimension, mais qui pose malgré tout un dilemme dans le choix d'action à l'intérieur de cette dimension.

Les séquences 3 et 10 et 12 ne mobilisent pas de paradoxes. Les séquences 3 et 10 traitent l'aspect analytique des situations. Il n'y a pas de décisions à prendre dans ces séquences. Il s'agit de mettre en œuvre une approche clinique de l'utilisateur, c'est-à-dire d'observer les

comportements de l'utilisateur, de les mettre en lien avec les éléments de son histoire, et tenter de trouver à l'aide d'outils théoriques la signification de ces comportements et les meilleures stratégies thérapeutiques. Dans les deux cas, seule la dimension mobilisée est professionnelle. Ce sont aussi des séquences où l'intervenant prend beaucoup la parole en conduisant ce travail d'analyse. La seule « injonction » d'action serait d'agir auprès des usagers en prenant en compte leurs motivations inconscientes.

La séquence 12 ne révèle pas de paradoxe, mais pour une autre raison. Elle est incomplète dans la description de la situation puisque le TS qui a subi l'agression n'est pas présent. On ne parle donc que des effets supposés de cette agression sur la personne et ses motivations à agir comme elle l'a fait. Il semble qu'elle ait eu un comportement assez contradictoire. Elle aurait sanctionné un jeune pour le non-respect du règlement les jours précédents, mais à un moment où justement il respectait ce règlement. La description de l'ambiance de conflit sur le groupe explique sans doute cette décision qui semble difficile à expliquer. On peut y voir aussi les effets d'une situation paradoxale. Cependant, l'absence du principal TS concerné par la situation ne permet pas de l'argumenter clairement.

La séquence 7, pour l'aspect concernant l'accompagnement de Mona à son projet, et la séquence 5 concernant Betty, mobilisent bien un dilemme. Mais les deux axes repérés relèvent du même système, celui de la dimension professionnelle. Ces dilemmes ne posent donc pas les mêmes problèmes vis-à-vis du sens de l'action. Ils sont du registre habituel de la réflexion sur des choix d'action que mobilise toute pratique professionnelle. Nous rejoignons ici les propositions théoriques de Barel concernant la contradiction : « La contradiction n'est pas nécessairement paradoxale, mais le paradoxe est nécessairement contradictoire » (Barel, 1989, p59). Dans les deux cas, les alternatives ont un but commun : Impliquer l'utilisateur dans son projet personnel à la séquence 7 ; limiter la mise en danger de Betty à la séquence 5. Les alternatives ne portent ici que sur les moyens d'atteindre une seule et même finalité. Autrement dit, choisir un des deux moyens comporte le risque de réussir ou ne pas réussir, mais ne comporte pas la possibilité de réussir tout en aggravant le problème, ou de ne pas réussir tout en améliorant le problème. Les deux séquences sont détaillées ci-dessous.

<u>séquence usager problème</u>	Séquence. 5 / Betty / 1fugue
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle</u> : non identifiée <u>Dimension professionnelle</u>: Finalité : le foyer a pour mission de protéger les usagers qu'il accueille Technique : pour qu'une action soit viable et tienne dans le temps, il faut pouvoir y associer au maximum l'utilisateur. Le fil qui relie Betty à la « normalité » est très fragile, vouloir la contraindre risque de rompre ce fil et de l'engager durablement dans un comportement déviant <u>Dimension personnelle</u>: Non explicite, par exemple la TS référente n'exprime pas de culpabilité vis-à-vis de la situation de Betty, pas plus qu'elle ne semble porter de jugement moral sur sa conduite.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : limiter la liberté de mouvement de Betty et la contraindre physiquement à ne pas pouvoir sortir à l'extérieur (comme imposer un internement psychiatrique)</u> Argumentation : protéger les usagers de leurs propres comportements Effet positif : Betty ne sera plus en danger Effet négatif : Les TS n'associent pas l'utilisateur aux décisions qui le concernent <u>Axe 2 : considérer que cette phase est nécessaire à Betty pour éprouver le danger et pouvoir ensuite se mobiliser pour l'éviter et s'investir dans un projet cohérent.</u> Argumentation : La relation entre Betty et sa TS référente reste présente et l'empêche sans doute de partir définitivement ou de ne pas atteindre un point de non-retour (prostitution organisée). Effet positif : Betty n'est pas abandonnée à ses comportements Effet négatif : Que Betty dépasse le point de non-retour ou qu'elle conserve des séquelles graves de ces actes.
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Contraindre physiquement Betty à ne pas pouvoir sortir à l'extérieur [majorité dimension professionnelle] Ou Laisser Betty éprouver les risques sans cesser de les conscientiser auprès d'elle et tenter de la convaincre de solliciter un accompagnement psychologique renforcé. [majorité dimension professionnelle]

<u>séquence usager problème</u>	séquence 7 / Mona / agression de TS
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Dimension institutionnelle</u> : non identifiée <u>Dimension professionnelle</u>: finalité : viser l'autonomie des jeunes accueillis Valeur : les conditions d'accueil des jeunes ne doivent pas les mettre en souffrance Technique : identifier le niveau de maturité requis pour pouvoir être laissé seul décisionnaire sur des aspects importants. L'accompagnement consiste à aller au rythme de celui qu'on accompagne <u>Dimension personnelle</u>: Empathie : Mona est soulagée qu'une décision soit enfin prise pour elle. Le TS est persuadé qu'elle n'était pas prête à choisir un nouveau lieu de vie.
<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'axes face à l'action</u>	<u>Axe 1 : associer Mona à ses choix de vie et lui demander de se positionner et de faire des démarches.</u> Argumentation : faire en sorte que le jeune soit partie prenante de son projet Effet positif : le jeune adhère au projet et s'y investit puisqu'il part d'une de ses demandes Effet négatif : si le jeune n'a pas assez confiance en lui, cette démarche peut être une source d'angoisse. C'est ce qui se serait passé avec Mona, ses actes de violence pourraient être une stratégie pour amener les TS à décider pour elle de son avenir, c'est-à-dire l'envoyer dans un autre foyer. <u>Alternative 2 (non explicite dans le discours des participants): guider les choix de vie de Mona car elle n'est pas en capacité de mesurer les conséquences de ses choix</u> Argumentation : elle avait peur de se tromper, « elle était sûre de se planter » Effet positif : le jeune n'est pas enjoint à prendre une décision qu'elle n'est pas capable de prendre. Effet négatif : le jeune n'est pas mis en situation d'apprentissage ou n'est pas suffisamment associé à son projet personnel.
<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>	Contenir un usager qui manipule le groupe à son avantage [majorité dimension personnelle] et Ne pas répondre aux manipulations du groupe visant à protéger l'usager en cause [majorité dimension professionnelle]

En conclusion, nous avons repéré deux éléments qui viennent fortement alimenter les situations paradoxales.

Premièrement, la tension inévitable et nécessaire entre une relation éducative maîtrisée et une relation affective impulsive. Plus les TS tentent de nier cette tension, plus ils la renforcent,

le discours affectif resurgissant alors au détour de n'importe quel acte, troublant la lisibilité de l'action éducative. Au lieu de travailler à la disparition de la dimension personnelle, l'intervenant du dispositif d'ADP tente plutôt de la conscientiser et de travailler « avec ». Cette caractéristique de la relation éducative professionnelle n'est pas nouvelle, elle est même constitutive de cette relation. Pour autant, les tentatives de rationalisation aujourd'hui dominante de toutes les formes de production, y compris des productions immatérielles et symboliques, pourraient tendre à réduire cette relation à un simple problème de procédure.

Deuxièmement, les évolutions sociétales. L'accompagnement socio-éducatif, faute de pouvoir s'appuyer sur une relation d'affection filiale, reposait sur une relation de confiance et l'autorité que dégageait « naturellement » le statut de travailleur social. Ainsi, la simple présence du TS pouvait suffire à empêcher un jeune de fuguer, malgré l'absence de contrôle explicite. Or, les TS décrivent des situations où les jeunes ne respectent plus cette « règle du jeu » (agressions physiques, fugues incessantes,...). Le principe soutenu par les TS d'absence de contrôle répressif sur les allers et venues des jeunes, résumé dans l'expression « ici, ce n'est pas une prison », est un principe qui s'appuie sur une représentation datée des rapports de force entre les institutions d'une société et ses membres. Les fondements de la relation éducative sont bâtis sur un modèle culturel et social spécifique, en l'occurrence celui des trente glorieuses et du progrès social. La valeur des institutions (l'école, l'État, la police, l'hôpital, l'aide sociale...) et de leurs acteurs (enseignant, policiers, travailleurs sociaux, le docteur...) n'étaient pas contestés en tant que représentant de la loi à la fois concrète et symbolique. Or, cette société a aujourd'hui changé et les rapports qu'entretiennent les membres de la société avec les institutions représentatives de l'ordre social ne sont plus les mêmes. La fusion illusoire des deux systèmes, individu et société ne tient plus et n'arrive plus à cacher les tensions entre ces deux systèmes. Le paradoxe qu'arrivait à camoufler le programme institutionnel qui prétendait « dans le même mouvement, socialiser l'individu et [...] le constituer en sujet » (Dubet, 2002, p.35), éclate au grand jour. Cela ne veut pas dire qu'il faille désormais enfermer ces jeunes, mais plutôt qu'il y a à inventer une relation éducative qui va soutenir l'autorité du TS à partir d'un autre rapport à l'usager.

Les TS ont bien sûr évolué dans leurs pratiques, mais ils sont confrontés ici à des mutations profondes. Elles perturbent leurs repères et créent des paradoxes par la référence à des principes, des organisations, ou des manières d'agir qui ne sont plus en phase avec les situations réelles. Si ces paradoxes sont déniés, ou les TS atteints dans leur capacité à donner

du sens à leur action, ils rigidifient leurs positions et renforcent les problèmes. Si ces paradoxes sont acceptés et pris en compte, comme semble le permettre l'analyse des pratiques dans le dispositif que nous avons étudié, les TS ont une chance d'élaborer des stratégies d'adaptation à ce nouvel environnement.

Synthèse :

Nous avons recherché la présence des différentes dimensions que mobilise le TS dans sa pratique professionnelle (dimension professionnelle, personnelle, institutionnelle) au travers des discours émis durant les séquences d'ADP. Après confrontation de nos indicateurs aux contenus, nous avons identifié des paradoxes dans 9 séquences d'ADP sur les 12 étudiées. Les situations peuvent mobiliser plusieurs paradoxes et se matérialisent sous forme de dilemme à résoudre pour conduire l'action.

- Les dilemmes révèlent des axes d'action qui sont l'expression des conflits entre les différentes dimensions. Les axes d'action produisent des injonctions paradoxales simultanées, liées par la conjonction « et ». Les choix sont complexes dans la mesure où les deux positions possibles sont nécessaires à l'action.

- Les dilemmes révèlent des axes d'action qui sont l'expression d'alternative pour une seule dimension. Les axes d'action produisent des propositions contradictoires alternatives liées par la conjonction « ou ». Le choix est simple dans la mesure où seulement une des deux positions peut être mise en oeuvre.

Les paradoxes recouvrent trois champs de la pratique des TS :

- le champ de la relation éducative,*
- le champ de la collaboration éducative parentale et du soutien à la parentalité,*
- le champ des contraintes structurelles du travail social dans le domaine de l'attribution des moyens et de la coopération avec les autres intervenants socio-éducatifs.*

Les paradoxes révèlent des tensions permanentes de la dimension personnelle avec la dimension professionnelle ou avec la dimension institutionnelle. Quand l'action ne prend pas en compte les deux injonctions, plus il agit sur un seul des axes, plus la situation se dégrade, faute de prise en compte de l'autre axe. Ce sont ces phénomènes qui peuvent produire une

perte de sens de l'action.

Nous repérons deux facteurs qui contribuent à rendre paradoxales les situations d'accompagnement socio-éducatif :

- La réalité profondément humaine de la relation éducative qui est au cœur de l'accompagnement socio-éducatif et qui mêle des éléments de technicité et d'affectivité.

- Les modifications sociétales qui concernent particulièrement le rapport des membres de la société aux institutions. En ce sens, le fonctionnement des établissements médico-sociaux est fondé sur un rapport de l'usager aux travailleurs sociaux qui est daté. La valeur qu'attribuent les usagers au statut et à l'autorité du TS est profondément modifiée et nécessite de construire un autre type de relation éducative.

CHAPITRE 13 La place des stratégies paradoxales dans le dispositif d'ADP observé

Barel (1989) propose trois types de stratégies paradoxales : le compartimentage qui consiste à conduire les deux options possibles dans des espaces de temps ou de lieux différents ; l'oscillation qui consiste à balancer de façon répétitive entre les deux actions contradictoires, tantôt l'une tantôt l'autre, de façon aléatoire ; le compromis qui consiste à tenter de faire vivre les deux alternatives possibles, de façon mesurée et dans le même espace. Ces stratégies ont deux propriétés :

- Elles doivent permettre de réaliser les deux injonctions, les deux ayant une valeur d'amélioration de la situation égale.
- Elles doivent permettre de conserver la réversibilité des choix. L'indécidabilité des situations reste une donnée indépassable. L'équilibre entre les deux injonctions est temporaire et contextuel. Éliminer une des deux injonctions éliminerait toute possibilité d'adaptation future.

Par opposition aux stratégies paradoxales, on peut aussi définir des stratégies simples. Il s'agit de positionnement par rapport aux paradoxes qui ne prennent en compte qu'une des injonctions. Dans ce cas, s'il s'agit d'une situation réellement paradoxale, la solution entretient le problème, puisque comme nous l'avons vu, les deux injonctions sont reliées entre elles comme des vases communicant. Non seulement la situation ne sera pas résolue si on ne prend en compte qu'un seul axe d'intervention, mais en plus, abaisser la tension sur l'un des axes conduit à augmenter la tension sur l'autre.

A) identification des stratégies initiales et des stratégies reconstruites durant les séquences d'ADP

Les stratégies initiales sont les stratégies qui ont été mise en œuvre par les acteurs dans les situations évoquées et qui ne fonctionnent vraisemblablement pas ou plus, puisque ces situations posent problèmes et sont abordées dans le dispositif d'ADP.

Ces stratégies sont la part visible de ce que produit le paradoxe sur les acteurs, mais elles ne sont visibles que parce qu'elles dysfonctionnent. D'autres paradoxes que ceux relevés

existent dans la pratique du travail social, mais sont régulés par des stratégies efficaces. On peut supposer que ce sont des contextes existentiels ou sociaux favorables qui le permettent. Les acteurs pensent alors, qu'il est possible d'atteindre des finalités qui sont contradictoires parce qu'ils n'en perçoivent pas la contradiction.

1) Les stratégies initiales mobilisées face aux paradoxes

Les stratégies initiales sont les stratégies déjà mobilisées par les TS et dont on retrouve la trace dans les discours au travers du rappel des actions déjà conduites ou de l'expression de la compréhension de la situation.

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie initiale
Séquence 1 Betty fugue	Se protéger d'une situation potentiellement traumatisante. [majorité dimension personnelle] et Protéger l'utilisateur de ses comportements. [majorité dimension professionnelle]	Compartimentage des injonctions en fonction des lieux d'échange et des acteurs présents.
Séquence 2 Jeremy fugue	Assumer une position malgré qu'elle soit différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et Coopérer avec ces mêmes acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]	Oscillation entre les deux injonctions. Parfois les TS adoptent la même position que les autres acteurs (empathie envers Jeremy, absence de déclaration de fugue, recherche d'alliance avec la mère) Parfois les TS tentent d'imposer leur point de vue (sanction de Jérémy, déclarations répétées et démarche auprès de la gendarmerie, exigences auprès de la mère).

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie initiale
Séquence 4 Tamba inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.	S'investir dans la relation de façon authentique [majorité dimension personnelle] et Ne pas projeter ses propres désirs sur le jeune [majorité dimension professionnelle]	Oscillation entre les deux injonctions. Parfois les TS tiennent leurs positions de non-intervention dans les choix de Tamba. Parfois les TS prennent en charge Tamba et voudraient qu'il réunisse au-delà même de ce qu'il exprime comme désir.
	Rendre autonome en toute sécurité [majorité dimension personnelle] et Favoriser l'apprentissage de l'autonomie [majorité dimension professionnelle]	Stratégie simple dans la mesure où les TS ne prennent en compte qu'une des alternatives : combler le manque d'activité de Tamba pour limiter les risques de l'autonomie.
Séquence 6 Pany opposition au cadre	Accepter d'être attaqué pour ce que l'on représente (l'autorité, l'adulte,) [majorité dimension personnelle] et Rester centré sur un accompagnement socio-éducatif impartial et professionnel [majorité dimension professionnelle]	Stratégie simple. Les TS ne prennent en compte que la dimension personnelle axée sur le ressentiment vis-à-vis de Pany qui les incite à se désinvestir de la relation.
Séquence 7 Mona agression de TS	Contenir un usager qui manipule le groupe à son avantage [majorité dimension personnelle] et Ne pas répondre aux manipulations du groupe visant à protéger l'utilisateur en cause [majorité dimension professionnelle]	Oscillation entre les deux injonctions. Parfois ils tentent d'intervenir auprès de Mona. Parfois ils tentent d'intervenir auprès du groupe.
Séquence 8 Benny et Groupe Flore 1 opposition au cadre / fugue	Sécuriser affectivement l'utilisateur [majorité dimension personnelle] et Limiter son attachement affectif au TS [majorité dimension professionnelle]	Stratégie simple qui consiste à ne prendre en compte qu'une des injonctions. Les TS veulent choisir entre une relation ou pas de relation.

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie initiale
Séquence 9 Maica sexualité	Assumer une position différente des parents [majorité dimension personnelle] et Ne pas délégitimer la fonction parentale [majorité dimension professionnelle]	Stratégie simple qui consiste à ne prendre en compte qu'une des injonctions. Les TS ne s'autorisant pas à se positionner différemment des parents, ils considèrent qu'ils n'ont pas à remettre en cause la relation de Maica et de son petit ami de 24 ans
	Assumer une position différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et ne pas décrédibiliser ces autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]	Les TS mobilisent dans cette situation une stratégie simple qui consiste à ne prendre en compte qu'une des injonctions. Les TS ne s'autorisant pas à se positionner différemment des autres intervenants socio-éducatifs, ils considèrent qu'ils n'ont pas à remettre en cause la relation de Maica et de son petit ami de 24 ans
Séquence 9 1 organisation service logement autonome	Remplir les missions en tenant compte des attentes des financeurs, et des prescripteurs [majorité dimension institutionnelle] et Remplir les missions en tenant compte des besoins des usagers [majorité dimension professionnelle]	Oscillation : Parfois les TS jouent le jeu du remplissage inconditionnel des places disponibles Parfois les TS compensent le manque de moyens en surinvestissant leur travail
Séquence 11 Walid opposition au cadre	Rester bienveillant à l'égard de l'utilisateur [majorité dimension personnelle] et Poser des sanctions à visée éducative [majorité dimension professionnelle]	Oscillation. Les TS ont conscience des deux injonctions et sont parfois dans l'indulgence et parfois dans la sévérité.
	Valoriser la relation parentale [majorité dimension professionnelle] Et Ne pas valoriser le modèle que représentent les parents [majorité dimension personnelle]	Stratégie simple. Il n'y pas de prise de conscience par les TS du conflit de loyauté qu'ils imposent à Walid en termes de modèle comportemental en favorisant le rapprochement avec le père. Il valorise et le père et le modèle parental

Trois types de stratégies sont identifiés dans les stratégies initiales :

- 7 situations identifiées comme paradoxales mobilisent des stratégies simples

Dans ces situations, une des deux injonctions du paradoxe n'est pas conscientisée. Les deux axes d'action sont bien présents dans les discours au travers des systèmes mobilisés, mais un des axes n'est pas transformé en choix possible d'action. Les TS ne mesurent les effets d'aggravation de la situation provoquée que par la mise en œuvre d'une seule des injonctions. Et plus ils agissent, plus ils renforcent le problème.

Par exemple à la séquence 11, les TS cherchent à répondre à l'objectif de maintien des relations parentales en soutenant l'utilisateur dans sa reprise de contact avec son père. Or, en renforçant la relation, ils renforcent le modèle comportemental parental, à l'exact opposé de celui proposé par le foyer. Ils se rendent compte, durant la séquence, que de la dégradation du comportement de l'utilisateur pourrait être l'expression d'un conflit de loyauté entre ces deux modèles. Pourtant, cette reprise de contact avec le père est nécessaire, tout autant que l'éloignement du milieu familial délétère.

La stratégie simple est donc, dans les situations observées, mise en place par ignorance des injonctions paradoxales en présence. Elle active un des effets pervers du paradoxe, l'amélioration d'un aspect de la situation qui entraîne la dégradation d'un autre aspect tout aussi important.

- 5 situations identifiées comme paradoxales mobilisent une stratégie double de l'oscillation.

Il s'agit de situation où les TS, en cherchant à répondre à des injonctions en provenance de différents systèmes, y répondent alternativement et de façon aléatoire. Les deux polarités du paradoxe sont donc connues des TS, mais leur contradiction n'est pas identifiée. Un des exemples de cette stratégie se situe à la séquence 2. Face aux fugues courtes et répétées de Jérémie, et devant les positions diverses des différents intervenants socio-éducatifs et de la mère, les TS alternent dans leur positionnement. Parfois ils déclarent la fugue, parfois ils ne la déclarent pas. Parfois ils accueillent l'utilisateur avec bienveillance, parfois en le sanctionnant.

Cette stratégie de l'oscillation active un des effets pervers du paradoxe qui est la contamination. Plus les comportements des TS sont aléatoires et ambivalents, plus l'utilisateur développe des comportements aléatoires et ambivalents. Parfois l'utilisateur fugue chez sa mère,

parfois chez son père, parfois pour errer. Parfois la mère contacte le foyer dès l'arrivée de son fils à la maison, parfois, elle ne le fait pas. Les causes et les effets sont à ce point enchevêtrés que l'on ne sait plus quel événement est à l'origine de ces comportements paradoxaux, mais on constate en tout cas qu'ils s'alimentent les uns les autres.

La fragilité de cette stratégie tient au risque de perte de sens des actions puisqu'il devient difficile de motiver telle ou telle position. A l'inverse, elle peut être adaptée tant que les autres acteurs suivent la même oscillation, mais le contre-temps dans l'oscillation entre les différents acteurs risque de faire ressurgir le paradoxe. Elle semble particulièrement dangereuse face à des publics fragiles car elle risque de renforcer l'instabilité des comportements.

- 1 situation identifiée comme paradoxale, mobilise une stratégie double de compartimentage.

Il s'agit ici de situation où les TS, en cherchant à répondre à des injonctions en provenance de différents systèmes, formule des réponses différentes en fonction des différents espaces ou des différents temps. Les deux polarités du paradoxe sont donc connues des TS. Dans les stratégies initiales, un seul exemple de stratégie de compartimentage est relevé à la séquence 1.

Une partie des TS tiennent les deux discours opposés se référant aux deux injonctions, mais dans des espaces différents. Dans les échanges informels en équipe, les TS considèrent que le déménagement décidé par l'ancien foyer de l'utilisateur l'a désorienté et le plaignent. À l'inverse, dans les réunions institutionnelles, compte tenu de ses comportements, ils demandent la réorientation de l'utilisateur dans un autre établissement, risquant de reproduire ce qu'ils ont dénoncé. C'est le traitement de la situation dans le dispositif d'ADP qui oblige les TS à prendre en compte les deux positions au même endroit et au même moment.

La fragilité de cette stratégie tient au fait qu'elle n'est possible que tant que les deux positions issues des deux injonctions ne sont pas traitées dans un même temps ou dans un même espace. Elle est très adaptée quand le risque d'une « rencontre » des deux positions est faible, ou que le contexte social ou existentiel tolère cette dualité en fonction des lieux ou des temps.

- Il n'y a pas de situation identifiée comme paradoxale qui mobilise la stratégie

double du compromis.

Le compromis consiste à faire vivre les deux injonctions dans le même lieu et au même moment, mais en minorant la force des injonctions. L'absence de cette stratégie dans les stratégies initiales peut s'expliquer par le fait qu'elle est très efficace et permet de réguler les paradoxes. De fait, les situations mobilisant ces stratégies ne posent pas problème et n'apparaissent donc pas dans les dispositifs d'ADP. Ceci suppose que la plasticité de l'agencement des composantes des différents systèmes permette aux acteurs d'ajuster leur position en fonction des modifications des contextes sociaux ou existentiels.

2) Les stratégies reconstruites au sein du dispositif d'ADP

Les stratégies reconstruites après le travail d'analyse des situations en ADP sont évoquées dans les thématiques de discours concernant les propositions d'action pour améliorer la situation. Ces solutions ne sont jamais des résolutions directes du problème mais plutôt une intervention sur la posture des acteurs, principalement les TS, pour tenter de modifier les rapports entre les données du problème. Les propositions sont formulées sous forme d'hypothèse dont le résultat resterait à vérifier. Par exemple, on trouve souvent de la part de l'intervenant une formulation de type « peut-être que si vous, vous agissez de telle manière, alors peut-être que l'utilisateur réagirait aussi de façon différente ».

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie reconstruite
Séquence 1 Betty fugue	Se protéger d'une situation potentiellement traumatisante. [majorité dimension personnelle] et Protéger l'usager de ses comportements. [majorité dimension professionnelle]	Stratégie de compromis : Si l'inadaptation du comportement de Betty est liée à son récent déménagement, il faut travailler avec elle à ce qu'elle accepte cette nouvelle situation. Pour ce faire, il faut que les TS cessent eux-mêmes de se focaliser sur la critique de cette décision de déménagement. Ainsi, les TS pourront se focaliser sur le réinvestissement de Betty dans son projet de vie qui prendrait plus en compte ses propres désirs. Plus actrice de son projet, elle pourrait prendre conscience de ses comportements, et les modifier, supprimant aussi leurs effets sur les TS.
Séquence 2 Jeremy fugue	Assumer une position malgré qu'elle soit différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et Coopérer avec ces mêmes acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]	Deux stratégies se dessinent en fonction des acteurs : Stratégie de compromis pour les TS : Il faut accepter qu'il y ait du jeu dans la recherche de cohérence entre les différents acteurs socio-éducatifs. Il s'agit de garder sa propre cohérence sans remettre en cause ou attaquer celle de l'autre. Chaque place dans la situation oblige à un positionnement différent. Ils peuvent être cohérents même s'ils ne sont pas similaires. Stratégies de compartimentage face aux autres acteurs. : Faire des réponses différentes en fonction de lieux et d'espaces sociaux. L'usager peut entendre deux positions différentes en fonction du lieu ou de l'acteur, tant qu'elles restent cohérentes avec ce lieu et avec cet acteur. Il vaut mieux éviter de traiter devant lui la confrontation de ces positions.

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie reconstruite
Séquence 4 Tamba inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles	S'investir dans la relation de façon authentique [majorité dimension personnelle] et Ne pas projeter ses propres désirs sur le jeune [majorité dimension professionnelle]	stratégie de compromis : Que les TS travaillent à l'émergence d'un désir sous forme de projet chez l'utilisateur tout en acceptant les limites qu'impose le réel des situations
	Rendre autonome en toute sécurité [majorité dimension personnelle] et Favoriser l'apprentissage de l'autonomie [majorité dimension professionnelle]	stratégie de compromis : Laisser à Tamba un minimum d'espace pour expérimenter son autonomie tout en garantissant sa sécurité. Il faut définir et négocier avec Tamba sa zone d'autonomie, c'est-à-dire les espaces et les décisions qui lui appartiennent. Il faut veiller à ce que cette zone soit suffisamment vaste pour lui permettre des expérimentations.
Séquence 6 Pany opposition au cadre	Accepter d'être attaqué pour ce que l'on représente (l'autorité, l'adulte) [majorité dimension personnelle] et Rester centré sur un accompagnement socio-éducatif impartial et professionnel [majorité dimension professionnelle]	stratégie de compartimentage : Accepter d'être le représentant de ce à quoi s'oppose le jeune pour lui permettre de construire sa propre personnalité. Il faut donc traiter d'un côté les ressentis affectifs des TS pour en prendre conscience et les mettre à distance, dans les réunions d'équipe par exemple ou les dispositifs d'ADP. De l'autre côté, il faut agir en étant apaisé et distancié et ne pas surinvestir à tout prix la relation de confiance ce qui finirait par produire un chantage affectif.

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie reconstruite
Séquence 7 Mona agression de TS	Contenir un usager qui manipule le groupe à son avantage [majorité dimension personnelle] et Ne pas répondre aux manipulations du groupe visant à protéger l'utilisateur en cause [majorité dimension professionnelle]	stratégie de compromis : Personnaliser plutôt qu'individualiser. Il ne faut pas forcément scinder l'intervention sur le groupe et l'intervention sur les individus. Individualiser consisterait à traiter les individus de façon isolée. Par exemple en ne cherchant à faire évoluer sa position qu'au travers d'entretiens individuels. La personnalisation consisterait à interpeller l'individu au sein et en présence du groupe. Il ne s'agit pas de prendre à témoin le groupe des défaillances de l'individu. Il s'agit de sécuriser l'individu dans son face à face avec le TS, et de sécuriser le groupe sur le sort réservé à l'individu. Ce type d'intervention limite malgré tous les sujets abordés et nécessite la présence de plusieurs TS.
Séquence 8 Benny et Groupe Flore 1 opposition au cadre / fugue	Sécuriser affectivement l'utilisateur [majorité dimension personnelle] Et Limiter son s'attachement affectif au TS [majorité dimension professionnelle]	stratégie de compromis : Renforcer la cohésion de l'équipe face à Benny. Les TS prennent conscience que Benny, par ses comportements agressifs et ses attaques du cadre personnalisés, cherche à se réapproprier une relation de proximité avec ses nouveaux TS référents en les opposant aux autres. L'intervenant propose de renforcer la cohésion de l'équipe. D'une part, Benny ne pourra diviser l'équipe. D'autre part, la relation éducative reconstruite sera moins personnalisée à un ou deux TS, comme elle avait pu l'être dans son lieu de vie précédent.

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie reconstruite
Séquence 9 Maica sexualité	Assumer une position différente des parents [majorité dimension personnelle] et Ne pas délégitimer la fonction parentale [majorité dimension professionnelle]	Deux stratégies se dessinent en fonction des acteurs : Stratégie de compromis pour les TS : Les TS qui ont conscience des différents positionnements des différents acteurs doivent accepter qu'il y ait du jeu dans la recherche de cohérence entre eux et les parents. Il s'agit de garder sa propre cohérence sans remettre en cause ou attaquer celle de l'autre. Chaque place dans la situation, oblige à un positionnement différent. Ils peuvent être cohérents même s'ils ne sont pas similaires. Stratégies de compartimentage face aux autres acteurs. : La position du foyer est différente de celle de la famille. Il y a des réponses différentes en fonction des lieux et des espaces sociaux. L'utilisateur peut entendre deux positions différentes en fonction du lieu ou de l'acteur, tant qu'elles restent cohérentes avec ce lieu et avec cet acteur. Il vaut mieux éviter de traiter devant lui la confrontation de ces positions.
	Assumer une position différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et ne pas décrédibiliser ces autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]	Deux stratégies se dessinent en fonction des acteurs : Stratégie de compromis pour les TS : Il faut accepter qu'il y ait du jeu dans la recherche de cohérence entre les différents acteurs socio-éducatifs. Il s'agit de garder sa propre cohérence sans remettre en cause ou attaquer celle de l'autre. Chaque place dans la situation, oblige à un positionnement différent. Ils peuvent être cohérents même s'ils ne sont pas similaires. Stratégies de compartimentage face aux autres acteurs : Faire des réponses différentes en fonction de lieux et d'espaces sociaux. L'utilisateur peut entendre deux positions différentes en fonction du lieu ou de l'acteur, tant qu'elles restent cohérentes avec ce lieu et avec cet acteur. Il vaut mieux éviter de traiter devant lui la confrontation de ces positions.

Séquence usager problème	Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action sous forme d'injonction paradoxale pour le TS	Stratégie reconstruite
Séquence 9 1 organisation service logement autonome	Remplir les missions en tenant compte des attentes des financeurs, et des prescripteurs [majorité dimension institutionnelle] et Remplir les missions en tenant compte des besoins des usagers [majorité dimension professionnelle]	stratégie de compromis : Aménager la situation de façon à minimiser la force des injonctions. Rassembler les logements dans un seul bâtiment dans lequel se trouvera le bureau des TS. L'autonomie est conservée au sein des logements individuels, mais limitée et sécurisée par la proximité des TS. Le service peut ainsi accueillir, au gré des placements d'urgence ou des places disponibles, des jeunes n'ayant pas la capacité requise pour être complètement autonome dans leur vie quotidienne. Les TS peuvent ajuster plus facilement leur niveau d'intervention grâce à la proximité des logements.
Séquence 11 Walid opposition au cadre	Rester bienveillant à l'égard de l'utilisateur [majorité dimension personnelle] et Poser des sanctions à visée éducative [majorité dimension professionnelle]	Stratégie de compartimentage : Maintenir un cadre et appliquer les règles quelle que soit l'empathie ressentit pour Walid compte tenu de sa situation. En même temps, tenir une relation d'accompagnement, sécurisant sur le plan affectif. Il faut être capable de poser une sanction, puis une fois qu'elle est appliquée, repartir à zéro. Il ne faut ni s'en excuser, ni la justifier indéfiniment, ni la rappeler en permanence.
	Valoriser la relation parentale [majorité dimension professionnelle] Et Ne pas valoriser le modèle que représentent les parents [majorité dimension personnelle]	Stratégie du compartimentage : Maintenir le lien familial mais le limiter à un cadre et un espace précis. Par exemple, visite médiatisée en présence d'un TS. Dans un autre espace, valoriser d'autres relations avec des adultes qui pourraient aussi servir de modèle de remplacement à Walid. Par exemple, dans le cadre des ses activités socio-culturelles ou sportives

On trouve deux types de stratégies :

Les stratégies de compartimentage pour six situations mobilisant des situations paradoxales :

Les stratégies de compartimentage sont proposées dans les situations où il est possible de distinguer des lieux ou des temps différents pour exprimer des positions différentes. Cette stratégie se distingue de l'oscillation parce que le changement de position n'est pas aléatoire. Chaque position est cohérente avec ce lieu et avec cet acteur.

Deux de ces situations concernent la relation éducative. D'un côté, la proposition autorise l'expression des ressentis affectifs des TS, qu'ils soient positifs (séquence 11, Walid) ou négatifs (séquence 6, Pany) dans certains espaces ou de façon cadrée à des moments précis. De l'autre côté, la proposition autorise à poser des sanctions éducatives sans tenir compte de ces ressentis affectifs dans d'autres espaces ou à d'autres moments.

Quatre autres situations concernent les aspects de coordination avec les autres intervenants socio-éducatifs (séquence 9 Maica, séquence 2 Jeremy), ou la collaboration éducative avec les parents (séquence 9, Maica, séquence 11 Walid). Il s'agit de différencier les positions prises par des catégories d'acteurs différentes sans les dévaloriser les uns par rapport aux autres. Que ce soit pour les parents, ou les autres intervenants socio-éducatifs, il s'agit d'avoir une plus grande tolérance à l'égard de la recherche d'une cohérence éducative entre ces différents acteurs. Il faut accepter que les positions soient différentes dans des espaces différents et d'accepter de ne pas vouloir à tout prix les faire coïncider. Leur argumentation doit être recevable en référence à chaque espace dans lequel elle est adoptée et non pas en référence à la critique d'une autre position. C'est à cette condition que chaque position n'attaque pas l'autre. En fonction de la capacité des acteurs à tolérer ces écarts, les différentes positions peuvent être évoquées devant l'ensemble des acteurs. Il ne s'agira pas de les comparer ou de les débattre, mais d'informer chaque acteur des positions des autres. C'est en ce sens que l'action est coordonnée. Chacun connaît les positions de l'autre et peut s'y référer. La coordination des actions éducatives des acteurs n'implique donc pas une similarité des positions éducatives.

Les stratégies de compromis pour huit situations mobilisant des paradoxes :

Le compromis est utilisé dans les situations où les TS doivent pouvoir tolérer les deux pôles du paradoxe en réduisant l'intensité des injonctions, sans faire complètement disparaître l'une ou l'autre.

C'est par exemple le cas du projet du service « appartement » présenté à la séquence 9. En modifiant l'implantation des appartements, on modifie le niveau de réponse à l'injonction à répondre aux besoins des usagers. Concernant le niveau d'autonomie, la proposition est moins adaptée aux usagers les plus demandeurs, mais mieux adaptée concernant des usagers qui aurait une faible capacité à l'autonomie. Ainsi, les critères d'accès au service sont abaissés et permettent d'accueillir l'ensemble des jeunes envoyés par le prescripteur et de limiter le nombre de places vacantes. Mais l'équilibre est fragile compte tenu de la proximité de ce modèle avec celui d'un foyer classique. Ce service pourrait vite devenir un lieu où l'on envoie tous les jeunes qui posent problème en collectif. Or la confrontation au collectif fait partie de leurs besoins éducatifs. Le service pourrait aussi devenir un modèle de foyer plus économique qui permettrait de réduire les coûts en abaissant encore un peu plus les critères d'entrée tout en limitant le nombre de TS.

Le glissement du compromis à la compromission est toujours possible, c'est-à-dire l'abandon d'un des pôles du paradoxe au profit d'un autre. Au mieux, c'est le retour à une stratégie simple qui dénie un des pôles. Au pire, c'est le renoncement en toute connaissance de cause à une partie des enjeux de la situation. Cet abandon peut conduire au désinvestissement, à un certain cynisme sur la valeur de l'action, ou encore à entretenir une posture de plainte permanente et généralisée dont la source semble indéfinie.

B) Comparaison des stratégies initiales et des stratégies reconstruites par champ de pratique.

Le tableau présente les types de stratégies initiales et reconstruites pour chaque forme paradoxale identifiés dans les situations et classés par champs de pratique. Une situation pouvant mobiliser plusieurs paradoxes, il y a plus de stratégies que de séquences classées dans le champ de pratique mentionné. D'autre part, une situation mobilisant un paradoxe peut donner lieu à plusieurs stratégies. Dans les tableaux suivants, chaque colonne représente une stratégie. Chaque ligne correspond à chaque situation paradoxale indiquée par le numéro de séquence dans laquelle elle a été relevée, le nom de l'utilisateur, et sa caractérisation. Les mentions dans les cases précisent si la stratégie a été mobilisée avant le travail en ADP (stratégie initiale) ou à l'occasion du travail en ADP (stratégie reconstruite).

- Champ de la relation éducative et de l'accompagnement à l'autonomie : 7 formes paradoxales pour 6 séquences.

	Stratégie simple	Stratégie de l'oscillation	Stratégie du compartimentage	Stratégie du compromis
Séquence 1 (Betty/ fugue)			Stratégie initiale	Stratégie reconstruite
Séquence 4 (Tamba/ logement autonome)	Stratégie initiale			Stratégie reconstruite
Séquence 6 (Pany/ opposition au cadre)	Stratégie initiale		Stratégie reconstruite	
Séquence 7 (Mona/ gestion de phénomène de groupe);	Stratégie initiale			Stratégie reconstruite
Séquence 8 (Benny/ opposition au cadre);	Stratégie initiale			Stratégie reconstruite
Séquence11 (Walid/ opposition au cadre)		Stratégie initiale	Stratégie reconstruite	
Séquence 4 (Pany / autonomie)		Stratégie initiale		Stratégie reconstruite

- Champ de la collaboration éducative parentale et soutien à la parentalité 2 formes paradoxales pour 2 séquences.

	Stratégie simple	Stratégie de l'oscillation	Stratégie du compartimentage	Stratégie du compromis
Séquence 11 (Walid/ opposition au cadre)	Stratégie initiale		Stratégie reconstruite	Stratégie reconstruite
Séquence 9 (Maïca/ sexualité)	Stratégie initiale		Stratégie reconstruite	Stratégie reconstruite

- Champ des contraintes structurelles du travail social (mise à disposition de moyens et coopération avec les autres intervenants socio-éducatifs) 3 formes paradoxales

	Stratégie simple	Stratégie de l'oscillation	Stratégie du compartimentage	Stratégie du compromis
Séquence 2 (Jérémy/ fugue)		Stratégie initiale	Stratégie reconstruite	Stratégie reconstruite
Séquence 9 (Maïca/ sexualité)	Stratégie initiale		Stratégie reconstruite	Stratégie reconstruite
Séquence 9 (logement autonome)		Stratégie initiale		Stratégie reconstruite

Nous pouvons noter que les formes paradoxales concernant le champ de la collaboration éducative parentale et du soutien à la parentalité, et le champ de la coopération avec les autres intervenants socio-éducatifs appellent le même type de stratégie de compromis, complété par des stratégies de compartimentage en fonction des acteurs. Dans ces situations, c'est l'idéal de la dimension professionnelle recherchant une cohérence parfaite des acteurs éducatifs qui est minorée, mais pas complètement effacée, au profit d'une éthique de la dimension personnelle des TS.

On note aussi que les formes paradoxales concernant le champ de la relation éducative et de l'accompagnement à l'autonomie mobilisent des types de problèmes variés (fugues, opposition au cadre, inactivité d'un jeune, gestion de phénomène de groupe). Ces situations appellent des stratégies soit de compartimentage, soit de compromis. Ces stratégies ne sont pas en corrélation avec les types de problèmes, mais se déploient plutôt en fonction de la nature de l'implication affective des TS. Deux sortes de formes d'implication affective peuvent être identifiées:

- La première forme d'implication affective est en quelque sorte une projection primaire symbolique d'amour (Walid) ou de haine (Pany). On peut dire de ces composantes qu'elles ne sont pas nécessaires à la relation éducative, elles en sont plutôt un produit inévitable. Elles résultent des tensions de la vie quotidienne, des erreurs d'adressage ou de réception de message entre le statut de TS ou d'adulte, et celui de personne. Elles peuvent être traitées de façon compartimentée, à partir du moment où elles sont conscientisées par les TS. Les injonctions s'y rattachant perdent ainsi de leur intensité sans complètement disparaître. Elles sont cependant difficiles à identifier dans la mesure où elles sont presque considérées comme une faute professionnelle. On peut dire que ces composantes de la dimension personnelle avancent masquées.
- La deuxième forme d'implication affective est articulée aux compétences techniques et donc à la dimension professionnelle. On peut les décrire comme des phénomènes de transfert et de contre-transfert, au sens psychanalytique, limités mais nécessaires à l'accompagnement socio-éducatif. En effet, comment ne pas avoir un peu de désir de réussite pour Tamba, un peu de compassion pour Betty, un peu de plaisir à l'échange avec Mona, ou d'affection pour Benny? Éliminer cette part de la dimension personnelle consisterait à vider de son humanité l'accompagnement de ces usagers. On sortirait alors d'une relation éducative pour entrer dans un encadrement éducatif en forme de dressage. Il faut donc trouver des postures qui permettent à ces sentiments d'être reconnus sans pour autant emboliser la relation. Le compromis est alors de mise, permettant de réguler l'intensité de l'une et de l'autre injonction.

Enfin, concernant les formes paradoxales touchant le champ des contraintes structurelles du travail social, il est difficile de faire des comparaisons puisqu'une seule forme paradoxale concernant une seule situation a été identifiée. Cependant, nous pouvons juste

observer que, quoique les TS ne maîtrisent pas ces contraintes, ils tentent malgré tout, de leur place, d'en tirer le meilleur parti. C'est une attitude constructive qui s'inscrit dans une stratégie de compromis. Cela pourrait venir dire que les TS se sentent suffisamment concernés et associés à la conduite de l'établissement pour qu'ils puissent contribuer à son pilotage.

Synthèse :

Il existe plusieurs façons de réagir face au paradoxe. Par défaut, les TS peuvent mettre en place une stratégie simple qui ne prend en compte qu'une seule des deux injonctions. Ils peuvent aussi mettre en place des stratégies paradoxales, classées en trois types par Barel : l'oscillation, le compartimentage, le compromis.

Les stratégies initiales mises en place par les TS dans les situations présentées, et avant leur analyse en ADP sont principalement du côté des stratégies simples (pour 7 situations), puis de l'oscillation (pour 5 situations).

Pour les stratégies reconstruites via le travail en ADP, la stratégie du compromis arrive en première position avec un total de 10 situations (de façon exclusive pour 5 situations, et mixé avec la stratégie du compartimentage pour 5 situations). La stratégie du compartimentage arrive en deuxième position avec 7 situations (de façon exclusive pour 2 situations, et mixé avec la stratégie du compromis pour 5 situations).

Les champs de pratique concernant la collaboration éducative avec les parents et celui de la coopération avec les autres intervenants socio-éducatifs appellent une stratégie du compromis, complétée d'une stratégie de compartimentage pour certains acteurs. Il s'agit de trouver une position permettant d'autoriser et de tolérer des postures différentes en fonction des différents acteurs.

Le champ des contraintes structurelles du travail avec l'affectation des moyens, mobilise plutôt une stratégie de compromis. Il s'agit de s'adapter aux moyens à disposition sans perdre de vue les finalités du travail social.

Enfin, le champ de la relation éducative et de l'accompagnement à l'autonomie, mobilise des types de stratégies en fonction des formes d'implication affective que mobilisent les situations.

- Quand il s'agit d'implications affectives liées aux réactions primaires qu'engendrent les relations au quotidien avec les jeunes, il s'agit de stratégies de compartimentage. Les sentiments sont exprimés dans un espace distinct de celui de l'accompagnement socio-éducatif.

- Quand il s'agit d'implications affectives liées aux transferts et contre-transferts, il s'agit de stratégie de compromis. Il faut réduire l'intensité des deux injonctions contradictoires, s'investir dans la relation et s'en tenir à distance, pour pouvoir supporter les deux.

Les stratégies paradoxales mobilisées suite au travail en ADP ne sont que des agencements temporaires des dilemmes issus des différents systèmes en présence. Parce qu'elles sont paradoxales, les stratégies conservent la réversibilité de choix répondant à l'indécidabilité de situations mobilisées dans la pratique du travail social.

CHAPITRE 14 Les enseignements de la recherche

A) Processus et effet du dispositif d'ADP observé sur la régulation des paradoxes de la pratique des TS

L'enjeu des paradoxes est finalement d'accepter la présence de plusieurs systèmes et de tolérer leur contradiction potentielle. C'est aussi prendre en compte le fait que valoriser l'un des systèmes ne doit pas conduire à détruire ou nier l'autre. Au travers du dispositif ADP observé, nous pouvons identifier le processus mis en œuvre pour identifier les paradoxes et leurs effets.

On peut distinguer trois temps dans ce processus concernant les paradoxes :

- Étape 1 : Expression de la vision que les participants ont de la situation.

Effet : Dévoilement des différents systèmes mobilisés et leurs contradictions.

Conditions nécessaires : libre expression des participants et absence de censure.

Ce premier temps consiste à valoriser et à réassembler les composantes issues de différents systèmes en fonction de leur système d'origine. Il s'agit de faire exprimer aux TS l'ensemble des motivations, argumentations, descriptions, qui permettra d'avoir une représentation de leur point de vue sur la situation. Il ne s'agit pas d'avoir dans un premier temps un savoir « théorique » sur la situation, mais plutôt un savoir « vécu ». La représentation de la situation est contextualisée aux acteurs présents, dans l'espace concerné, et au moment où elle apparaît. Si nous acceptons que les paradoxes soient avant tout sociaux et existentiels, c'est-à-dire intimement liés à la perception qu'en a celui qui les vit, il faut que l'acteur puisse exprimer sa vision du problème.

Ce travail descriptif permet aux participants, aidés par l'intervenant de nommer et de prendre conscience du rapport qu'ils entretiennent à la situation. Ils expriment l'ensemble de leurs motivations et de leurs argumentations, qu'elles soient professionnelles ou personnelles. On voit bien dans les séquences, comment les participants, et principalement ceux qui sont directement concernés par la situation expriment leurs visions de la situation en mobilisant différents types de contenus, différents registres de discours qui finissent par construire la représentation qu'ils ont de cette situation.

- Étape 2: Mise en sens des différents éléments, organisés en système qui se confrontent

Effet : Production de sens pour les TS par rapport à la situation et à ce qu'elle produit sur eux.

Condition nécessaire : co-construction du sens entre l'intervenant et les participants de la situation et mobilisant les systèmes investis par les participants.

Le travail collectif, guidé par l'intervenant, permet de mettre en ordre les différentes composantes présentées en fonction de leur système d'appartenance. Ce sont les apports théoriques ou conceptuels qui permettent ce travail en orientant les questions de reformulation ou les demandes d'informations complémentaires. Petit à petit, les choix d'action possibles se dessinent sous forme d'alternative ou de dilemme. C'est un travail qui consiste à mettre en valeur les systèmes mobilisés, même s'ils ne sont pas présentés formellement de cette manière. On trouve dans le déroulé de la séquence, la synthèse de cette co-construction de la mise en sens sous forme d'hypothèse. Il s'agit de se mettre d'accord sur les systèmes en présence et de stabiliser cette représentation avant d'envisager une quelconque résolution.

Dans la formulation du problème, les systèmes ont recouvert leur intégrité, c'est-à-dire que les composantes des uns ne viennent pas « polluer » les autres. Concrètement, une finalité de la dimension personnelle ne vient pas argumenter une action de la dimension professionnelle. Ou encore la satisfaction des conditions d'existence de la dimension institutionnelle ne vient pas légitimer l'action professionnelle. Cette mise en cohérence des systèmes est singulière à chaque situation, il n'y a pas de système « *a priori* » mobilisé pour tel ou tel type de situation. De même, il n'y a pas de volonté d'exhaustivité dans la recherche ou l'organisation des composantes, cherchant par une vision totalisante à dévoiler toutes les significations possibles de la situation. L'intervenant s'appuie sur ce qui fait sens pour les participants dans la situation, même s'il peut élargir cette vision par des apports théoriques. Cette attention à la perception de l'acteur garantit que l'analyse produite soit signifiante pour les participants.

Cette mise en cohérence « locale » et temporaire est donc le recouvrement d'un sens pour l'acteur, suivant la définition qu'en fait BARRUS-MICHEL « Le sens peut être défini comme ce qui est, à un moment donné, éprouvé par un sujet individuel ou collectif comme la

cohérence unifiante d'une situation [...] la production de sens repose sur cet enchaînement volontaire d'éléments signifiants (représentations électives), élaboré par le sujet (individuel ou collectif) pour se soustraire au chaos des choses et aux constructions imposées » (2004a, p 22). Le problème est en quelque sorte posé, les termes de l'équation identifiés. Dans le même temps, la formulation donne un sens au malaise ressenti par les TS. Si le choix à réaliser est paradoxal, les acteurs prennent conscience que tenter de satisfaire un des pôles du paradoxe ne ferait qu'aggraver le second.

- Étape 3 : Proposition de stratégies pour faire face au paradoxe

Effet : Remobilisation des acteurs pris dans la situation paradoxale.

Conditions de mise en œuvre : Veiller au niveau de faisabilité des stratégies choisies en respectant le niveau de capacité des participants à tolérer les différents systèmes dans les mêmes espaces.

Une fois les systèmes séparés et reconnus dans leur intégrité, il faut trouver le moyen de les faire vivre, dans la mesure où ils sont nécessaires à la réussite immédiate ou future de l'action. C'est là qu'interviennent les stratégies doubles dans la formulation de solutions ou de proposition d'action, généralement en fin de séquence.

B) Des paradoxes de la pratique du travail social aux paradoxes de l'action sociale

1) Le cadrage des restitutions.

Nous avons partagé notre travail d'analyse avec les TS participant au dispositif d'ADP observé lors de deux restitutions. La première a eu lieu aux deux tiers du parcours en septembre 2012, et la seconde à la fin de l'observation en décembre 2012.

◆ Première restitution.

Cette première restitution est qualifiée de restitution d'investigation dans la mesure où elle devait permettre de compléter la récolte de données. Après avoir rappelé le sujet de notre recherche, nous avons présenté 3 points :

- Les premiers retours sur le processus d'analyse des situations mises en œuvre dans les séquences d'ADP observées ;
- Les outils mis en place pour analyser les dispositifs d'ADP (objets de discours, forme de discours) et le rappel du contenu des 7 premières séquences ;
- Les sujets qui étaient saillants et qui pouvaient souligner d'éventuels paradoxes. D'abord, la question des fugues et de leur traitement qui était déjà revenu plusieurs fois. Ensuite, la question de l'exigence de normalité pour les usagers, formulée par les commanditaires et les prescripteurs de l'action, avec notamment l'injonction à l'autonomie.

Nous avons sollicité l'avis du groupe et de l'intervenant sur ces trois points, de façon la plus ouverte possible, en leur demandant de quelle manière ils recevaient ces premiers éléments d'analyse

◆ Deuxième restitution.

La deuxième restitution avait pour vocation de vérifier la plausibilité de mes suppositions concernant autant les paradoxes que les stratégies. Après avoir de nouveau rappelé le sujet de notre recherche, nous avons exposé 4 points pour contextualiser nos propositions d'analyse:

- Le lien entre les dispositifs d'ADP, le sens de la pratique professionnelle et le paradoxe.
- La dimension sociale et existentielle du paradoxe, et le fait que le paradoxe faisait apparaître comme distinct ou contradictoire des objets qui étaient jusqu'à présent considérés comme fusionnés.
- La fonction des stratégies paradoxales et les différentes stratégies.
- Présentation de l'hypothèse que les dispositifs d'ADP permettraient de reconstruire des stratégies paradoxales mieux adaptées, pour des situations paradoxales dans lesquelles les stratégies antérieures ne fonctionnent plus.

Nous avons ensuite posé les questions suivantes :

- Comment recevez-vous cet ensemble de suppositions ?
- Quelle était votre manière d'agir auparavant face à la fugue, la violence des usagers, les relations avec la famille, les relations avec les autres intervenants socio-éducatifs, les contraintes financières, et que vous ne pouvez plus mettre en œuvre aujourd'hui ?

◆ Les lignes directrices des productions des restitutions

Il faut noter que les apports d'information que nous avons pu faire sur la question du paradoxe dans les deux restitutions ont été volontairement très succincts. De ce fait, les participants se sont emparés du terme de « paradoxe » à partir de leur perception qui est sensiblement différente de la nôtre, ce qui peut parfois prêter à confusion dans l'utilisation du terme.

Durant les échanges, les TS ne sont pas revenus sur les situations évoquées en ADP relatant leur pratique au quotidien. Ils sont restés focalisés dans les deux restitutions plutôt sur la perception qu'ils avaient des paradoxes du travail social en général. Nous avons donc un écart entre ce que les TS identifient comme les paradoxes du travail social, et ce que nous avons récolté et analysé dans les séquences que nous pourrions appeler les paradoxes de la pratique du travail social.

Cet écart est dû à une question d'échelle. Dans les séquences, nous avons pu observer de façon concrète les paradoxes et leurs effets sur les pratiques des TS au quotidien. Dans les restitutions, les TS ont évoqué les paradoxes de façon abstraite, comme des objets qui produiraient des effets sur leur conception du travail social et leur positionnement global. Les deux approches se complètent. Le discours des TS sur les paradoxes permet de comprendre les différents enjeux du travail social et leur évolution, mais sans pouvoir en mesurer les implications. Les observations conduites à partir des pratiques racontées dans les séquences d'ADP permettent au contraire de voir en quoi la question des paradoxes est une réalité dans le positionnement des TS dans les situations. Les restitutions nous ont donc permis d'élargir la compréhension des paradoxes dans le travail social, de passer en quelque sorte de l'observation microsociale à l'observation macrosociale. Ce changement d'échelle nous oblige à prendre en considération d'autres systèmes que ceux mobilisés.

2) Les systèmes mobilisés dans l'analyse de l'action sociale

Quand les TS évoquent leur pratique quotidienne, c'est le contexte de l'établissement médico-social qui est le point de fusion-séparation des systèmes en tant que méta-système ou infra-système. C'est l'établissement médico-social dans lequel se déroule la pratique du travail social qui contextualise les paradoxes vécus par le TS.

Quand les TS évoquent le travail social en général en tant que système organisé au sein de la société, c'est le contexte sociétal qui est le point de fusion-séparation des systèmes en tant que méta-système ou infra-système. C'est la société dans laquelle est mise en œuvre l'action sociale qui contextualise les paradoxes vécus par le TS.

Par conséquent, le niveau de systèmes mobilisés n'est plus tout à fait le même. Du point de vue du contexte sociétal, l'établissement médico-social n'est plus qu'un des infra-systèmes que mobilise l'action sociale en général en tant que méta-système.

L'action sociale représente ici la définition qu'en fait, l'article L. 116-1 du Code de l'action sociale et des familles (CASF), issue de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale : « L'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir, dans un cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets. Elle repose sur une évaluation continue des besoins et des attentes des membres de tous les groupes sociaux, en particulier des personnes handicapées et des personnes âgées, des personnes et des familles vulnérables, en situation de précarité ou de pauvreté, et sur la mise à leur disposition de prestations en espèces ou en nature. Elle est mise en œuvre par l'État, les collectivités territoriales et leurs établissements publics, les organismes de Sécurité sociale, les associations ainsi que par les institutions sociales et médico-sociales au sens de l'article L. 311-1 ».

De ce nouveau point de vue, nous repérons donc dans le discours des TS, d'autres systèmes que ceux repérés dans la pratique au sein d'un établissement (les dimensions personnelles, professionnelles, et institutionnelles):

- Le système que représente le « travail social » : C'est le système qui regroupe l'ensemble des acteurs du travail social. Ce système en tant que méta-système fusionne les méta-systèmes que sont les travailleurs sociaux, les cadres des

établissements, les directeurs des établissements. A ce niveau, l'ensemble de ces acteurs ont l'illusion qu'ils mobilisent une déontologie, des techniques, des conceptions concernant la place de l'utilisateur et de la finalité du travail social communes.

- Le système que représentent les « commanditaires de l'action sociale ». Ce système regroupe des institutions qui financent, gèrent, et contrôlent l'action sociale. Ce sont aussi ces institutions qui orientent les finalités de l'action sociale au travers des lois qui régissent le secteur. Ce système en tant que méta-système fusionne les infra-systèmes que sont l'Etat et ses services déconcentrés, l'agence régionale de santé, les conseils généraux. Ce niveau crée l'illusion d'une commande sociale objectivée, argumentée et formulée d'une seule voix entre ces institutions.
- Le système que représentent les « prescriptions du modèle social ». Ce système est plus difficile à identifier et à définir. C'est le niveau qui rassemblerait les attentes de l'ensemble des membres de la société, y compris ceux touchés directement par les missions de l'action sociale, c'est-à-dire les publics eux-mêmes. Ce niveau est une abstraction, un objet imaginaire qui n'a aucune réalité factuelle, mais qui semble avoir une certaine consistance puisque les TS y font référence dans leurs discours. C'est, d'une certaine manière, la représentation qu'ils se font des attentes de la société à l'égard de l'action sociale. Cette représentation se construit dans les échanges quotidiens qu'ils ont avec leur environnement et qui sont générés par leur activité : gestion du voisinage du service appartement, contact avec les parents d'élèves des établissements scolaires que les jeunes fréquentent, contact avec les parents des jeunes accueillis,

Nous verrons comment ces systèmes s'articulent pour la mise en œuvre de l'action sociale.

3) Les paradoxes de l'action sociale

Les TS, à partir des remarques que nous avons formulées, ont développé plusieurs paradoxes qui seraient inhérents à l'exercice du travail social dans le cadre de l'action sociale. L'ensemble de ces paradoxes viendrait expliquer pourquoi les TS ne peuvent pas atteindre les missions et les objectifs qui leur sont assignés. On voit dans

ces discours qu'ils souffrent de l'échec de ces jeunes qui sortent de la MECS à 18 ans ou à 21 ans sans travail ou statut social viable. Ils se déclarent comme « toujours insatisfaits, la satisfaction [en tant que professionnel] n'est pas possible dans le travail social » (Restitution 1, 41:50).

Dans les discours, nous avons identifié trois injonctions qui seraient à la source des paradoxes de l'action sociale :

- l'injonction de normalité des jeunes
- l'injonction à la rationalisation des moyens
- l'injonction à prendre en compte la vulnérabilité des jeunes

Ces injonctions sont en lien avec la question des objectifs concrets de la prise en charge, la question des moyens attribués, la question de la finalité et des indicateurs de réussite du travail social.

Sur la question des objectifs de la prise en charge des mineurs.

Les TS considèrent que l'on fixe des exigences de comportements sociaux plus élevées pour les jeunes accueillis que pour les jeunes « ordinaires », alors qu'ils seraient le moins en capacité de les atteindre. Les TS résument cette contradiction sous la formule ; « on demande plus à ceux qui ont le moins ».

- Les TS relèvent que dans les familles ordinaires, on ne demande pas aux jeunes de 16 ans d'être autonome au quotidien dans un logement, ou à un enfant de 13 ans de gérer son linge.
- La réflexion est la même concernant les choix d'orientation scolaire et professionnelle. Sur ce plan, une TS dira « on travaille hors réalité, personne ne demande ça à ses jeunes » (restitution 1, 40:03).
- Vient s'ajouter une exigence de temps, puisque les jeunes accueillis partent forcément à leurs 18 ans ou à 21 ans, il faut donc faire vite : « ils partent avec un handicap, on leur dit de se dépêcher, régler ses soucis, et apprendre à être autonome » (restitution 1, 41:10). Ils notent au passage que cette exigence de rapidité fait écho à une société où tout est de plus en plus rapide.
- Ils soulignent que la question de l'autonomie revient sans cesse dans les exigences, sans que celle-ci soit vraiment définie et objectivée.

Face à cette pression d'exigence de normalité qui focalise l'accompagnement sur l'acquisition de savoir-faire dans un délai restreint, les TS opposent d'autres contenus. « Ce qui serait plus important, ça serait de créer du lien, avant on prenait plus de temps pour ça » (restitution1 ; 43:21). Les TS ne développeront pas ce qu'ils entendent par « créer du lien », mais on peut supposer que ce lien est le produit d'une relation éducative qui renforcerait la relation de confiance entre le TS et l'utilisateur. Cette relation nécessite du temps dont les TS ne disposent plus.

On peut faire le lien entre cette question des objectifs de la prise en charge avec les paradoxes observés dans les séquences comme :

- les injonctions à l'autonomie de jeunes qui n'y sont pas préparés, dans le service appartement.
- les relations que les usagers doivent entretenir avec leurs parents, comme des enfants ordinaires, et malgré les causes de leur placement.

Sur la question des moyens de la prise en charge des mineurs.

Les TS constatent que les moyens mis à dispositions pour atteindre les missions se modifient.

- la taille des établissements se réduisant jusqu'à l'appartement, « on met moins de monde pour l'encadrement » (Restitution 1, 45:01).
- le choix de la modalité d'accueil en fonction des besoins des jeunes semble remis en cause puisque, pour les TS, c'est parfois la place disponible qui dicte ces choix.

Du coup, ils pensent que les objectifs fixés, en plus d'être inadaptés, sont de toute façon inatteignables avec les moyens disponibles. On pourrait même dire que plus les objectifs augmentent en qualité, plus les moyens baissent.

Compte tenu de ces contradictions, les TS du service appartement, les plus exposés à ces exigences, disent qu'ils ont le sentiment « qu'on laisse tomber les jeunes quand on les mets en apparts, c'est une violence institutionnelle, on doit les protéger, les aider à mieux être et on les met dans des situations difficiles, on voit des gamins se casser la figure » (Restitution.1 ; 48:02). « Oui, des fois, ça nous révolte » (restitution.1 ; 48:45). Par l'utilisation du « nous », cette remarque souligne le sentiment de remise en cause des principes mêmes de la profession.

Nous pouvons faire le lien entre cette question des moyens et les paradoxes relevés dans les séquences concernant les moyens structurels du travail social.

Sur la question des indicateurs de réussite et des attentes vis-à-vis de l'action sociale.

Pour les TS, les critères de réussite de leur action ne sont donc pas les bons et sont en contradiction avec les caractéristiques des publics accueillis. Selon les TS, le critère de réussite des commanditaires de l'action sociale pour le travail éducatif serait l'absence de comportements inadaptés ou de passage à l'acte. Or, les caractéristiques du public, notamment dues au processus psychique de l'adolescence, sont justement de développer ce type de comportement (conduite à risque, opposition au cadre, recherche identitaire,...). Ces comportements sont même exacerbés de par leur situation familiale. Les TS pensent eux, qu'un « bon » travail éducatif permet, certes, de réguler ces comportements, mais surtout d'accompagner les jeunes dans leurs choix de projet, en leur faisant prendre conscience des conséquences de leurs actes, ce qui peut prendre un certain temps. On retrouve ici les débats du travail social entre la normalisation *versus* l'émancipation des publics, l'obligation de résultat *versus* l'obligation de moyens. Ils disent bien qu'ils n'ont pas de « baguette magique » (restitution 2, 28 :05) pour que ces comportements cessent.

Pourtant, les TS soulignent que parfois, ce sont les familles, qui ont demandé elles-mêmes le placement de leur enfant faute de pouvoir gérer leurs comportements, qui leur reprochent de ne pas y réussir. Les TS pensent qu'on leur demande un travail de normalisation exagérée auprès des jeunes. D'après eux, il faudrait pour la bonne réputation de l'établissement, que les jeunes du foyer ne posent aucun problème, « On veut des jeunes qui ne fassent pas de bruit, et peu importe qu'ils soient mal dans leur peau » (restitution 2, 49:26).

Les TS relèvent aussi que l'attente de la société vis-à-vis du travail social est en quelque sorte supérieure à ce qu'elle peut elle-même produire, comme par exemple sur la question de l'autorité : « Et pourquoi nous on y arriverait alors que les parents, les profs, et même la gendarmerie, ils y arrivent pas » (restitution 2, 28:22).

Sur cette question des critères de réussite de l'action des travailleurs sociaux, on peut faire le lien avec les paradoxes relevés dans les séquences concernant les fugues, les refus ou les oppositions au cadre, les passages à l'acte comme les agressions.

On observe donc au travers de ces trois aspects du paradoxe la rencontre, au sein de l'action sociale, de composantes en provenance de différents systèmes :

- Le système « commanditaire de l'action sociale » qui attribue de moins en moins de moyens pour des exigences plus élevées.
- Le système « prescription du modèle social » qui augmente les exigences en matière d'autonomie et de normalité.
- Le système « travail social » qui identifie des méthodes en référence à une déontologie adaptée à la vulnérabilité des jeunes accueillis. Cette ?a pour base est la construction d'un lien éducatif sécurisant qui nécessite du temps.

Les injonctions en provenance de ces trois systèmes sont contradictoires et produisent des paradoxes.

a. Les effets de ces paradoxes

Les TS sont démunis dans l'accompagnement de certains jeunes,

- ils perdent le sens de leur action « on nous demande un truc impossible » (restitution 2, 27:30)
- Ils ont l'impression de tromper les jeunes sur leur chance de réussite : « j'ai l'impression de travailler de plus en plus avec le leurre, on leurre les jeunes, on lui dit - tu vois, tu peux pas y arriver - mais on laisse comme ça parce que y'a rien d'autre, et ça c'est vachement difficile, du coup on a l'impression d'être maltraitant, on est face à notre éthique mais on a pas vraiment de solution, alors on continue d'accompagner » (restitution 2, 48:30).
- Ils expriment aussi le fait qu'on les leurre, aux aussi : « on a plus de pouvoir sur qui on accueille, avant c'était l'établissement qui gérait les dossiers, maintenant on nous impose les jeunes, et on sait plus si on peut travailler avec eux ou pas, alors on fait comme si » (restitution 2 ; 32:22)

On retrouve ici une revendication récurrente des TS, et qui semble à elle seule résumer leurs principes d'action : Avoir du temps pour la relation. Pour autant, ils ne définissent pas précisément la fonction de cette relation. Dans ces discours, la relation à l'utilisateur a tendance à glisser du statut de moyen, à un statut d'objectif. La relation n'est

qu'un support pour réussir à éduquer et soigner les mineurs accueillis. Or, on a parfois l'impression que la relation serait le but ultime du travail social, une relation pour la relation.

On pourrait analyser cette confusion entre le moyen et l'objectif comme un effet de la situation paradoxale. Des composantes de différents systèmes se retrouvent au même niveau d'action. En l'occurrence la technique relationnelle relevant des moyens, parce que symbolique de la déontologie professionnelle devient une finalité qui s'oppose aux finalités en provenance du système « commanditaire » ou « prescription du modèle social ».

On trouve aussi dans les remarques des TS une référence à un « avant », le fameux « âge d'or » du travail social, toujours regretté. Le mieux est toujours « avant », sauf que, comme chaque génération situe l'âge d'or avant son époque et ce, depuis plusieurs générations, la période reste indéterminée. Cette indétermination ne permet pas de comprendre réellement ni les caractéristiques de cet âge d'or, ni les modifications qui ont entraîné sa disparition. Il faut sans doute entendre par la référence à un « avant, c'était mieux » l'expression de la prise en compte d'un changement, mais dont la nature et les causes sont indéfinissables. Ce pourrait être là aussi les effets de la situation paradoxale où la mise en cohérence du présent devient tellement difficile qu'on se réfugie dans un passé mythique, une sorte de Graal à retrouver, et qui permet de tenir malgré tout.

b. Des stratégies

Face à ce paradoxe, les TS ne voient que l'expression de leur colère comme action : « cette révolte-là, ça fini par paralyser vachement l'action, et...enfin moi en tout cas, ce qui m'aide à passer la révolte, de plus être blasé, c'est le fait d'être entendu dans cette révolte là, ça m'apaise drôlement » (restitution 1, 49:01). Suite à la présentation que nous avons faite des stratégies, ils se retrouvent dans une stratégie de compartimentage. Face aux paradoxes évoqués plus haut, ils ont le sentiment de traiter chaque injonction dans des espaces séparés. Ils évoquent les freins aux projets des jeunes dans les échanges en équipe, formels ou informels. Quand ils sont en face des jeunes, ils vont utiliser un autre discours, encourageant et laissant penser qu'ils peuvent malgré tout y arriver.

L'efficacité de cette stratégie semble limitée, peut-être parce qu'elle n'est pas vraiment une stratégie de compartimentage. La stratégie de compartimentage nécessite de pouvoir

argumenter chaque position au lieu et à l'espace pour permettre aux acteurs de tolérer des écarts de positions entre ces espaces. Il ne s'agit de mentir dans un espace et pas dans un autre, mais de penser nécessaires et productives les deux positions. Or, on voit bien dans le discours que l'encouragement des jeunes est vécu comme un leurre, autrement dit ce n'est pas une position « vraie ». Et de fait, ils ne peuvent pas toujours tenir cette position du leurre. Ils se tournent alors vers d'autres stratégies.

Ils relèvent que parfois, ils refusent de continuer à servir des objectifs irréalistes : « C'est difficile de pas rester soi, quoi, pas plus tard qu'hier, j'ai dit non à mon chef de service, que je pouvais plus quoi, il me demande de relancer un jeune dans l'apprentissage quoi, j'ai dit non, je peux pas, il est majeur dans 8 semaines, ça va pas tenir, il vient d'en capoter un, il est pas prêt, bon, oui faut l'accueillir, mais je peux pas être faux, j'ai refusé. » (restitution 2 ; 43:59). Une autre TS parle d'une autre expérience « moi, je le dis plus, je dis, on arrête de chercher une solution, on essaye de créer du lien avec toi et que tu sois plus parti tous les 4 matins, tu vois, tu n'y arrives pas pour l'instant, pour autant on n'a rien d'autre à te proposer, donc voilà » (restitution 2 ; 45:19).

Dans les deux cas, il ne s'agit pas d'une position *a priori*. Elle vient par échec des autres positions. Ils soulignent aussi que ces positions doivent être prises en équipe et soutenues par l'ensemble de l'équipe. Cette position pourrait faire penser au compromis s'il s'agissait de faire baisser l'intensité d'une des deux injonctions. Par exemple, ne pas chercher un apprentissage mais plutôt une formation centrée sur l'orientation professionnelle. En fait, il s'agit plus ici de l'abandon d'une des injonctions, celle d'exigence de normalité. On passerait ainsi du compartimentage à une stratégie simple.

On rejoint ici la revendication d'une relation avec l'usager comme seul objectif de travail. Or, comment donner un sens intelligible à l'accompagnement du jeune si ce n'est par la préparation à la fin de la prise en charge ? Cette polarité du paradoxe du retour à la normalité est donc nécessaire à l'action sociale. Le faire disparaître est sans doute une protection pour le TS, mais qui n'est pas productif sur le plan de l'accompagnement. D'ailleurs les jeunes, en l'absence de sens quant à leur présence dans l'établissement et à l'accompagnement des TS changent de comportement. Ils se conduisent au foyer pour ce qu'il devient alors à leurs yeux : un simple lieu d'hébergement. Et de fait, ils cessent de respecter les règles éducatives, ne tenant pas compte par exemple des horaires du foyer ou de l'interdiction d'utiliser l'appartement pour recevoir les petites amies.

Ces comportements ne sont évidemment pas uniquement liés à l'abandon de l'objectif d'insertion par les TS, c'est même parfois ces comportements qui ont amené ce positionnement des TS. On retrouve ici les effets des paradoxes dans lesquels on ne peut plus distinguer la cause de l'effet. Dans tous les cas, on peut vérifier ici que l'abandon d'une des injonctions ne résout pas le problème que pose la situation. Si plus personne dans l'établissement ne croit possible l'éducation ou l'insertion, même si elle est hypothétique, l'usager est renvoyé à ses difficultés. Il peut alors s'y enfermer par l'aggravation des comportements. Les TS soulignent malgré tout qu'ils ne prennent pas cette position avec tous les jeunes mais seulement ceux pour lesquels il y a une accumulation d'échec et pour lesquels ils se trouvent complètement démunis.

Ces stratégies mettent en scène ce que l'intervenant résume par la contradiction permanente pour le TS entre le désir et le réel. Le désir est l'investissement du TS dans la volonté de faire réussir son action, malgré les situations complexes des jeunes, et parfois même au-delà de ce que le jeune espère lui-même. Le réel renvoie aux limites, aux incapacités que rencontre le jeune, et donc aux prédictions d'échec. Face à ces injonctions du désir et du réel, il y aurait 2 postures «psychologiques»: la dépression et l'idéalisme. Nous y avons ajouté une troisième posture, celle de la lucidité.

- La dépression serait le moment où le TS est envahi par la réalité, et cette réalité tue le désir pour le jeune. La relation n'est plus investie du désir des TS de voir « réussir » l'usager. On est alors proche de l'usure professionnelle.
- L'idéalisme serait le moment où c'est le désir qui envahit complètement le TS, et qui gomme la réalité. Ce serait une sorte de fuite en avant où tout serait possible pour le jeune alors que ce n'est pas le cas.
- La lucidité serait la capacité à prendre en compte à la fois le désir et le réel, c'est-à-dire une posture assez proche de la stratégie de compromis où il faut ajuster l'intensité et la hiérarchisation des termes du paradoxe.

c. Les conditions de la conscientisation des paradoxes.

Quand les TS exposent les problèmes rencontrés dans leur pratique au cours de l'ADP, ils ne semblent pas mesurer à quel point les paradoxes influencent leurs décisions et leurs actes. À l'inverse, quand ils évoquent le contexte général du travail social, les TS sont capables d'expliquer et d'argumenter en quoi ils sont pris dans des paradoxes, même si leur vision du paradoxe n'est pas forcément celle de Barel (1989). Ils sont donc

conscients, *a minima* des injonctions contradictoires qu'ils subissent, mais ne mesurent pas les conséquences de ces injonctions dans leur pratique quotidienne.

On peut expliquer cette différence de conscientisation des paradoxes par l'existence de conditions différentes de fusion ou de séparation des systèmes en fonction de leur point d'observation.

- Moins l'acteur est immergé concrètement dans le système qu'il observe, mieux il l'analyse. Ainsi, sur un plan abstrait et théorique, il existerait une représentation conscientisée et partagée des paradoxes de l'action sociale.
- Plus l'acteur est immergé concrètement dans le système qu'il observe, moins il peut l'analyser. Ainsi, sur un plan concret et pratique, il subirait dans la pratique quotidienne les effets des paradoxes non conscientisés.

La question de la distance et du niveau d'implication dans le niveau de système observé, détermine donc l'acuité de l'acteur dans l'observation des paradoxes. Cette remarque tend à justifier la mise en place de dispositifs d'ADP comme soutien nécessaire à la prise de distance et donc à la prise de conscience des paradoxes.

4) Quelle évolution du contexte existentiel et social expliquerait la résurgence de ces paradoxes ?

Lors de la deuxième restitution, nous avons demandé aux TS « Quelle était votre manière d'agir auparavant face à la fugue, la violence des usagers, les relations avec la famille, les relations avec les autres intervenants socio-éducatifs, les contraintes financières, et que vous ne pouvez plus mettre en œuvre aujourd'hui ? ». Autrement dit, nous avons questionné les TS sur leur perception des changements qui avaient pu conduire à modifier leur rapport à ces objets de travail.

Nous pensons que les paradoxes que nous avons identifiés dans les séquences d'ADP et dans les échanges lors des restitutions ne sont pas nouveaux. De tout temps, le travail social s'est trouvé confronté à une limitation de moyens, à la difficulté de la relation éducative, à la volonté d'une certaine normalisation des publics. La question est donc de savoir ce qui a changé pour que ce qui semblait cohérent hier soit aujourd'hui désuni, pour que les systèmes fusionnés jusqu'à présent soient séparés. Cela revient à essayer de déterminer en quoi le

travail social était différent à la fameuse époque de « l'âge d'or ».

Trois propositions ont été avancées par les TS : L'évolution de la structuration des dispositifs sociaux avec pour conséquence l'évolution des publics accueillis, l'évolution de la formation au métier, l'évolution de la société.

a. l'évolution de la structuration des dispositifs sociaux et des publics

Les TS constatent qu'ils ont à gérer de plus en plus de jeunes avec des troubles psychiatriques forts. Plusieurs facteurs sont nommés par les TS:

- Ils accueillent désormais des publics qu'ils n'accueillaient pas auparavant. Ces publics étaient pris en charge auparavant par d'autres établissements qui disposent aujourd'hui de moins de places, comme les structures psychiatriques par exemple.
- Ils ne disposent plus des prises en charge complémentaires, faute de moyens. Ainsi, les consultations de psychiatres en cabinet extérieur au foyer permettaient de prendre de la distance dans l'analyse des symptômes.

Les usagers souffrant de troubles psychiatriques étaient donc moins nombreux, et mieux pris en charge.

Ils accueillent aussi des publics qui « n'existaient pas » jusqu'à présent comme les mineurs étrangers isolés. Or, ce public nécessite un accompagnement spécifique tenant compte de la situation administrative et de la différence culturelle.

Au travers de ces deux exemples, on voit que les MECS seraient le dernier refuge des mineurs qui ne seraient plus pris en charge par les autres établissements. Les TS sont donc face à des publics nouveaux et des publics qu'ils accueillaient en moins grand nombre et dans de meilleures conditions. S'ajoute de fait une troisième caractéristique qui est celle de l'hétérogénéité des publics et donc des besoins à couvrir.

b. L'évolution de la formation aux métiers du travail social

Au cours des échanges, l'intervenant a posé la question suivante aux TS : « est-ce que vous avez été préparé à trouver des situations paradoxales ? ». Les réponses sont contrastées en fonction de l'ancienneté des TS et de leur formation.

- Les « anciens » trouvent qu'ils n'ont pas été préparés.

- « on nous a dit qu'il y a des choses à apprendre et des choses à appliquer, que tout est tracé » (restitution 2; 30:02).
- « C'est vrai que quand on arrive sur le terrain, on a une forme de toute-puissance que tout va réussir, on a les éléments pour » (restitution 2; 30 :20).
- A l'inverse, un « jeune » se sent plutôt préparé aux situations :
 - « moi je n'ai pas cette sensation-là, sortant depuis juin, je trouve qu'on nous a préparé, alors, avec les stages, à ce que tout n'était pas tracé d'avance » (restitution 2; 31:12).

Compte tenu du clivage des positionnements en fonction de l'ancienneté dans le métier, on peut s'interroger sur la signification de ces remarques. Elles peuvent indiquer que, plus, on est nouveau dans le métier, plus on est capable de relativiser ses savoirs et donc prêt à les questionner et les adapter. Ces remarques peuvent aussi indiquer une modification des processus de formation, ce qui est de toute façon une réalité objective. La formation du travail social est passée depuis une dizaine d'années par une série de réformes : centration sur des compétences et non plus des connaissances, modularisation. Dans tous les cas, cette modification de la perception du métier est sans doute à rapprocher de la troisième proposition permettant d'expliquer la modification des paradoxes.

c. Des évolutions sociétales qui influent sur le comportement des jeunes.

Pour les travailleurs sociaux, la question de la valeur de l'autorité de l'adulte dans la société contemporaine semble avoir évolué. Les TS se sentent parfois seuls face à cette question pour des jeunes qui testent sans arrêt les limites.

Certains appellent à plus de sévérité et plus de soutien de la part des institutions représentatives de la loi, comme les juges, ou la gendarmerie, ou même la direction. Mais on voit dans les situations décrites que ces institutions semblent, elles aussi, en perdition. D'autres tentent de contourner la difficulté en cherchant à se rapprocher des jeunes plutôt que de rentrer en conflit avec eux. Comme nous l'avons évoqué dans les paradoxes repérés dans les séquences d'ADP, les TS tentent de compenser la perte d'une autorité « juridique », liée au statut, par la recherche d'une autorité « symbolique », liée à la relation affective. Cette remise en cause de l'autorité des institutions en général serait cohérente avec les propositions de Dubet (2003) dans « le déclin des institutions ».

Mais les évolutions sociétales ne se font pas sentir que sur la question de l'autorité. Les adolescents se comportent différemment. Comme le résume un titre de formation en direction des TS travaillant en MECS, « ils ont changé et nous on n'a pas changé » (www.anmecs.fr/nos-formations-2014-c30-87.html. consulté en Mars 2014). Les mutations sont profondes, comme l'analyse Gaillard, psychanalyste, en parlant de jeunes « mutants normaux ». Dans son article « S'il te plaît, dessine moi un mutant » (Le Journal du droit des Jeune : la revue juridique et social », n° 280, décembre 2008, p 15-23) il décrit les 5 caractéristiques de cette nouvelle jeunesse :

1. Les mutants ne sont plus « psychosociétalement » façonnés pour intégrer « L'autorité de mode paternel » ;
2. Ils ne sont plus « psychosociétalement » façonnés pour intégrer les modes d'apprentissages fondés sur la « soumission » au savoir du maître ;
3. Ils ne peuvent apprendre le « respect » qu'à partir du « respect » qu'on leur accorde ;
4. Ils n'apprennent de nous que ce qu'ils nous voient faire nous-mêmes, et non plus ce que nous leur ordonnons de faire ;
5. Conversations et négociations « égalitaires » deviennent les moyens majeurs de codéveloppement entre nous et nos enfants. »

On voit que ces caractéristiques sont assez cohérentes avec ce que décrivent les TS concernant leurs relations avec les jeunes accueillis en MECS. De façon caricaturale, on peut dire que l'autorité était fortement liée au statut, elle allait de soi, et les TS n'avaient donc pas à la légitimer en permanence. La reconnaissance de cette autorité est en quelque sorte une confiance qui est faite à l'adulte : « J'accepte son autorité parce que je sais que l'adulte, quelles que soient ses positions, est une aide pour moi ». Les TS pouvaient donc avoir une relation de proximité avec le jeune sans mettre en péril leur autorité en cas de sanction nécessaire. À l'inverse, ils pouvaient faire autorité en cas de sanction sans pour autant mettre en péril la relation. Ils arrivaient à tenir une position contradictoire, développer une relation de confiance réciproque et faire autorité. Aujourd'hui, cette illusion ne tient plus. Chaque axe a besoin de l'autre pour fonctionner : on ne peut pas faire autorité sans négocier, et on ne peut pas accompagner sans la confiance de l'usager. Ne prendre en compte qu'un aspect de la relation met en péril l'autre. Il faut donc trouver de nouvelles manières d'agir pour mobiliser simultanément des deux injonctions qui n'étaient pas jusque-là paradoxales.

Nous pensons donc que l'évolution du contexte sociétal est un facteur important

d'évolution du contexte de l'action sociale et de la pratique du travail social. Ces évolutions ont des conséquences sur l'agencement des systèmes qui sont mobilisés dans cette pratique. Les systèmes qui semblaient jusque-là fusionnés ne le sont plus et des injonctions deviennent paradoxales.

Synthèse :

Après avoir identifié les paradoxes et les stratégies paradoxales, nous avons pu déterminer les éléments favorisant la régulation de ces paradoxes dans les dispositifs d'ADP. L'analyse des situations en ADP favorise d'abord le dévoilement des différents systèmes mobilisés (les dimensions personnelles, professionnelles, institutionnelles) par une expression libre. Elle permet ensuite une mise en cohérence des événements, source de sens pour les participants par le réagencement des différentes composantes de la situation au sein de leurs dimensions respectives. Enfin, elle permet une remobilisation des acteurs par la prise de conscience des paradoxes et le choix de stratégies paradoxales adaptées.

Nous avons identifié au travers des temps de restitutions avec les participants du dispositif d'ADP, les paradoxes de l'action sociale. Il ne s'agit plus ici des paradoxes liés à la pratique mais plutôt de ceux de l'organisation de la société autour de l'action sociale. On repère alors des injonctions paradoxales mobilisant d'autres systèmes et qui rentrent en conflit entre eux:

- le système des commanditaires de l'action sociale et l'injonction à la rationalisation des moyens ;*
- le système des prescriptions du modèle social et l'injonction de normalité*
- le système du travail social et l'injonction de prise en compte de la vulnérabilité des publics.*

Enfin, toujours dans les temps de restitution, nous avons identifié les facteurs qui expliqueraient la modification de l'agencement des différents systèmes mobilisés dans la pratique du travail social. Deux modifications peuvent être source de paradoxes :

- La modification du type de public accueilli (type de symptôme, situation sociale, origine ethnique,...), l'hétérogénéité des publics et la modification des prises en charge (baisse du recours à des intervenants extérieurs,...).*
- La modification des comportements des publics liés aux modifications sociétales. Il s'agit notamment de la remise en cause de l'autorité de l'adulte pour les jeunes, de la confiance accordée à ces mêmes adultes dans l'accompagnement, et plus largement, d'une modification du rapport aux institutions sociales.*

CONCLUSION

Nous avons pu montrer que les dispositifs d'analyse de pratiques pouvaient contribuer à réguler les effets des paradoxes présents dans certaines situations d'accompagnement socio-éducatif. Ce résultat est atteint par l'identification des différents systèmes présents dans les situations exposées, la prise de conscience de leurs rapports paradoxaux sous forme d'injonctions paradoxales, et l'élaboration de stratégies adaptées.

De la compréhension des paradoxes...

Les situations peuvent se révéler paradoxales quand elles interrogent les acteurs sur le sens de leur action. Les événements vécus ne peuvent plus être mis en cohérence de façon signifiante. Par exemple, ils ne peuvent plus distinguer la cause d'un problème de ses effets. Ou encore, les travailleurs sociaux ont le sentiment que, plus, ils agissent pour améliorer la situation et plus la situation semble s'aggraver. Ces situations révèlent des dilemmes concernant le choix d'action à mobiliser pour les résoudre.

Ces dilemmes sont l'expression de la présence de plusieurs systèmes mobilisés dans la pratique : la dimension personnelle, la dimension professionnelle, la dimension institutionnelle. Ces différents systèmes sont enchevêtrés en tant qu'infra systèmes d'un méta-système. Quand ces dilemmes ne mobilisent qu'une seule dimension, ils relèvent de la réflexion sur le choix de technique à utiliser dans une situation particulière. Quand ces dilemmes mobilisent plusieurs dimensions, ils peuvent relever d'injonctions paradoxales. Les deux injonctions sont nécessaires pour réussir l'action. Ne mettre en œuvre qu'une des injonctions ne permet pas d'améliorer la situation, et peut même précipiter son aggravation.

....À leur actualisation dans la pratique du travail social

Concrètement, nous avons observé que les situations mobilisant la relation éducative pouvaient recéler des injonctions paradoxales comme tenir une posture d'autorité et rester

bienveillant. Que les situations mobilisant la collaboration avec les parents ou le soutien aux fonctions parentales pouvaient receler des injonctions paradoxales comme valoriser la relation parentale et valoriser le modèle parental. Que les situations mobilisant la coopération avec d'autres acteurs socio-éducatifs pouvaient receler des injonctions paradoxales comme la recherche d'une cohérence de positions et la recherche d'une similarité des positions.

À une échelle macro, l'action sociale, en tant que système, mobilise aussi des paradoxes. Elle met en confrontation des infra-systèmes comme les commanditaires, les acteurs du travail social, et les prescriptions du modèle social dominant. Il en résulte des injonctions paradoxales entre l'exigence de normalité du modèle social, l'exigence de rationalisation des moyens des commanditaires, et l'exigence de prise en compte de la vulnérabilité des publics pour les travailleurs sociaux.

Des stratégies initiales...

Quand l'acteur ne prend pas conscience du paradoxe, il a tendance à le dénier en mobilisant une stratégie simple, ce qui revient à ignorer une des injonctions du paradoxe. « Tout se passe comme si le paradoxe se fractionnait et s'éparpillait sur les différents lieux et acteurs sociaux. Le paradoxe s'évanouit, devient invisible, parce qu'il se manifeste sous une forme tronquée à travers plusieurs endroits à la fois à travers le jeu de multiples stratégies simples » (Barel 1988, p16). Nous avons aussi observé des stratégies initiales qui sont proches de l'oscillation, c'est-à-dire de la prise en compte des deux injonctions, mais de manière alternative et de façon aléatoire. Ces stratégies ont été impuissantes à résoudre les problèmes que posait la situation, ce qui a justifié leur évocation dans les dispositifs d'ADP. Les stratégies simples entretiennent les effets perturbant du paradoxe ; et l'oscillation, face à des publics déjà instables dans leurs comportements, ne fait qu'aggraver celle-ci.

...Aux stratégies reconstruites dans le dispositif d'ADP

Les stratégies reconstruites après le traitement des situations dans le dispositif d'ADP sont soit de l'ordre du compartimentage, soit de l'ordre du compromis. La stratégie du compartimentage suppose que la position tenue dans un espace puisse être différente d'une autre position tenue dans un autre espace. Cette stratégie nécessite que l'acteur soit capable de tolérer cette position paradoxale, sans avoir le sentiment de leurrer les bénéficiaires de son action, ou de se leurrer soi-même. Cela suppose que l'acteur soit persuadé de la nécessité et de la cohérence de chaque position par rapport à l'espace où elle

est tenue. Si la stratégie de compartimentage n'est qu'un artifice, elle redevient une stratégie simple niant une des injonctions du paradoxe. La stratégie du compromis suppose de pouvoir minorer l'intensité des deux injonctions pour pouvoir les mettre en œuvre simultanément. Cette stratégie nécessite de suffisamment tenir les termes du paradoxe pour identifier les limites au-delà desquelles la situation serait de nouveau déséquilibrée. Cela suppose de pouvoir argumenter de façon recevable pour les acteurs concernés la cohérence des positions qui semblent la fois proches et opposées.

De la prise de conscience des paradoxes...

Les paradoxes sont consubstantiels aux systèmes mobilisés dans l'activité humaine. Les systèmes ou leurs composantes transmettent des injonctions paradoxales ou non. Parfois, ces injonctions ne sont pas perçues comme paradoxales car les systèmes apparaissent à l'acteur comme fusionnés en un seul système. Parfois, les mêmes systèmes peuvent apparaître comme séparés et laisser percevoir leurs rapports paradoxaux. Les conditions de fusion ou de séparation des systèmes sont liées aux contextes dans lesquels évoluent les acteurs. Les situations évoquées par les travailleurs sociaux et mobilisant des paradoxes ne sont pas des situations nouvelles. La complexité de la relation éducative, la pression des commanditaires, la crainte de la normalisation des publics sont des phénomènes qui ont toujours existé dans le travail social, ils n'en étaient pas moins paradoxaux. Le contexte social et existentiel permettait de considérer ces différentes injonctions comme non paradoxales.

...Aux conditions sociétales de visibilité des paradoxes

Nous avons identifié l'évolution du contexte sociétal contemporain comme un des facteurs d'évolution de la perception des paradoxes du travail social. Celle-ci est liée aux effets de la post-modernité et concerne notamment la place de l'individu au sein du collectif. Ces modifications tendent à souligner la séparation entre intérêt personnel et intérêt collectif, entre initiative individuelle et coopération telle que le montre le carré parfait de De Foucault et Piveteau (2000). Les effets portent particulièrement sur le rapport des jeunes à l'autorité des adultes et aux institutions en général, ainsi que sur la capacité à vivre dans un espace collectif. Ces modifications de comportements sont vraies pour les usagers, mais aussi pour les TS dans le rapport à l'institution qui les emploie.

Nous ajouterons trois remarques complémentaires plus générales :

La prise de conscience des paradoxes du travail social, des injonctions paradoxales et des stratégies paradoxales n'est pas une nouvelle panacée. Ce n'est qu'une approche complémentaire pour réfléchir aux pratiques des travailleurs sociaux. De plus, comme nous avons pu l'observer, toutes les situations qui posent problème ne mobilisent pas des paradoxes. Cette approche a l'avantage de mettre des mots sur un sentiment diffus, elle a l'inconvénient de la complexité. Elle n'a de valeur que si elle s'appuie sur des situations concrètes et vécues, et que la démarche est co-construite avec les acteurs concernés. Les paradoxes ne prennent sens pour les acteurs que lorsqu'ils sont contextualisés existentiellement et qu'ils ont alors une valeur opérationnelle.

Les stratégies, si elles semblent permettre de vivre plus facilement avec les paradoxes, restent malgré tout fragiles. On voit comment une stratégie de compartimentage peut vite redevenir une stratégie simple par abandon d'une des injonctions. La même faiblesse guette la stratégie de compromis qui peut devenir une compromission si une des deux injonctions se réduit à une simple intention de convenance. Par ailleurs, « Le compromis joue par l'affaiblissement mutuel des extrêmes, il ne permet donc pas d'exploiter la potentialité des deux pôles » (PERRET et JOSSERAND, 2003, p165). Les stratégies sont donc à « surveiller ». Elles sont de toute façon à réactualiser puisqu'elles ne sont qu'une réponse momentanée à des systèmes toujours en mouvement les uns par rapport aux autres.

Si les stratégies paradoxales permettent une adaptation des acteurs à leurs environnements, elles ne font pas disparaître les causes de la séparation des systèmes. Les stratégies doubles ne reproduisent pas l'illusion de fusion des deux systèmes. Une fois l'illusion de fusion tombée, elle ne peut plus être reconstituée, tout du moins pour les niveaux de systèmes concernés. L'illusion que la société peut socialiser l'individu en même temps qu'elle le subjective, telle que le présente Dubet (2003), a définitivement disparu. Nous devons accepter désormais que le système que représente l'individu soit différent, dans ses valeurs, ses buts ou ses actions du système que représente la société. Il faut donc trouver des manières de faire vivre ces deux systèmes simultanément sans nier leur différence.

Ces conclusions laissent malgré tout apparaître les limites de notre recherche :

Concernant la théorie des systèmes proposée par Barel, de leur enchevêtrement en tant qu'infra-système ou que méta-système, et de leur co-définition et fusion-séparation, est source des paradoxes. La description de ces phénomènes est difficile compte tenu de la complexité des relations entre les systèmes en fonction de leur place. Nous avons cherché à

être le plus synthétique possible, tout en regrettant d'affaiblir la puissance de ces conceptions, notamment dans le choix des niveaux de systèmes mobilisés pour analyser la pratique professionnelle des TS, que nous avons nommée dimension professionnelle, personnelle et institutionnelle. Les éléments recueillis durant les séquences d'ADP auraient sans doute permis de distinguer d'autres niveaux de systèmes (infra ou méta) et donc d'analyser encore plus profondément et finement les paradoxes, au risque d'en rendre encore plus complexe la restitution.

Du point de vue méthodologique, la richesse du matériau collecté au travers des 8 séances d'ADP et des restitutions a été à la fois une ressource et un handicap. Le nombre de séquences étudiées nous a permis de valider la pertinence de notre outillage méthodologique et de notre modèle théorique par la répétition de la démarche sur ces 12 séquences. Par contre, nous avons été obligés, pour « défricher » le volume conséquent de matériau collecté, de construire des indicateurs concernant les paradoxes qui peuvent sembler parfois insuffisamment explorés. C'est le cas avec l'identification du volume d'utilisation des pronoms personnels singuliers ou pluriels pour déterminer l'implication personnelle des principaux locuteurs dans la situation. Nous avons cependant compensé les limites de cette approche quantitative par une étude qualitative argumentée comme le montre l'analyse de chaque séquence produite dans les annexes. Avec le même outillage méthodologique aujourd'hui validé, il serait possible d'aller beaucoup plus loin dans l'identification des systèmes et des paradoxes en se focalisant sur une seule séquence, et en prenant en compte, pour l'identification des paradoxes, des facteurs plus individuels comme l'ancienneté dans la pratique, l'âge, l'ancienneté dans l'établissement, le diplôme. Le matériau récolté est donc loin d'être épuisé.

Concernant les connaissances produites dans la recherche, leur originalité tient plus dans la méthode de compréhension des paradoxes et des stratégies afférentes, que dans l'identification des paradoxes relevés. En effet, les injonctions paradoxales que renvoient la relation éducative, la relation aux parents, l'accueil en collectif des publics vulnérables, ou encore la pression normative sur ceux-ci ont déjà été explorées. Par contre, de penser ces injonctions paradoxales comme le produit de l'enchevêtrement de niveaux de systèmes permet d'en renouveler la signification. Il en est de même avec l'identification des stratégies paradoxales qui semble une approche féconde pour comprendre la logique des acteurs dans l'adaptation à ces situations.

BIBLIOGRAPHIE

ABALLEA F, 1992, « *sur la notion de professionnalité* », recherche sociale n°124,

ABALLEA F, 1997, « *La professionnalité d'une notion à son usage* » in *Revue Française de Service Social* n°187.

ABALLEA F, 2000, « *Quel avenir pour les professions sociales installées?*», in CHOPART J-N, *Les mutations du travail social*, (dir), Paris, Dunod, 299 p,

ABALLEA F, DE RIDDER, GADEA C, 2000, « *procès en reconnaissance et concurrence professionnelle* », in CHOPART J-N, *Les mutations du travail social*, (dir), Paris, Dunod, 299 p.

ABERT A, 2013, *Logiciel sonal, mode d'emploi*, consulté en ligne en juin 2013, disponible sur <http://www.sonal-info.com/sites/all/exec/Mode%20d%27emploi%20Sonal.pdf>, 197 p

ALTET M, 2000a, *L'analyse des pratiques, une démarche de formation professionnalisante?* Recherche et formation, n°35, p 25-41

ALTET M & CHARTIER A-M, 2006, « *Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier* », Recherche et formation, n°51, p 11-25.

ALTET M, PAQUAY L, PERRENOUD P, 2003, « *formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* », De Boeck université, Bruxelles, 297 p

AUBERT N, 2004, « *Que sommes-nous devenus ? L'individu hypermoderne* » revue sciences humaines N° 154 - Novembre 2004, consulté en ligne en février 2012, non paginé

AUTES M, 1999, *Les paradoxes du travail social*, paris, Dunod, 327p

AUTES M, 2000, « *les métamorphoses du travail social* », in CHOPART J-N, *Les mutations du travail social*, (dir), Paris, Dunod, 299 p,

BARBIER R, 1988 *Travail social, ambivalence et formation*, pratiques de formation, analyse n°16, Décembre 1988, Paris, presses universitaires de Vincennes Paris VIII, p43-56

BAREL Y, 1982, *Les enjeux du travail social*, Actions et recherches sociales n°3, Novembre 1982, Paris, Edition Erès, p23- 40

BAREL Y, 1982a *La marginalité sociale* Yves Barel Paris: PUF, (la politique éclatée), 250 p.

BAREL Y, 1988, *Du bon usage du paradoxe dans la pensée et la pratique sociale*, pratiques de formation, analyse, n°16, Décembre 1988, Paris, presses universitaires de Vincennes Paris VIII, p13-26

BAREL Y, 1989, *Le paradoxe et le système*, Grenoble, Presses Univesitaires de Grenoble, 268p

BARUS-MICHEL J, 2004a, *Souffrance, sens et croyance*, (Sociologie clinique), Ramonville Saint-Agne, Eres 182 p.

BARUS-MICHEL, J 2004b. *L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité ? L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 240 p.

BEILLEROT Jacky, 2003, *L'analyse des pratiques, pourquoi cette expression*. Les cahiers, N°416 - Dossier "Analysons nos pratiques 2" consulté en ligne « <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression> » en septembre 2012, non paginé.

BERGIER Bertrand. *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales : intérêts et limites*. Paris. L'Harmattan 2001, 302 p

BEYNIER D, TUDOUX B, MOMIC M, 2005, *Les métiers du travail social hors aide à domicile*. ÉTUDES et RÉSULTATS, N° 441, Paris, direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, Ministère de l'Emploi, de la cohésion sociale et du logement Ministère de la Santé et des solidarités, consulté sur : www.sante.gouv.fr/html/publication, le 15/11/2008

BLANCHARD-LAVILLE C, FABLET D. (dir)
1998, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'harmattan (savoir et formation). 356p.
2000a, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris L'harmattan. (Savoir et formation). 272p.

2000b, *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris L'harmattan (savoir et formation). 290p.

2002, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris L'harmattan. (Savoir et formation). 208p

2003, *Travail social et analyse des pratiques professionnelles, dispositifs et pratiques de formation*. Paris L'harmattan (savoir et formation). 212p.

BLANCHARD-LAVILLE, C., 1999, *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*, Revue Française de Pédagogie, n°127, INRP, article p9-20

BLIN J-F, 1997, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, l'Harmattan, Paris, - coll. Action et savoir 142 p.

BOUQUET B, 2004, *Éthique et travail social, une recherche de sens*, Paris, Dunod, 210p,

BOURDIEU P, 1982, *Les rites comme actes d'institution*. in "Actes de la recherche en sciences sociales", n° 43 de juin "Rites et fétiches", Éditions de minuit, Paris. pp. 58-63

BOUTINET J-P, 2006, *Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet, un espace paradoxal à aménager*, consulté en ligne sur le site : www.rdvacteurs.univ-lorraine.fr [réf. du 15 avril 2013] disponible sur http://www.rdvacteurs.univ-lorraine.fr/fileadmin/documents/rdv_24042012/documents/accompagnement_projet_boutinet.pdf

BRICHAUX J, 1993, *Le savoir de l'éducateur ou quand éduquer c'est savoir s'y prendre*, Sauvegarde de l'enfance, n° 3, p. 209-219.

BRICHAUX J, 2003, *Métiers de l'humain et éconisme ambiant*, EMPAN, n° 51 Paris, ERES, p132-139

CAILLY L, 2002 *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, sous la dir. De Jacques Levy et Michel Lussault, Belin 2002, p148-149

CANTER-KOHN, Rigaux, 1988, *présentation du numéro*, pratiques de formation, analyse n°16, Décembre 1988, Paris, presses universitaires de Vincennes Paris VIII, p9-12.

CHEMANA. R (dir), 1993, *Dictionnaire de psychanalyse*. Paris : Larousse. 305 p.

CHOPART J-N, 2000, *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod, 299 p.

Ministère du travail, de la solidarité et de la fonction publique, direction générale du travail, 2003, *Circulaires de la direction des relations au travail n°6* du 14/03/2003,

CLOT.Y, FAITA D, FERNANDEZ G, SCHELLER L, 2001, *Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Education permanente n°148, Paris. pp18-22 et éditorial pp9-12

CLOT.Y et YVON.F, 2004, *Psychologia da edition*, Sao Paulo, Brésil, 19, 2ème semestre de 2004, pp11-38, en français.

CLOT Y, 2012, Équipe de Psychologie du Travail et Clinique de l'activité, document en ligne non paginé consulté en décembre 2012, disponible sur « [http://psychologie-travail.cnam.fr/presentation/recherche/equipe-clinique-de-l-activite-136871.kjsp?](http://psychologie-travail.cnam.fr/presentation/recherche/equipe-clinique-de-l-activite-136871.kjsp?RH=ACCUEILFR)

RH=ACCUEILFR »

Dictionnaire « *Trésor de la Langue Française* » CNRS et ATILF. Dictionnaire en ligne <http://atilf.atilf.fr> consulté à partir de Novembre 2008

DANVERS F, 2003, *Analyse des pratiques in 500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2ème édition, Septentrion, 698 p

DE FOUCAULT J-B, PIVETEAU D, 2000, *une société en quête de sens*, Paris, ed Odile Jacob poche, 297p

DEBRIS S, 2002, *Analyse des pratiques en service social: une démarche d'auto-formation collective professionnalisante*, *Esprit critique*, vol.04 no.07, Juillet, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.fr>

DEMAILLY L, 2008, *Politique de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, presses universitaires du septentrion, 375 p

DEMAZIERE D, 2009, «*Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation* », Formation emploi [En ligne], 108 | octobre-décembre, mis en ligne le 01 janvier 2010 URL : <http://formationemploi.revues.org/index2111.html> Éditeur : La documentation française <http://formationemploi.revues.org>

DUBAR C, TRIPIER P, BOUSSARD V (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Colin, 256 p

DUBAR C, 2000, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.

DUBAR C. (2002), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUBAR C. (2003), *Les travailleurs sociaux, un groupe professionnel ?*, in VILBROD A (dir) *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, L'Harmattan, Paris, 429 p

DUBET F, 2003, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, (l'épreuve des faits), 421 p

DUCHESNE, Sophie & HAEGEL Florence ; *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris, Nathan. 2004. 126 p

FABLET D, 2004 « *Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative* », *Connexions*, 2004/2 no82, p. 105-117.

FABRE M, 2005, revue « Recherche et formation », n°48, INRP, Paris, 168 p

FABRE M, 2006, « *Analyse des pratiques et problématisation* », Recherche et formation, n°51, pp 133-145.

FREUD S, 1894, *Les Psychonévroses de défense*, cité dans l'encyclopédie Hachette Multimédia Hachette Livre, 2000

FUSTIER P, 2009, *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Dunod, Paris, 137p,

GALLARD G, 2008, « *intersubjectivité et analyse de la pratique. S'éprouver démuni et fabriquer du groupe* ». *Les cahiers du travail social hors série*, IRTS de Franche-Comté, p 37-46

GRAF A & LE BIHAN C, 1996, *Lexique de philosophie*, Paris, Seuil, 96 p, article « praxis »

GIUST A.C, 1988, *Malaise des praticiens et statut de la parole dans l'institution*, pratiques de formation, analyse n°16, Décembre 1988, Paris, presses universitaires de Vincennes Paris VIII, p61-70

GIUST-DESPRAIRIES F, 2012, *pouvoir et imaginaire* consulté en décembre 2012, sur le site <http://arianesud.com/biblio/psychosociologie>, 4 p

GUIBET-LAFAYE C, 2010, *L'architecture de la post modernité : de la forme au symbole*. Consulté sur le site internet : http://carolineguibetlafaye.pagesperso-orange.fr/Documents/Arch_postmodernite_Brno.pdf, le 10/11/2010

KARSZ S, 2004, *Pourquoi le travail social, définition, figures, clinique*, Paris, Dunod, 160 p.

KOHN Ruth Canter & NEGRE Pierre. *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris. L'Harmattan. 2003. 256p.

LALANDE A, 2006, *Vocabulaire technique et critique de philosophie*. 18ème édition. Paris PUF. 1323 p.

LAPLANCHE J & PONTALIS J.B, *Vocabulaire de la psychanalyse*, sous la direction de LAGACHE D, Paris, PUF, 1988, Article « Psychanalyse », p350 à 352.

LE BOUEDEC.G, DU CREST.A, PASQUIER.L, 2001, *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?* Paris L'harmattan, 2001.208 p

LE BOUEDEC, G, 1998, *Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives*. Cahier Binet-Simon, n°655, 53-64.

LEVINE J. 2002, *Le refus d'oublier*. CRDP Bourgogne consulté sur le site <http://www.asies.org/article.php?ID=618> en janvier 2009

LEVY, A. 2002, *Analyse des pratiques*. Vocabulaire de psychosociologie sous la direction d'Enriquez, E, Barus-Michel, J, Lévy, A.Toulouse Eres, 592 p.

MATTEY-PIERRE C et BOURDONCLE R, 1995, p140, revue « Recherche et formation n°19, INRP,

MORVAN.J.S (1995), *psychologie clinique et recherches : quelles questions pour quel objet?* in : Dialogues sur l'éducation. Paris, Université R.Descartes Paris V; Santiago du Chili /Pontifica universidad catolica del Chile.

NEGRE P, 1988, *L'éducation spécialisée ou la représentation paradoxale*, analyse n°16, Décembre 1988, Paris, presses universitaires de Vincennes Paris VIII, p87-98

NEGRE P, 1999, *La quête de sens en éducation spécialisée, de l'observation à l'accompagnement*, Paris, l'Harmattan, 142 p. (le travail du social) ISBN 2-7384-7672-4

OUVRIER-BONNAZ R, 2007, *Le métier résiste à l'analyse, il n'est pas simple d'en parler*. Question d'orientation de l'association des Conseillers d'orientation Psychologue de France n° 1, Paris, Qui Plus Est. p 35-48.

PAILLE, Pierre. *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, n° 23, 1994, p. 147-181.

PASTRE P, 2001, *Analyse du travail et didactique professionnelle*. Conférence réalisé au CAFOC de Nantes le 13/11 et consulté sur le site internet suivant : www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/analysetravail.pdf en janvier 2008

PERRET véronique et JOSSERAND Emmanuel (Dir). *Le paradoxe : penser et gérer autrement les organisations*. Paris, Ellipses, 2003, 302 p.

RAVON B (dir), 2008, « *Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité* » Rapport final pour l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion, Ministère de la santé et des solidarités, Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques.

REVAULT d'ALLONES C. et al. 1989, *La démarche clinique en Sciences de l'Education*, Paris Dunod

RICOEUR P, *l'intention éthique*, Encyclopédia Universalis, édition numérique consultée en aout 2010 sur le site <http://www.universalis-edu.com>

RIGAUX, 1988, *Le travailleur social : ingénieur de l'homme ou clinicien ?* Pratiques de formation, analyse n°16, Décembre 1988, Paris, presses universitaires de Vincennes Paris VIII, p27-42

ROUZEL J, 2007, *La supervision d'équipe en travail social*, Paris Dunod (Psychanalyse et travail social). 300 p

SAINT ARNAUD Y, 2001, *La réflexion dans l'action : un changement de paradigme*. Recherche et formation n°36, INRP. pp 17-28.

SCHON D-A, 1994, *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les éditions logiques, 418 p.

VAN GENNEP A, 1981, *Les Rites de passage*, Paris, Picard,

VERMESCH P, 2004, *Aide à l'explicitation et retour réflexif*. Education permanente n°160.

VERMESCH P, 2006, *l'entretien d'explicitation*. 5ème édition. Paris, ESF, 221 p

VILBROD A (dir) *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, L'Harmattan, Paris, 429 p

WITTORSKI R, 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, (Action et savoir) 175 p

WITTORSKI R, 2005, « *Formation, travail et professionnalisation* », Coord. Par Wittorski, R., L'Harmattan, Coll. Action et Savoir, Paris, 200p

WITTORSKI R, 2008, in SOLAR C. & _HEBRARD, P._ (Dir.). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan.

XYPAS C, 2009, "*fonctions et figures du tiers en éducation et formation*", texte d'orientation du symposium organisé par l'UCO d'Angers du 6 et 7 mai.

TABLE DES MATIÈRES.

Table des matières

Introduction	8
PREMIER PARTIE Contextualisation et positionnement du problème	17
CHAPITRE 1 Le travail social comme groupe professionnel	18
A) Le travail social	18
1) L'histoire des métiers du travail social.....	18
2) Une nébuleuse de métiers plus ou moins stabilisée.....	19
3) Un exercice professionnel placé sous le sceau de l'incertitude	20
a. L'imprévisibilité et l'inconnaissable du comportement du public.	21
b. L'ambiguïté de la mission	22
c. L'indétermination et l'instabilité des méthodes d'action.	24
B) La profession du travail social.....	26
1) Qu'est-ce que la profession ?	26
2) Quels indicateurs pour qualifier le travail social de profession ?	29
3) La relation au public, point de fusion d'une profession	31
4) Des métiers et des contextes comme point de rupture de la profession	34
a. Les métiers	34
b. La diversification des métiers comme critère de distinction ?	34
c. Le niveau de qualification comme critère de distinction ? ...	36

	d.	Les valeurs comme critère de distinction ?	37
	e.	Les activités et les contextes d'exercice comme critère de distinction ?	38
	5)	Un « groupe professionnel »	41
CHAPITRE 2		Les identités professionnelles, la professionnalisation, et la professionnalité	
du travail social			43
	A)	Une identité professionnelle plurielle et en mouvement permanent	43
	1)	Définition générale	43
	2)	Les repères pour l'identité professionnelle des travailleurs sociaux..	45
	a.	Les repères d'une identité pour soi	45
	b.	Les repères d'une identité pour autrui	47
	B)	La professionnalisation du travail social	47
	1)	Définition générale	47
	a.	La professionnalisation comme processus de valorisation	47
	b.	La professionnalisation comme processus de négociation	49
	c.	La professionnalisation comme dynamique d'institutionnalisation	52
	2)	La professionnalisation du travail social	52
	C)	La professionnalité ou l'exercice du travail social	53
	1)	Une définition à plusieurs niveaux	53
	2)	Le passage obligé par l'éthique pour accéder à la professionnalité...	55
	a.	Définition générale	55
	b.	Quelle éthique dans le travail social ?	57
	c.	Les valeurs du travail social	57

d.	Les difficultés de mise en œuvre des valeurs pour le professionnel	59
e.	Les éléments étayant la construction d'une éthique pour les professionnels	60
3)	professionnalité et éthique pour le travailleur social	62
DEUXIÈME PARTIE Les dispositifs d'analyse des pratiques et la question du sens ...		65
CHAPITRE 3 Le socle commun des dispositifs d'analyse des pratiques.....		66
A) Phénoménologie et historicité des dispositifs d'analyse des pratiques		66
B) Le socle commun des dispositifs d'ADP		69
1)	La fonction des dispositifs d'ADP : analyser	69
2)	L'objet des dispositifs d'ADP : la pratique	71
a.	L'activité	71
b.	La pratique	73
3)	Éléments de méthode des dispositifs d'ADP.....	74
a.	Les trois étapes fondamentales du processus d'analyse .	74
◆	Le recueil d'information ou l'observation clinique	75
◆	La mise en sens des éléments décrits.....	75
◆	Les préconisations pour l'amélioration de la situation	75
b.	La réflexivité comme posture fondatrice	76
c.	Le socioconstructivisme comme principe actif.....	77
CHAPITRE 4 Des finalités différentes en fonction des dispositifs d'ADP		79
A) Les éléments de contexte déterminant la finalité des dispositifs.....		80
1)	La commande explicite concernant la mise en œuvre de dispositif d'ADP	80

2)	Les attentes implicites concernant la mise en place d'un dispositif d'ADP	80
3)	Les orientations théoriques du dispositif d'ADP	82
B)	Les différentes finalités possibles des dispositifs d'ADP	82
1)	Renforcer l'efficacité des professionnels dans la conduite de leurs missions	83
a.	Définition générale.....	83
b.	Orientation 1 : Le renforcement des compétences des individus	84
c.	Orientation 2 : Le renforcement des compétences du collectif.....	85
2)	Identifier les processus intrapsychiques à l'œuvre dans les activités relationnelles et réguler leurs effets.....	86
a.	Définition	86
b.	Orientation 1 : identifier et réguler les effets des phénomènes intrapsychiques concernant l'accompagnement des usagers	87
c.	Orientation 2 : identifier et réguler les effets des phénomènes intrapsychiques concernant la sécurité psychoaffective du professionnel	88
C)	Dérivations des deux finalités des dispositifs d'ADP sur les terrains	89
♦	Une aide à la pratique professionnelle.....	89
♦	Une demande de formation	89
♦	Une demande d'adaptation.....	89
♦	Réguler les relations entre les acteurs	90
♦	Intégrer les individus dans l'équipe.....	91
♦	Interpréter le comportement du public en lien avec son environnement	91
♦	Agir malgré la répétition et l'usure	92

◆ Lutter contre la culpabilité et le sentiment d'incompétence 93

◆ Réinvestir sa zone d'intervention.....93

D) Déclinaison des différentes places de l'intervenant94

◆ La place d'accompagnateur.....94

◆ La place de formateur.....95

◆ La place de l'expert.....95

◆ La place du clinicien95

CHAPITRE 5 La recherche du sens de l'action, une finalité commune pour les dispositifs
d'ADP 97

A) Le sens un besoin existentiel98

1) Polysémie du terme..... 98

2) Le sens comme une nécessité pour agir et pour "être" 98

3) Définition 99

4) Le processus de construction du sens 100

5) Perte de sens, souffrance et réparation..... 102

B) Les facteurs qui limitent la capacité des travailleurs sociaux à construire un sens à
leur activité..... 104

1) Les facteurs propres au travail social..... 104

2) Les facteurs sociétaux 105

a. La qualification du contexte social : Postmodernité et hypermodernité 105

b. D'un sens « donné » par le collectif vers un sens "à construire" par l'individu
106

c. La rupture de l'équilibre entre les motivations individuelles et les contraintes collectives	110
---	-----

d. Évolution du sens dans le travail.....	114
---	-----

e. Évolution du sens du travail « d'utilité sociale » dans un contexte d'hypermodernité ...	115
---	-----

TROISIÈME PARTIE Paradoxes et dispositifs d'ADP dans le travail social	118
--	-----

CHAPITRE 6 Le concept de paradoxe chez Barel	119
--	-----

A) Définition du paradoxe	119
---------------------------------	-----

1) Paradoxe et système : deux définitions liées	119
---	-----

2) Recouvrement des systèmes, fusion-séparation	123
---	-----

3) Auto-référence	123
-------------------------	-----

B) Les tendances contradictoires et les paradoxes	124
---	-----

C) un contexte existentiel ou social nécessaire à l'apparition du paradoxe	128
---	-----

D) Paradoxes et systèmes sociaux	129
--	-----

1) Proposition générale	129
-------------------------------	-----

2) Paradoxe et entrave à la fabrication du sens.....	131
--	-----

E) Face aux paradoxes, des stratégies	133
---	-----

1) Le compromis	134
-----------------------	-----

2) Le compartimentage	136
-----------------------------	-----

3) L'oscillation	138
------------------------	-----

CHAPITRE 7 Transposition du concept de paradoxe dans le champ du travail social	140
---	-----

1) Le travail social, champ de pratiques paradoxales	141
--	-----

a.	Des paradoxes quant à la finalité et aux missions du travail social	141
b.	Des paradoxes quant aux méthodes et aux techniques du travail social	144
c.	Les paradoxes auxquels les publics sont confrontés dans le cadre de leur prise en charge dans le champ du travail social	147
2)	L'établissement médico-social comme point de condensation des paradoxes du travail social	147
3)	Les liens entre les paradoxes, la pratique du travail social et les dispositifs d'ADP dans le travail social	151
B)	Hypothèses, sous-hypothèses et indicateurs.....	153
	QUATRIÈME PARTIE Déploiement méthodologique	158
	CHAPITRE 8 L'observation d'un groupe d'ADP	159
A)	La nécessité de l'observation en direct d'un dispositif d'ADP.....	159
B)	L'intérêt du contexte collectif du dispositif d'ADP.....	160
C)	Pertinence d'une parole recueillie dans des échanges en collectif	161
D)	La délimitation de l'objet d'étude	162
E)	Prospection du terrain d'observation.....	165
F)	Présentation du terrain retenu.....	166
	CHAPITRE 9 Les choix méthodologiques de collecte et de traitement des matériaux.	169
A)	L'articulation terrain – théorie.	169
1)	Deux processus pour une seule recherche	169
2)	Inductif et déductif	170
3)	Quantitatif et qualitatif	172

B) Les principes de l'observation directe d'un groupe « naturel »	173
1) Les limites de l'observation directe	173
2) La condition « naturelle » du groupe	174
C) L'observation : d'une vision large à une vision acérée	174
1) L'ouverture: une récolte large.	174
2) La focalisation.....	175
3) Les trois types d'observation et les données produites	176
D) Le positionnement de l'observateur et de l'observé.....	179
E) Le choix du support de recueil des données	181
F) Les temps de restitution	182
1) Principes de fonctionnement de la restitution et précautions d'usage.	183
2) La restitution comme positionnement vis à vis des acteurs ...	184
3) La restitution des faits	185
4) La restitution des premières hypothèses du modèle théorique	186
CHAPITRE 10 Mise en œuvre des étapes d'investigation	188
A) Les étapes pour arriver à interpréter des données	188
B) La description du dispositif d'ADP.....	191
1) Méthodologie	191
2) chronologie des opérations sur les matériaux récoltés.....	193
3) Mise en œuvre.....	194
a. L'identification et la qualification des objets de discours par unité de sens	194

◆	Le travail dans le logiciel sonal	194
◆	La transcription sur Sonal.....	195
◆	L'identification et la qualification des unités de sens à partir de la transcription.....	196
.	Liste des thématiques et catégories des objets de discours	196
.	Précisions concernant certaines thématiques	198
.	Classification des objets de discours par fonction	200
◆	Mise en œuvre de la classification.....	200
◆	Le découpage sonore par coloration des unités de sens .	201
◆	L'identification des thématiques.....	202
◆	La synthèse de chaque unité de sens sous forme de mot clé	204
b.	L'identification des formes de discours dans les unités de sens	204
◆	Qualification des formes de discours par lecture et écoute	205
◆	Identification des tonalités générales	209
c.	Traitement des données	210
C)	Identifier la place des paradoxes dans le dispositif d'ADP.....	211
1)	Méthodologie	211
2)	Chronologie des opérations sur les matériaux récoltés.....	213
3)	Mise en oeuvre.....	215
a.	Rappel concernant les systèmes en présence et qui pourront être identifiés	215
b.	Les indicateurs de présence des paradoxes.....	216

◆	Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif	216
◆	L'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle	217
◆	L'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle.....	219
◆	Le questionnement explicite des participants sur le sens	221
◆	Les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions réalisées et/ou les propositions d'actions	222
c.	La mise en sens des indicateurs avec la recherche de paradoxe..	222
d.	L'identification des stratégies.....	223
e.	Méthode d'analyse des résultats	223
D)	Glossaire des principaux termes utilisés dans l'analyse des séquences d'ADP	224
CINQUIÈME PARTIE	Traitement et analyse des séquences d'ADP.....	229
CHAPITRE 11	Description du dispositif d'ADP observé.....	230
A)	Vision globale des séquences	230
B)	Contenu des séquences	231
1)	Sujets qui ont fait l'objet d'un traitement en ADP.....	231
2)	Type de problème abordé dans les situations traitées	234
3)	Les types d'enjeux pour la pratique professionnelle que soulèvent les situations	238
4)	Participation des TS et de l'intervenant dans les séquences ..	239
a.	taux de participation et répartition des prises de parole des TS...	239
b.	taux d'intervention de l'intervenant	239

c.	Implication personnelle des TS dans les situations traitées	239
5)	Analyse des objets de discours	239
a.	Répartition des objets de discours.....	240
6)	Analyse des formes de discours.....	241
a.	Répartition des registres par unités de sens	241
7)	Corrélations entre objet et forme de discours	243
C)	Le processus des séquences	245
1)	Succession des étapes dans les séquences, croisant des thématiques et des registres de discours	245
D)	Les productions des séquences	247
1)	L'expression des participants.....	247
2)	Les solutions proposées	248
CHAPITRE 12	La place des paradoxes dans le dispositif d'ADP observé	253
A)	Retour à la recherche des paradoxes dans la pratique des TS	253
1)	Rappel concernant les paradoxes.....	253
2)	Rappel concernant la pratique des TS	255
3)	Rappel concernant la méthode d'identification des paradoxes	257
B)	Identification de la présence des paradoxes	258
C)	Catégorisation des paradoxes suivant le champ de pratique concerné.....	262
1)	Les paradoxes en lien avec la relation éducative.....	264
2)	Les paradoxes en lien avec collaboration éducative parentale et le soutien à la parentalité	275

3)	Des paradoxes en lien avec les contraintes structurelles et institutionnelles.	279
D)	Les situations qui ne mobilisent pas de paradoxes.....	282
CHAPITRE 13 La place des stratégies paradoxales dans le dispositif d'ADP observé		289
A)	identification des stratégies initiales et des stratégies reconstruites durant les séquences d'ADP	289
1)	Les stratégies initiales mobilisées face aux paradoxes	290
2)	Les stratégies reconstruites au sein du dispositif d'ADP....	295
B)	Comparaison des stratégies initiales et des stratégies reconstruites par champ de pratique.	302
CHAPITRE 14 Les enseignements de la recherche.....		308
A)	Processus et effet du dispositif d'ADP observé sur la régulation des paradoxes de la pratique des TS.....	308
B)	Des paradoxes de la pratique du travail social aux paradoxes de l'action sociale	310
1)	Le cadrage des restitutions.....	310
◆	Première restitution.....	311
◆	Deuxième restitution.....	311
◆	Les lignes directrices des productions des restitutions...	312
2)	Les systèmes mobilisés dans l'analyse de l'action sociale.	313
3)	Les paradoxes de l'action sociale.....	314
a.	Les effets de ces paradoxes.....	318
b.	Des stratégies.....	319
c.	Les conditions de la conscientisation des paradoxes	321

4) Quelle évolution du contexte existentiel et social expliquerait la résurgence de ces paradoxes ?	322
a. l'évolution de la structuration des dispositifs sociaux et des publics	323
b. L'évolution de la formation aux métiers du travail social.....	323
c. Des évolutions sociétales qui influent sur le comportement des jeunes.	324
CONCLUSION	327
BIBLIOGRAPHIE.....	332
ANNEXES.....	355

Thèse de Doctorat

Laurent SAUTEREAU

Les dispositifs « d'analyse des pratiques » dans le travail social et les stratégies paradoxales

“Practice analysis” programs in social work and paradoxical strategies

Résumé

Pour quelles raisons les dispositifs d'analyse de pratiques sont-ils plébiscités dans le champ du travail social ? Telle est la question qui nous a conduit à explorer ces dispositifs, la pratique du travail social, et ses paradoxes.

Malgré la diversité théorique des dispositifs d'analyse de la pratique, la quête de sens semble être un motif commun. Plusieurs éléments contribuent à remettre en cause le sens de l'action des travailleurs sociaux: un « groupe professionnel » aux frontières floues, l'instabilité de la définition des missions, des publics et des méthodes du travail social; les mutations sociétales liées aux effets de la postmodernité. Cet ensemble instable produirait des paradoxes qui, selon Barel (1989), tiennent à l'enchevêtrement des systèmes. Ceux-ci, en fonction des contextes existentiels et sociétaux des acteurs, apparaissent à leurs yeux fusionnés et non paradoxaux, ou séparés et paradoxaux. Ce sont ces paradoxes qui altèrent le sens de l'action. Pour s'y adapter, les acteurs mobiliseraient des stratégies « doubles » permettant de répondre à des injonctions contradictoires, issues de différents systèmes.

Nous chercherons alors, au travers de l'observation et de l'analyse d'un dispositif d'analyse de pratiques au sein d'un établissement médico-social, à identifier les paradoxes en présence, leur nature, et les stratégies élaborées pour les réguler. Ce travail renseignera aussi sur les facteurs d'émergence des paradoxes et la place des dispositifs d'analyse de pratiques dans leur régulation.

Mots clés :

travail social/ analyse des pratiques/ paradoxes/ stratégies paradoxales/accompagnement socio-éducatif/Maison d'enfant à caractère social.

Abstract

For what reasons are practice analysis programs widely used in the field of social work? This is the question which prompted us to explore these programs, the social work practices and their paradoxes.

In spite of the theoretical diversity among all practice analysis programs, the quest for sense seems to be a motive common to all. A number of elements contribute to questioning the sense of social workers' action : a « professional group » with blurred boundaries, instability in the definition of their missions, instability in the public and social work methods; societal changes linked to the effects of post-modernity. Such an unstable combination of facts may produce paradoxes which, according to Barel (1989), are due to systems being all tangled up. These systems, depending on the existential and societal contexts of the actors involved may appear merged and non-paradoxical to them, or separate and paradoxical. Such paradoxes alter the sense of the action. To adapt, actors may resort to «double» strategies that enable to answer contradictory instructions, stemming from different systems.

By observing and analyzing a practice analysis program implemented in a medical social centre, we will therefore seek to identify the paradoxes involved, their nature and the strategies developed to regulate them.

Keywords:

social work/ practice analysis / paradoxes / paradoxical strategies /socio-educational support / children's social homes.

Thèse de Doctorat

Laurent SAUTEREAU

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

École doctorale : C.E.I

Discipline : *Sciences de l'éducation*
Unité de recherche : PESSOA

Soutenue le 31 octobre 2014
Thèse N° :

Les dispositifs « d'analyse de la pratique » dans le travail social et les stratégies paradoxaux

TOME 2

JURY

Rapporteurs :	Rodolphe TOUSSAINT , Professeur, Université de Québec à Trois-Rivières Pascal PLANTARD , Maître de conférence, Université de Rennes 2
Examineurs :	Pierre-Yves BERNARD , Maître de conférence, Université de Nantes
Directeur de Thèse :	Bertrand BERGIER , Professeur, Université Catholique de l'Ouest

TABLE DES MATIERES DES ANNEXES

ANNEXE I	Description du dispositif d'ADP observé	358
A)	Vision globale des séquences	358
B)	Contenu des séquences	358
C)	Le processus des séquences	405
D)	Les productions des séquences	408
E)	Synthèse des contenus, processus et productions du dispositif d'ADP observé	419
ANNEXE II	Etude de la séquence d'ADP n°2 (Avril 2012, séance 2)	421
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	421
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	450
ANNEXE III	ETUDE De la séquence d'adp n°3 (séance 2) Avril 2012	465
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	465
partie.2.	Identification des paradoxes dans la séquence	479
ANNEXE IV	ETUDE de la séquence d'adp n°4 (séance3) Mai 2012	486
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	486
partie.2.	Identification des paradoxes dans la séquence	520
ANNEXE V	Etude de la séquence d'adp n°5 (séance3) Mai 2012	540
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	540
partie.2.	identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	559
ANNEXE VI	Etude de la séquence d'ADP n° 6 (Séance 4) Juin 2012	568
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	568
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	591
ANNEXE VII	Etude de la séquence d'ADP n°7 (séance 4) Juin 2012	601
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	601
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	624
ANNEXE VIII	Etude de la séquence d'ADP n°8 (séance 5) Septembre 2012	638
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	638
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	664
ANNEXE IX	Etude de la séquence d'ADP n°9(séance 6) Octobre 2012	677
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	677
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	714
ANNEXE X	Etude de la séquence d'ADP n°10(séance 6) Octobre 2012	736
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	736
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	759
ANNEXE XI	Etude de la séquence d'ADP n°11 (séance 7.) Novembre 2012	766
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	766
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	794
ANNEXE XII	Etude de la séquence d'ADP n°12 (séance 7) Novembre 2012	812
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	812
partie.2.	Identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	829
ANNEXE XIII	Etude de la séquence d'adp n°1 (séance1) decembre 2011	843
partie.1.	Etude du dispositif d'ADP mis en œuvre dans la séquence	843
partie.2.	identification des paradoxe et des stratégies paradoxales dans la séquence ...	870

ANNEXE I DESCRIPTION DU DISPOSITIF D'ADP OBSERVÉ

A) VISION GLOBALE DES SÉQUENCES

Durée des séquences

Date	Séance	Numéro de séquence	Durée
Décembre 2011	Séance 1	Bilan institutionnel	-
		Séquence 1	01:33:54
Avril 2012	Séance 2	Séquence 2	01:32:38
		Séquence 3	49:05
Mai 2012	Séance 3	Séquence 4	01:50:24
		Séquence 5	38:56
Juin 2012	Séance 4	Séquence 6	01:14:41
		Séquence 7	01:04:58
Sept 2012	Séance 5	Séquence 8	01:31:36
		Restitution d'investigation	-
Oct. 2012	Séance 6	Séquence 9	01:29:24
		Séquence 10	52:20
Nov. 2012	Séance 7	Séquence 11	01:33:46
		Séquence 12	43:44
Déc 2012	Séance 8	Restitution	-
		Bilan institutionnel	-
		TOTAL	13:21:42

Chaque séance était prévue de 9H00 à 12H00, avec une pause au milieu. Chaque séance numérotée de 1 à 7 a donc été découpée en 2 séquences numérotées de 1 à 12, qui la plupart du temps traitaient deux sujets différents. la première séance ne comporte qu'une séquence car la première partie a été consacrée au bilan du dispositif de l'année précédente, en dehors de notre présence. De même, la séance 5 dont la deuxième partie a été consacrée à la première restitution ne comporte qu'une seule séquence. Et enfin, la séance 8 dont la première partie a été consacrée à une restitution des travaux de notre part, et la deuxième partie au bilan de l'année écoulée en dehors de notre présence.

Les séquences correspondant à la deuxième partie des séances d'ADP sont généralement plus courtes que celles issues se déroulant sur les premières parties de séance. La durée moyenne pour traiter une situation dans ce dispositif se situe aux environs de 91 minutes. Le corpus traité représente donc 13H et 21 minutes d'échanges collectifs.

B) CONTENU DES SÉQUENCES

1) SUJETS QUI ONT FAIT L'OBJET D'UN TRAITEMENT EN ADP

Nous présentons ici les sujets tels qu'ils ont été énoncés en début de séquence, ce qui ne veut pas dire que le sujet après traitement en ADP n'a pas été plus large que ce qui est annoncé. Trois

types de sujets ont fait l'objet d'un traitement en ADP. Le comportement d'un usager pour les 12 séquences. Le comportement d'un groupe d'usagers, avec malgré tout le comportement d'un usager prédominant au sein du groupe pour 2 séquences. Le positionnement de l'institution pour trois séquences avec toujours en toile de fond le comportement d'un usager.

Deux caractéristiques émergent concernant ces sujets:

- Au moins un usager est toujours à la base du sujet traité.
- Cet usager est toujours « mis en scène » dans une situation vécue par le TS qui aborde le sujet et dans laquelle il est lui-même acteur.

Ces caractéristiques distinguent le dispositif d'ADP observé d'autres espaces collectifs comme :

- Les réunions de synthèse qui mobilise l'ensemble des TS pour l'étude d'un usager « en général » et qui a pour but d'en déterminer le profil « psychologique » afin de définir les stratégies à moyen ou long terme le concernant.
- Les réunions d'équipes classiques ou des réunions institutionnelles où le questionnement porte sur l'organisation du travail.

La plupart du temps, ce qui est au cœur de ce dispositif d'ADP, c'est la pratique professionnelle « vécue » par les TS, au travers de l'étude des situations concrètes d'accompagnement socio-éducatif d'usagers, en individuel ou en groupe.

Font exception à cette règle implicite non pas des séquences, mais des parties de séquences pour des durées généralement courtes. C'est le cas pour la séance 8 où les TS évoquent la nouvelle organisation du foyer avec notamment la question de la gestion des entrées et sorties des jeunes. C'est le cas pour la séquence 9 qui traite dans un premier temps du projet de réorganisation du service de logement autonome. Mais dans les deux cas, l'intervenant interviendra pour mettre en relation ces sujets avec des situations concrètes.

Le tableau suivant présente les sujets traités qui sont en grande majorité des situations, avec le nom de l'usager concerné.

numéro de séquence Durée Usager	Contenu	Sujet de la situation qui fait problème
Séquence 1 01:33:54 Betty	Betty, qui vient d'être changée de foyer, fait des fugues régulières et développe un comportement hyper sexualisé au foyer ou durant ses fugues	Comportement d'un usager
Séquence 2 01:32:38 Jeremy	Jeremy commet des fugues régulièrement pour retourner chez sa mère ou vers d'autres membres de sa famille. Ces fugues sont incessantes et ont parfois lieu quelques minutes après le retour de Jeremy au foyer. Devant l'impossibilité d'empêcher Jeremy de fuguer, les TS se sentent remis en cause dans leur compétence, d'autant que la mère, la gendarmerie ou les référents ASE ne les soutiennent guère. Ils finissent par ne plus déclarer les fugues de Jérémy puisque personne ne semble s'en inquiéter.	Comportement d'un usager
Séquence 3 49:05 Jeremy	L'intervenant expose aux participants les phénomènes d'angoisses de mort chez les adolescents et qui pourraient expliquer les fugues incessantes de Jérémy	Comportement d'un usager

Séquence 4 01:50:24 Tamba	Tamba est dans un logement autonome, suivi par le service appartement. Il est en rupture scolaire et n'a plus d'activités sociales formelles. Il passe son temps à rester dans son appartement ou à errer en ville et finit par y lier des relations avec de jeunes délinquants. La TS référente s'inquiète de l'inactivité de Tamba et a le sentiment de ne pas pouvoir agir comme elle le devrait pour mieux cadrer les journées de Tamba et l'accompagner, faute de temps disponible. Elle craint que son accueil en appartement dans ces conditions n'aggrave les problèmes de Tamba	Comportement d'un usager et positionnement institutionnel
Séquence 5 38:56 Betty	La TS référente de Betty est démunie devant les fugues longues et répétées de Betty. Aucune action ne semble pouvoir l'empêcher de fuguer. Elle explique aux autres TS ce que fait Betty durant ses fugues (relations sexuelles avec des quasi inconnus). Au fil de la séquence, les TS prennent conscience de la gravité des faits et de la mise en danger physique et psychique de Betty.	Comportement d'un usager
Séquence 6 01:14:41 Pany	Pany qui jusqu'à présent était un usager « modèle » se met à refuser le cadre éducatif en critiquant et en remettant en cause les TS et le foyer	Comportement d'un usager
Séquence 7 01:04:58 Mona	Mona est exclue de façon très rapide du foyer, suite à l'agression physique d'un chef de service qu'elle a commis. Les TS estiment qu'ils avaient pourtant prévenu la direction de la montée en puissance de l'opposition de Mona et de l'emprise qu'elle activait sur d'autres jeunes du groupe. Ils regrettent aussi que la direction semble plus prendre en compte les agressions concernant les cadres que celles concernant des TS. Ils explorent aussi leurs propres comportements face à cette situation où Mona était inaccessible du fait de la protection du groupe. Les TS pensent aussi que Mona exprimait par ses comportements agressifs ses angoisses concernant les choix vis-à-vis de son projet personnel.	Positionnement institutionnel et comportement d'un usager
Séquence 8 01:31:36 Benny et groupe Flore	Après avoir exploré les nouvelles conditions de vie des groupes suite à la réorganisation des deux foyers, les échanges des TS se focalisent sur Benny, jeune qui remet en cause l'autorité de chaque TS dans le foyer Flore. Les TS du foyer Nova qui s'occupaient de lui auparavant, après avoir souligné et regretté la régression de Benny depuis son arrivée au Flore expliquent pourquoi ils ont voulu le changer de foyer.	Comportement de groupe et d'un usager
Séquence 9 01:29:24 Betty et Maica	Après avoir évoqué la situation de Betty, la nouvelle organisation du service appartement, les participants abordent la situation de Maica qui vient d'arriver au foyer. Elle souhaite passer l'après-midi avec son petit ami de 24 ans. Les TS de Nova autorisent cette première visite, mais les autres TS questionnent cette décision.	Comportement d'un usager
Séquence 10 52:20 Maica	Les TS décrivent les comportements et l'histoire de Maica qui vient d'arriver au foyer	Comportement d'un usager
Séquence 11 01:33:46 Walid	Walid commet des actes de dégradation sur des véhicules extérieurs au foyer puis sur des véhicules du foyer, puis sur le véhicule de son TS référent. À chaque fois il exprime des regrets quant à ces actes et promet sincèrement d'améliorer son comportement. Suite aux plaintes déposées, les TS réalisent les	Comportement d'un usager

	démarches auprès de la gendarmerie avec le père de Walid pour l'associer aux actes éducatifs concernant son fils. Ils constatent que le père de Walid mobilise lui-même des comportements incivils qui lui valent des réprimandes de la part des gendarmes. Malgré que Walid a lui-même demandé son placement pour violence physique du père, les TS tentent de maintenir le lien avec celui-ci.	
Séquence 12 43:44 Manon, Groupe Flore, Freddy	Les TS commencent par évoquer l'agression qu'a commise Manon sur un chef de service suite à un conflit avec une TS au sujet de la confiscation de son téléphone portable (cette TS n'est pas présente à la séquence d'ADP). Ils regrettent de nouveau que la fermeté de la direction ne s'exerce que quand l'agression concerne un des membres de la direction. Cet événement est relié à la mauvaise ambiance qui règne sur le groupe Flore et à l'attaque permanente du cadre par les jeunes. Les TS illustrent cette ambiance avec la situation de Freddy qui remet en cause systématiquement l'autorité des TS en adoptant des comportements incohérents. Les TS reconnaissent que cette mauvaise ambiance finit par atteindre leur investissement dans la régulation de la vie du groupe	Positionnement institutionnel et comportement d'un usager et comportement du groupe

On observe que la situation de l'utilisateur « Betty » a été évoquée 3 fois sur des séances distinctes, à la séquence 1, la séquence 5 et la séquence 9. La situation de l'utilisateur « Jérémy » et celle de l'utilisateur « Maica » ont été évoquées à deux reprises (séance 2 et 3 pour Jérémy, et séance 9 et 10 pour Maica), mais sur les séquences qui appartenaient à une même séance. Autrement dit, le travail commencé lors de la première partie de séance s'est poursuivi sur la deuxième partie.

Enfin, en règle générale, nous observons une focalisation de chaque séquence sur une situation unique, mais dans trois séquences les sujets ont été plus nombreux. Pour la séquence 8, c'est la réorganisation du foyer puis la situation de Benny qui ont été traitées. Pour la séquence 9, c'est le projet de réorganisation du service de logement autonome, puis la situation de Betty, puis la situation de Maica qui ont été évoqués. Pour la séquence 12, c'est la situation de Manon, puis celle de Freddy. Le traitement de plusieurs situations dans une même séquence a obligé à la séquence 8 et à la séquence 9 à un traitement distinct pour chaque sujet

2) TYPE DE PROBLÈME ABORDÉ DANS LES SITUATIONS TRAITÉES.

Parmi les comportements d'utilisateurs ou de groupe d'utilisateurs traités, des types de situations qui font problème reviennent à plusieurs reprises, au-delà de la singularité de chaque cas.

Numéro de séquence	Durée	Usager	Ce qui pose problème
Séquence 1	01:33:54	Betty	Fugue
Séquence 2	01:32:38	Jeremy	Fugue
Séquence 3	49:05	Jeremy	Fugue
Séquence 4	01:50:24	Tamba	Inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.
Séquence 5	38:56	Betty	1 : fugue / 2 : comportement lié à la sexualité
Séquence 6	01:14:41	Pany	Opposition au cadre
Séquence 7	01:04:58	Mona	agression de TS

Séquence 8	01:31:36	Benny et groupe Flore	1 : opposition au cadre / 2 : fugue
Séquence 9	01:29:24	Betty et Maica	1 : organisation service logement autonome/ 2 : fugue / 3 : comportement lié à la sexualité
Séquence 10	52:20	Maica	Comportement lié à la sexualité
Séquence 11	01:33:46	Walid	Opposition au cadre
Séquence 12	43:44	Manon et Freddy et groupe Flore	1 : agression de TS / 2 : opposition au cadre

Nous pouvons donc dessiner, à partir des sujets récurrents, les préoccupations majeures des TS dans cette MECS. Il faut malgré tout se garder de généraliser, car certains sujets sont attachés à la présence de certains usagers, ce qui fait qu'ils seront récurrents tant que ces usagers seront présents dans l'institution. Les sujets traités ne donnent qu'un aperçu des préoccupations des TS pour cette période de 1 an, entre décembre 2011 et décembre 2012, pour cette MECS et compte tenu des usagers présents durant cette période.

5 sujets sont revenus à plusieurs reprises :

1- Les fugues (évoquées dans 6 séquences) :

Les fugues des usagers de l'établissement sont évoquées dans 6 séquences. Pour trois séquences, elles concernent l'usager « Betty », pour deux séquences, l'usager « Jeremy », et pour une séquence, l'agencement du lieu de vie qui faciliterait ou au contraire limiterait les fugues.

Une partie des échanges concerne la détermination des causes de ces fugues. L'intervenant distingue les fugues qui auraient pour but de fuir une situation, en l'occurrence le foyer, et celles qui auraient pour but de retrouver un lieu ou une personne. Il s'agit donc de déterminer aussi ce que fait le fugueur durant ses fugues. Pour Betty, il semble que les fugues lui permettent d'entretenir des relations amoureuses et/ou sexuelles avec des hommes (séquences 1, 5, 9). Pour Jeremy, le but des fugues semble être le retour dans sa famille, et plus particulièrement chez sa mère (séquences 2 et 3).

Une autre partie des échanges concerne les moyens à mettre en œuvre pour empêcher ces fugues. Les TS, pour traiter cette question, rappellent plusieurs fois le principe auquel ils sont attachés : « le foyer n'est pas une prison ». Ainsi, ils s'opposent à la mise en place de systèmes de surveillance trop étroits pour les jeunes comme le verrouillage systématique des portes ou le contrôle permanent des entrées et sorties. À leur avis, la limitation de la liberté de mouvement du jeune est incompatible avec une relation éducative fondée sur la confiance. Elle viendrait aussi contredire la volonté du foyer de s'approcher au maximum des conditions de vie « naturelle » d'une famille dans laquelle les jeunes vont et viennent, en fonction de leur âge, pour se rendre à leurs occupations. Les TS critiquent les décisions institutionnelles qui les incitent à contrôler et à limiter tout mouvement des jeunes quand il y a trop de fugue, comme le montrent les débats durant la séquence 8 (gestion des portes, fermeture, etc...). Ils n'ont donc pas d'autres moyens pour intervenir sur ces fugues que de s'appuyer sur la relation éducative.

Les fugues questionnent aussi la sécurité des fugeurs, comme Jeremy lors de ses déplacements durant ses fugues, mais surtout pour Betty. Elle se met en danger physique durant ses fugues en engageant des relations sexuelles avec des inconnus.

Enfin, les situations de fugues soulèvent des problèmes de responsabilité pour le foyer. De fait, d'autres institutions sont automatiquement prévenues lors des fugues comme la police ou l'ASE (Aide sociale à l'Enfance), service du conseil général qui est juridiquement responsable du mineur placé. De même, les parents sont aussi informés des fugues. Ces déclarations peuvent entraîner des tensions comme dans la situation de Jérémy (séquence 2 et 3), où les gendarmes et les référents ASE n'ont pas forcément le même positionnement que les TS. Ces opérations administratives obligent à

déterminer à partir de combien de temps d'absence sans autorisation le jeune est considéré en fugue. Ainsi, les TS parlent de « petites fugues » de quelques heures qui ne font pas toujours l'objet de déclaration, et les « fugues » proprement dites et qui peuvent s'étaler sur plusieurs semaines comme c'est le cas pour Betty. D'autre part, certains contextes d'accueil comme le logement en autonomie sont plus difficiles pour déterminer le principe même de la fugue. Par définition, le jeune en logement autonome dispose d'une marge de liberté encore plus grande qu'en foyer et qui va au-delà des simples trajets pour se rendre à l'école ou à des activités de loisirs.

2 - Les comportements liés à la sexualité (évoqués dans 3 séquences)

Les comportements liés à la sexualité concernent deux jeunes filles, Betty et Maïca. Ces comportements sont évoqués par rapport à des attitudes ou des actes que réalisent ces usagers.

Pour Betty, il a été observé dès son arrivée au foyer à 13 ans qu'elle avait une quasi-absence de pudeur par rapport à son corps et qu'elle développait des comportements fortement sexualisés et de séduction dans ses relations autant avec les adultes qu'avec d'autres jeunes, garçons ou filles. Ce diagnostic se révélera vrai puisque les TS comprendront plus tard que le motif de ses fugues est d'entretenir des relations sexuelles avec des hommes, souvent inconnus, et mettant en scène des pratiques sexuelles que l'on pourrait considérer comme déviantes.

Pour Maïca, les questions de sexualité ont été abordées dès son accueil au foyer puisque sa mère a demandé aux TS de vérifier l'absence de tout début de grossesse par une visite médicale compte tenu d'un retard de règle. La question de la sexualité a donc été au cœur de la relation avec cette jeune fille de 14 ans. Elle a aussi demandé à pouvoir rencontrer son petit ami âgé de 24 ans au foyer. Ces rencontres ont d'abord été autorisées par les TS, sous couvert de l'autorisation parentale, puis finalement refusée. Par ailleurs, Maïca a été surprise en train d'engager une relation de séduction avec des hommes adultes à deux reprises, dans son quartier puis au foyer.

Ces deux jeunes filles ont en commun, en plus de leur très jeune âge par rapport au sujet de la sexualité, d'avoir subi ou d'être fortement soupçonné d'avoir subi des attouchements sexuels dans l'environnement familial. Le manque de pudeur dans le comportement ou dans l'évocation de sujets intimes semble être aussi une caractéristique commune. Les événements qu'elles ont vécus semblent avoir complètement désorganisé leur rapport aux personnes du sexe opposé, leur rapport à la sexualité, et tous les repères sociaux concernant la sexualité.

Ces troubles du comportement liés à la sexualité mettent mal à l'aise les TS. Durant la séquence 1 concernant Betty, le sujet est traité de façon allusive tout au long de la séquence et ce n'est qu'à la fin qu'il est clairement explicité. Cette gêne est d'autant plus importante du fait du jeune âge des usagers. Les TS sont choqués de ces comportements et ont du mal à se positionner. Concernant la visite du petit ami de Maïca (séquence 9), ils se réfugient dans un premier temps derrière l'autorisation de la mère pour ne pas traiter en direct la question de l'autorisation ou du refus de cette relation. Ils restent démunis devant ces situations, qui mobilisent à la fois leurs propres représentations intimes de la sexualité et l'intimité de l'usager.

La question de la sexualité soulève aussi des réflexions éthiques de la part des TS, notamment concernant la protection des rapports sexuels, du point de vue contraceptif ou des maladies sexuellement transmissibles. Les démarches médicales engagées à ce sujet par les TS auprès des jeunes filles dès le premier rapport sexuel connu questionnent certains TS. Ils considèrent que l'institution cherche à se protéger d'abord de toute responsabilité sur de possibles grossesses avant de chercher à prévenir ces situations en se positionnant plus clairement sur l'interdiction de rapport (séquence 9). Ils craignent aussi que ces protections n'aient un effet d'autorisation ou même d'encouragement aux rapports sexuels, ce qui évidemment pose question compte tenu de l'âge des jeunes filles.

3 - L'opposition au cadre éducatif (évoqué dans 4 séquences)

Sous cette thématique, nous avons classé 4 séquences (séquences 6, 8, 11, 12) qui mettent en scène des situations où les TS ont du mal à faire respecter le cadre éducatif. Il s'agit notamment du respect des règles à l'intérieur comme Manon et les règles du téléphone, (séquence 12), ou à l'extérieur du foyer comme les dégradations que commet Benny, (séquence 8). Mais il peut aussi s'agir aussi du respect par les usagers des TS dans les relations quotidiennes, comme Pany (séquence 6) ou comme pour un groupe d'usagers (séquences 8 et 12). Ces situations provoquent souvent chez les TS une grande incertitude autant sur les causes de cette opposition que sur la conduite à tenir.

Quand il s'agit d'usagers isolés, c'est la relation éducative individuelle qui est mise à mal. L'usager peut refuser autant les prescriptions (aller à l'école) que les interdictions (dégradation de matériel), ou encore agresser verbalement le TS. Quand ces comportements agressifs font suite à une période d'évolution positive, ou d'investissement intense dans la relation, les TS sentent trahis par les usagers, comme avec Pany ou Benny (séquences 6 et 9).

Quand il s'agit d'un phénomène de groupe, c'est-à-dire quand l'ensemble d'un groupe d'usager remet en cause ou attaque le cadre éducatif, c'est le statut et la légitimité du TS qui sont mis à mal. Ces dynamiques de groupe provoquent des ambiances délétères comme des climats d'agressivité entre eux (séquence 8) ou des tentatives de manipulation du groupe par un individu pour s'opposer au cadre (séquence 12). Dans ces situations, les TS se sentent complètement démunis quand c'est l'ensemble d'un groupe qui refuse de se plier à une règle. Cette dimension groupale du phénomène d'opposition complexifie l'analyse des causes et des effets, et rend difficile toute action.

Ces situations posent la question de l'autorité des TS et aussi celle des sanctions à mettre en place en cas de manquement aux règles.

4 - Les situations d'agression physique des TS par des usagers (évoquées dans 2 séquences)

Deux séquences concernent des situations où des usagers agressent physiquement des TS (séquences 7 et 12). Dans les deux cas, l'agression d'un TS est suivie de l'agression d'un cadre chef de service intervenant suite à cette première agression.

Selon eux, ces moments de crise ne sont que le fruit d'un long processus qui n'a pas été pris en compte par la direction malgré les alertes qu'ils ont lancées. Les récits de ces agressions dans le détail provoquent chez les auditeurs un moment de sidération traduit par des silences. Ils expriment la plupart du temps de la compassion pour les collègues victimes. Concernant les agresseurs, la principale question est de savoir s'ils étaient en état de conscience au moment des faits. Cette question détermine le niveau de responsabilité de l'usager et donc des mesures à prendre face à ses actes. Soit ils imaginent qu'il est « victime » de ses pulsions, il faut alors envisager un accompagnement éducatif spécifique, voire une réorientation vers des soins psychiques. Soit ils le considèrent pleinement conscient et volontaire lors des événements, et ils sont alors beaucoup plus durs quant aux sanctions attendues. Dans les deux cas, les agressions n'ont pas donné lieu à des arrêts de travail pour les victimes, mais laissent des traumatismes psychiques importants.

Dans ces deux situations d'agression, il y a des effets sur les groupes présents dans l'établissement au moment des faits. L'agression physique d'un éducateur reste un événement inhabituel et entraîne un travail de reprise de ces événements en individuel auprès des témoins, ou en groupe notamment pour expliciter les sanctions. Dans les deux situations exposées, ces actes éducatifs n'ont pas été réalisés immédiatement après et le travail en ADP a permis d'identifier ce manque et de le réparer.

Comme tout manquement au règlement, ces agressions entraînent aussi des sanctions. Les TS déplorent que les sanctions ne soient pas à la même hauteur de sévérité en fonction du statut de la personne agressée. Ainsi, les agressions sur les cadres tels que les chefs de service se sont toutes les

deux soldées par des exclusions pour les agresseurs. Les agressions subies par les TS ne semblent pas avoir mobilisé de réponses institutionnelles particulières. L'exclusion est vécue par certains comme un échec, pour d'autres comme un soulagement.

Les agressions entraînent aussi des demandes de réparations non seulement sur le plan symbolique, mais aussi sur le plan juridique. Les TS déposent donc des plaintes devant les tribunaux contre les usagers auteurs des faits. Le statut de ces plaintes ne satisfait pas complètement les TS, car il s'agit d'une démarche effectuée à titre personnel et non pas institutionnel. De plus, les TS regrettent que ces démarches juridiques effectuées à titre personnel alimentent les conflits avec les usagers et atteignent forcément la qualité de la relation éducative. Le caractère individuel de ces démarches renforce aussi l'idée que les causes de l'agression seraient liées à leur personne, alors que la plupart du temps, elles sont liées à leur statut et ce qu'il représente aux yeux de l'utilisateur comme l'adulte ou la loi. Les TS souhaiteraient que l'institution porte plainte, elle aussi.

Enfin, dans les deux situations, les TS remettent en cause la manière de gérer ce type d'événements par la direction. Au travers de la différence de sanction, du manque d'accompagnement sur le terrain des TS agressés, de l'absence de dépôt de plainte institutionnelle, les TS se sentent dévalorisés dans leurs fonctions. Ils interprètent ces faits comme s'il était normal pour la direction qu'ils aient à subir des agressions, alors que la même agression sur un représentant de la direction génère d'autres réactions. Ces situations portent atteinte à la relation de confiance entre la direction et les TS.

5 - L'absence d'activité structurante pour l'utilisateur et la gestion du service « logement autonome » (évoqué dans 2 séquences)

Le service qui gère les logements autonomes, appelé les « apparts » par les TS, est évoqué à la séquence 4 et 9. Dans la séquence 4, les TS du service traitent de la situation de Tamba. Mais dans la séquence 9, la question du service n'occupe qu'une petite place dans la séquence (17 minutes soit environ 20% de la séance) et déroge aux règles du dispositif puisqu'il ne présente pas une situation mais l'organisation du service. Cependant, ces deux séquences sont liées dans la mesure où la nouvelle organisation du service présentée dans la séquence 9 tente de répondre aux problèmes soulevés dans la séquence 4.

La gestion du service « appart » est évoquée au travers de la situation de Tamba, jeune qui est déscolarisé. Comme il est en logement autonome, il n'est pas sollicité et encadré en permanence par les TS pour effectuer les démarches qu'il devrait conduire pour trouver une solution et ne fait rien de ces journées. Il erre dans les rues de la ville et finit par nouer des relations avec d'autres jeunes qui sont délinquants. Il ne se présente pas toujours aux rendez-vous fixés par les TS du service, qu'ils soient à son domicile ou à l'établissement. Les TS voient sa situation se dégrader sans pouvoir intervenir faute de disponibilité et en tirent une certaine culpabilité. Ils pensent que l'établissement est à l'origine de cette dégradation. Il aurait été préférable, selon eux, de l'orienter vers un autre service ou dans une famille d'accueil. La situation pose aussi la question de l'accompagnement des jeunes déscolarisés, qu'ils soient en logement autonome ou en foyer classique.

Au-delà de la situation du comportement de Tamba, cette situation soulève plusieurs problèmes :

- Le taux d'encadrement et du nombre d'équivalent temps plein éducatifs sur le service pour pouvoir intervenir plus souvent compte tenu du nombre de jeunes et de leurs besoins en matière d'accompagnement.
- L'éloignement des appartements sur le territoire qui génère des temps de déplacement importants.

- Le manque de locaux adaptés permettant l'accueil des jeunes dans l'établissement pour des rendez-vous ou assurer des permanences auxquelles les jeunes pourraient se rendre en cas de besoin.
- Les critères d'accessibilité au service apparts en fonction des profils et des situations des usagers.
- Les motifs de placement des usagers dans un logement autonome.

À la séquence 9, les TS tiennent à présenter aux participants et à l'intervenant le nouveau projet du service appartement qui est en train de se construire. Avec notamment l'opportunité de regrouper plusieurs appartements au sein d'un même immeuble et d'ouvrir un lieu de permanence adapté dans ce même immeuble.

3) LES TYPES D'ENJEUX POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE QUE SOULÈVENT LES SITUATIONS

Nous avons identifié un certain nombre d'enjeux pour la pratique des TS au travers des situations présentées. Au-delà du cas spécifique de chaque situation, il s'agit de savoir à quelle question « technique » générique les TS cherchent à répondre. Les enjeux tels que définis restent cependant propres à l'espace et aux acteurs observés. Les mêmes types de situation pourraient mobiliser d'autres enjeux de pratiques dans un autre contexte professionnel. D'autre part, nous avons choisi les enjeux de pratique les plus saillants pour une situation, alors que ceux mobilisés dans les séquences sont beaucoup plus nombreux.

Numéro de séquence	Usager	Enjeux
Séquence 1	Betty	L'accompagnement d'un usager opposé au placement / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité / La relation éducative
Séquence 2	Jeremy	La collaboration éducative avec les parents / le soutien à la parentalité / La relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers / Gérer les retours de fugues
Séquence 3	Jeremy	Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes
Séquence 4	Tamba	Accompagnement des usagers en logement autonome
Séquence 5	Betty	Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risque / La limitation du recours à la fugue pour les usagers / Gérer les retours de fugues
Séquence 6	Pany	La relation éducative
Séquence 7	Mona	Gestion de phénomène de groupe / reconnaissance institutionnelle des TS
Séquence 8	Benny et groupe Flore	Gestion phénomène de groupe / Faire autorité / relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers
Séquence 9	Betty et Maïca	Accompagnement des usagers en logement autonome / la collaboration éducative avec les parents / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité

Séquence 10	Maica	Le soutien à la parentalité / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité
Séquence 11	Walid	Le soutien à la parentalité / La relation éducative/ la collaboration éducative avec les parents
Séquence 12	Manon et Freddy et groupe Flore	Reconnaissance institutionnelle des TS / relation éducative / Faire autorité/ Gestion de phénomène de groupe

Nous identifions 13 types d'enjeux différents qui ont été mobilisés un certain nombre de fois comme l'indique le nombre entre parenthèses :

- « Accompagnement d'un usager opposé au placement » (1)
- « Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité » (2)
- « Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes » (1)
- « Accompagnement des usagers en logement autonome » (2)
- « Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risques » (1)
- « Gérer les retours de fugues » (2)
- « La relation éducative » (6)
- « La collaboration éducative avec les parents » (3)
- « Le soutien à la parentalité » (3)
- « La limitation du recours à la fugue pour les usagers » (3)
- « Gestion de phénomène de groupe » (2)
- « Reconnaissance institutionnelle des TS » (2)
- « Faire autorité » (1)

On observe dans ces enjeux de pratique toute la complexité de l'accompagnement socio-éducatif auprès de mineur soustrait à la garde de leur famille. Il faut à la fois les protéger d'eux-mêmes et de leur environnement familial pour assurer leur sécurité psychique et affective. Dans le même temps, il faut à la fois réaliser un travail éducatif, et un travail de soutien ou de reconstruction affective que l'on pourrait qualifier de thérapeutique. Le rôle éducatif, assez similaire à celui des parents, comporte un travail d'apprentissage initial de socialisation et d'acquisition de compétences pour le jeune visant à lui assurer les outils indispensables à une insertion socioprofessionnelle. Le rôle de soutien affectif comporte quant à lui une visée réparatrice des différentes dimensions psychiques du jeune, et qui ont été attaquées ou affectées par les événements qu'il a pu vivre durant son parcours de vie. Par exemple, en cas de carences affectives qui empêchent le développement de la sécurité affective de l'enfant lui permettant d'accéder à une maturité psychique, il s'agira pour l'équipe de TS avec les autres professionnels comme les psychologues, d'aider l'enfant à dépasser ce manque.

1- « Accompagnement d'un usager opposé au placement » (1)

Il s'agit de savoir comment les TS peuvent réussir à entamer un travail éducatif et rééducatif quand l'usager refuse son placement. En l'occurrence, Betty a été transférée d'un foyer situé dans une autre région pour être plus proche géographiquement de sa mère. Or, il semble que ce déménagement l'ai

traumatisé dans la mesure où elle a été obligé de laisser dans son ancien foyer toutes les relations qu'elle s'était construites aussi bien avec des enfants de son âge qu'avec les TS. Sa résistance à l'accompagnement s'exprime par des fugues et met en difficulté la TS référente. D'autre part, la TS référente considère son déménagement comme une erreur et adhère de façon implicite aux motifs de résistance de Betty. La question est donc de savoir comment aider l'usager à dépasser cette position de refus de son placement, ce qui aurait pour effet de limiter ses fugues.

2- « Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité » (2)

Les sujets de l'accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité reviennent à deux reprises, à propos de Betty et de Maïca. Comme nous l'avons expliqué plus haut, leur histoire de vie les a amené à développer un rapport inadapté à la sexualité. Une des premières facettes de cet enjeu porte sur l'identification et la reconnaissance de ces problématiques liées à la sexualité. Compte tenu de l'âge des jeunes filles, il est difficile et choquant pour les TS d'accepter de tels comportements de séduction ou même de pratique sexuelle. Pour autant, c'est bien l'éthique de chaque TS qui est mobilisée pour qu'ils puissent se positionner vis-à-vis des moyens de contraception ou de protection, ou d'autorisation de relation. La question est alors de savoir comment intervenir dans cette sphère intime de l'usager, tout en respectant ses choix.

3- « Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes » (1)

Face aux fugues répétées de Jérémy, les TS tentent d'en comprendre les motifs. Une des hypothèses présentées concerne la possible volonté de Jérémy de vouloir protéger sa mère de la violence de son compagnon, ou d'un suicide qu'elle aurait évoqué. Dans ce cas, ce sont les menaces de mort fantasmées de sa mère qui seraient le moteur de ses fugues. Elles lui permettraient soit d'alerter l'entourage, soit d'empêcher l'acte par sa présence. Ces angoisses ont des conséquences. Cet enjeu est surtout travaillé au travers de la question de la relation éducative dans ce type de situation qui doit alors ne pas être contaminée par ces angoisses de mort portée alors en direction de l'usager comme on l'observe à la fin de la séquence.

4- « Accompagnement des usagers en logement autonome » (2)

Cet enjeu est développé une fois au travers de la situation de Tamba, et une autre fois non pas à propos d'une situation d'un usager, mais de la présentation du projet du service « appart ». Il s'agit de savoir comment répondre aux attentes parfois contradictoires de plusieurs catégories d'acteurs. Le financeur exige que l'ensemble des places soient occupées. La direction doit placer les jeunes accueillis en urgence, y compris en logement autonome, quelles que soient leurs capacités ou leur envie. Les TS renforcent leur présence auprès de certains jeunes, parfois au-delà de leurs disponibilités, pour tenter de pallier leur incapacité à être autonome dans leur logement..

5- « Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risque » (1)

Face aux comportements de Betty qui se met en danger physiquement en enchaînant des relations sexuelles avec des inconnus durant ses fugues, les TS s'interrogent sur la conduite à tenir. Doivent-ils restreindre la liberté de mouvement de Betty pour la protéger, quitte à l'envoyer sous la contrainte dans un établissement spécialisé? Doivent-ils au contraire tenter de la persuader de mettre fin à ces comportements par l'échange et la parole?

6- « Gérer les retours de fugues » (2)

Cette question se pose pour Jérémy et Betty. Elle traite à la fois la question de la sanction de la fugue puisqu'il s'agit d'une entorse au règlement, et de l'accueil des usagers au retour des fugues. Faut-il sanctionner le fugueur au risque de motiver une nouvelle fugue, notamment si la sanction consiste à une mise à distance affective de la part des TS. Ou bien faut-il accueillir le fugueur avec

bienveillance compte tenu des événements qu'il a pu vivre durant cette fugue, au risque d'encourager les fugueurs à renouveler cet acte. Ces questions se croisent avec l'attribution du niveau d'intentionnalité du fugueur, comme pour la question des actes de violence. Autrement dit, s'agit-il d'une pulsion irrépressible ou au contraire d'un acte de rébellion, ce qui n'appellerait pas le même type de sanction?

7- « La relation éducative » (6)

Les questions concernant la relation éducative sont nombreuses mais souvent formulées de façon implicite. Elles se posent notamment quand il s'agit de distinguer ce que le TS ressent pour l'usager, en positif ou en négatif, et ce qu'il devrait signifier à l'usager dans le cadre de cette relation. L'exposition des sentiments ressentis par les TS montre qu'ils ne sont pas à l'abri des mouvements de séduction, d'amour, de haines, de rancune et ce d'autant plus que du côté de l'usager, cette dimension affective de la relation éducative est pleinement investie. Les TS se découvrent ainsi au fil de l'analyse des situations, des « parents » angoissés ou étouffant, des éducateurs « trahis » et déçus, des adultes « manipulés », des individus narcissiquement blessés. L'idéal professionnel voudrait sans doute qu'ils échappent aux retentissements affectifs de la relation, dans un modèle où le TS est dans une position de maîtrise et de distanciation de cette relation, ne serait-ce que pour se distinguer de la relation parentale. La réalité semble plus complexe.

8- « La collaboration éducative avec les parents » (3)

Les questions portent ici sur les relations avec les parents des usagers, et notamment sur les décisions et les positions auxquelles ils doivent être associés. C'est le cas quand les TS demandent à la mère de Jérémy de leur signaler sa présence à la maison en cas de fugue, ce qu'elle ne fait pas toujours. C'est aussi le cas quand il s'agit de discuter avec la mère de Maïca du bien-fondé de l'autorisation à entretenir une relation avec un garçon beaucoup plus vieux qu'elle. Ou encore quand les TS demandent au père de Walid de sermonner son fils qui commet des dégradations. La question est de savoir comment réussir à collaborer avec ces parents, à les associer aux décisions tout en sachant qu'ils sont plus ou moins en capacités de comprendre les enjeux de la situation ou en capacité de poser des actes. Ces parents sont pris entre la culpabilité de ne pas assumer leur rôle éducatif, et le ressentiment face aux différentes institutions qui occupent ce rôle éducatif pour leurs enfants. Ces questionnements sont assez proches du questionnement sur le soutien à la parentalité.

9- « Le soutien à la parentalité » (3)

Il ne s'agit plus ici seulement d'associer les parents qui disposent malgré tout de leur autorité parentale, mais de soutenir, d'améliorer et d'entretenir les liens qui unissent les enfants à leurs parents, bien que ceux-ci soient pris en charge par des intervenants extérieurs à la famille. La fonction parentale est remise en cause au travers du placement essentiellement pour deux raisons :

- L'enfant est placé à cause de ses propres comportements et pour lesquels les parents n'arrivent pas à faire face (délinquance, fugue, violence, ...). Il faut le protéger de lui-même.
- L'enfant est placé à cause des comportements des parents envers lui (violence physique, agression sexuelle, abandon affectif et/ou physique, ...). Il faut le protéger de son environnement.

Quel que soit le motif du placement, la loi et la déontologie professionnelle obligent les TS à veiller à entretenir la fonction parentale. En aucun cas les TS ne doivent remplacer les parents, ils suppléent uniquement à leur absence dans la vie quotidienne. En partenariat avec d'autres services de travail social, ils ont aussi pour mission d'aider les parents à retrouver leurs « capacités » éducatives. Quand il s'agit de protéger l'enfant de ses parents, la question est donc de savoir comment faire comprendre à l'enfant les limites éducatives de leurs parents et malgré tout entretenir cette relation. Quand il s'agit de protéger l'enfant de ses propres comportements, la question est de savoir comment les TS peuvent aider les parents à reprendre pied dans la relation éducative avec leur enfant, malgré qu'ils aient été reconnus dans l'incapacité de le faire à un moment donné.

10- « La limitation du recours à la fugue pour les usagers » (3)

Cette question est au centre des débats à chaque fois que les problèmes de fugues sont abordés. Les TS considèrent qu'ils ne doivent pas entraver la liberté de mouvement des usagers dont ils ont la charge autrement que par la force de la relation de confiance qu'ils entretiennent avec eux. Pourtant, ils ressentent une certaine culpabilité quand les fugues se répètent comme pour Jérémy, ou qu'elles mettent en danger les usagers comme pour Betty. Pour les TS, le niveau de conscience des jeunes de leurs actes tient une grande place dans la manière de traiter ces problèmes. Quand la fugue est considérée par les TS comme un besoin non contrôlé par le jeune, dans le registre de la pulsion, la réponse serait plutôt du côté du soin psychique. Quand elle est comprise comme une volonté de remise en cause préméditée de la « loi », la réponse serait du côté de la sanction. Malgré tout, les TS se questionnent sur la manière d'aménager les locaux pour limiter ces fugues, sans vraiment être convaincus de l'efficacité de leurs démarches.

11- « Gestion de phénomène de groupe » (3)

La question des ambiances de groupe a été abordée à deux reprises après la réorganisation des locaux et la nouvelle répartition des usagers (séquence 8 et 10) et concerne principalement le foyer Flore. Elle a été aussi abordée dans la description des événements provoqués par Mona (séquence 7). Il s'agit de situation où plusieurs usagers adoptent des comportements similaires qui perturbent le fonctionnement habituel du foyer. À la séquence 7, c'est Mona qui motive l'ensemble des filles du foyer à faire du bruit et à s'opposer aux éducateurs. Il s'agit donc de l'emprise d'un individu sur le groupe, et que le groupe défendra en cas de sanction. À la séquence 8, c'est plutôt le fonctionnement général entre les usagers d'un des foyers. Ils ont un mode de relation fondé sur l'agressivité verbale, malgré le cadrage des TS. Dans la séquence 9, ce sont les usagers d'un des foyers qui incitent et encouragent un des leurs à transgresser en permanence le cadre posé par les TS. Ces situations ont pour point commun d'isoler le ou les TS face au groupe de façon ponctuelle ou durable. La question est alors par exemple de savoir comment faire prendre conscience au groupe de la manipulation dont il est victime, ou encore comment isoler le fauteur de troubles sans déclencher de conflit collectif. Ces questions sont en lien avec les questions d'autorité.

12- « Faire autorité auprès d'un usager » (1)

La question est évoquée à la séquence 12 avec la situation de Manon puis de Freddy. Dans les deux cas, face aux comportements des usagers, les TS tentent de poser des limites et/ou des sanctions. Mais dans le cas de Manon, la situation dégénère en agression verbale puis physique, et dans le cas de Freddy, les admonestations restent sans effet jusqu'à ce que le jeune s'arrête de lui-même. Le sujet est aussi abordé superficiellement à la séquence 8 concernant l'ambiance sur un des foyers. Les TS sont démunis quand leur parole reste sans effet ou qu'elle entraîne un conflit. La question est traitée soit sur le plan de l'anticipation de

ces situations en cherchant à les éviter, soit sur le plan des réactions à mobiliser rapidement en cas de conflit.

13- « Reconnaissance institutionnelle des TS » (2)

Dans les séquences 7 et 12, les TS évoquent un problème de reconnaissance de leur travail par l'institution. Les deux situations abordées traitent d'acte de violence conduit par des usagers à l'encontre des TS. Aux yeux des TS, ils n'ont pas donné lieu à une réaction institutionnelle suffisamment marquée. La question est celle du rôle des TS attendu par la direction. Les TS doivent-ils recevoir et « absorber » la violence des usagers sans que ces situations donnent lieu à une prise en compte particulière, comme s'il s'agissait d'un acte banal.

4) PARTICIPATION DES TS ET DE L'INTERVENANT DANS LES SÉQUENCES

a. Taux de participation et répartition des prises de parole des TS

Numéro de séquence	Durée	Usager	Participation des TS	nb locuteur mobilisant 50% du temps parole
Séquence 1	01:33:54	Betty	80%	3
Séquence 2	01:32:38	Jeremy	100%	3
Séquence 3	49:05	Jeremy	87.5%	2
Séquence 4	01:50:24	Tamba	90%	2
Séquence 5	38:56	Betty	100%	4
Séquence 6	01:14:41	Pany	100%	2
Séquence 7	01:04:58	Mona	100%	2
Séquence 8	01:31:36	Benny et groupe Flore	100%	3
Séquence 9	01:29:24	Betty et Maica	100%	3
Séquence 10	52:20	Maica	100%	2
Séquence 11	01:33:46	Walid	100%	2
Séquence 12	43:44	Manon et groupe Flore	100%	2

Dans trois séquences sur 12, tous les participants ne se sont pas exprimés, cependant, tout le monde s'est exprimé au moins une fois durant chaque séance.

Pour l'ensemble des séquences, le nombre de locuteurs qui occupent au moins 50 % du temps de parole varie de deux à quatre. Deux locuteurs dans 7 séquences ; trois locuteurs dans 4 séquences, quatre locuteurs dans 1 séquence.

Ces chiffres montrent qu'il n'y a pas eu de séquence où un participant a monopolisé la parole. La majorité des participants se sentent donc concernés quels que soit les usagers, le type de situation, le foyer ou le service examiné. De même, nous pouvons considérer que l'ensemble des participants se sentait autorisé et intéressé en général à participer aux débats

b. taux d'intervention de l'intervenant

numéro de séquence	durée	usager	% tps parole intervenant
--------------------	-------	--------	--------------------------

Séquence 1	01:33:54	Betty	22%
Séquence 2	01:32:38	Jeremy	19%
Séquence 3	49:05	Jeremy	54%
Séquence 4	01:50:24	Tamba	25%
Séquence 5	38:56	Betty	28%
Séquence 6	01:14:41	Pany	20%
Séquence 7	01:04:58	Mona	20%
Séquence 8	01:31:36	Benny et groupe Flore	28%
Séquence 9	01:29:24	Betty et Maica	15%
Séquence 10	52:20	Maica	28%
Séquence 11	01:33:46	Walid	24%
Séquence 12	43:44	Manon et groupe Flore	24%

Le taux moyen de prise de parole de l'intervenant durant les séquences se situe autour de 25%. La participation la plus faible est réalisée à la séquence 9 avec seulement 15 %, et qui tient sans doute au fait que plusieurs sujets ont été abordés sans donner vraiment le temps de faire l'analyse des informations. La participation la plus forte est réalisée à la séquence 3, ce qui paraît logique puisque à la demande des participants, l'intervenant à réaliser un tableau clinique du comportement de Jérémy.

Les thématiques auxquelles contribue le plus l'intervenant sont celles qui concernent l'analyse avec la formulation d'hypothèses et la théorisation/conceptualisation, et celles qui concernent les solutions. Il participe aussi dans une bien moindre mesure à la description des situations mais plutôt sous forme de questions ou de relance pour amener les participants à décrire dans le détail les situations. La majorité de ses prises de paroles mobilise un discours technique.

c. Implication personnelle des TS dans les situations traitées

Nous avons identifié si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels *je*, *on*, ou *nous*. Nous avons construit cet indicateur en décomptant le nombre d'utilisations du pronom « je » pour les 3 principaux locuteurs, et en le divisant par le nombre d'utilisations du pronom « on » ou « nous » pour ces mêmes locuteurs. Les chiffres ainsi obtenus pour chaque principal locuteur sont additionnés puis divisés par 3 pour obtenir la moyenne de la séquence. Nous avons ensuite calculé un ratio en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » et qui indique une tendance concernant l'implication personnelle. Si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou - 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent, l'implication reste indéterminée.

Numéro de séquence	Durée	Usager	Ce qui pose problème	Implication personnelle des principaux locuteurs	Tendance Implication personnelle
Séquence 1	01:33:54	Betty	fugue	0,4	faible

Séquence 2	01:32:38	Jeremy	fugue	0,8	faible
Séquence 3	49:05	Jeremy	fugue	1,03	neutre
Séquence 4	01:50:24	Tamba	inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.	0,7	faible
Séquence 5	38:56	Betty	1 fugue / 2 comportement lié à la sexualité	2,09	forte
Séquence 6	01:14:41	Pany	opposition au cadre	1,35	forte
Séquence 7	01:04:58	Mona	agression de TS	0,92	neutre
Séquence 8	01:31:36	Benny et groupe Flore	1 opposition au cadre / fugue	1,55	forte
Séquence 9	01:29:24	Betty et Maica	1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité	1,1	neutre
Séquence 10	52:20	Maica	comportement lié à la sexualité	0,86	neutre
Séquence 11	01:33:46	Walid	opposition au cadre	1,39	forte
Séquence 12	43:44	Manon et groupe Flore	1 agression de TS / 2 opposition au cadre	0,83	faible

Les trois niveaux d'implication se répartissent de façon égale entre les 12 séquences.

Nous pouvons considérer que les situations dans lesquelles les TS se sentent les plus atteints personnellement sont les situations où ils montrent par l'utilisation du pronom « je » une plus grande implication. Ces situations concernent l'opposition au cadre dans deux cas, ce qui peut s'expliquer par le fait où c'est le TS qui est directement remis en cause dans son autorité ou dans la relation avec l'utilisateur. Les fugues sont aussi un sujet impliquant les TS à titre personnel dans la mesure où ils se sentent responsables personnellement de l'échec des stratégies relationnelles visant à empêcher ces fugues. Enfin, une des situations à forte implication personnelle, évoque les questions de sexualité. La situation où les principaux locuteurs s'expriment le plus à titre personnel concerne la situation de Betty à la séquence 5 et dans laquelle la TS référente décrit ses craintes et son impuissance devant les fugues et la mise en danger de Betty.

Les séquences qui mobilisent le moins l'implication personnelle, par l'utilisation plus forte du « nous » ou du « on », concernent à deux reprises les fugues, une fois le service de logement autonome, et une fois les agressions des TS et la reconnaissance institutionnelle. La séquence dans laquelle les principaux locuteurs s'expriment le plus à titre collectif concerne l'accueil de Betty à la séquence 1.

À partir de ces données, nous observons que ce n'est pas le type de situation ou le type d'enjeux de pratique qui détermine le niveau d'implication personnelle dans la situation, mais la manière dont les TS perçoivent cette situation.

5) ANALYSE DES OBJETS DE DISCOURS

a. Répartition des objets de discours au sein des trois types d'objet de discours (description, analyse, solution) rassemblant les thématiques et les catégories de discours

Thématiques			Nombre d'unités de sens	% d'unité de sens	Volume en temps	% de temps
(000) Pas de thématique			26	3,10%	53:40:00	6,70%
	DESCRIPTION					55,20%
100	Description de la situation ou événement qui génère le problème					16,70%
(110) 110 comportement d'un usager			101	12,20%	01:39:37	12,40%
(120) 120 décision ou action institutionnelle			30	3,60%	33:28:00	4,20%
(130) 130 décision ou action de l'environnement socio-éducatif professionnel de l'usager			0	0%	00:00	0,00%
(140) 140 décision ou action de la famille d'un usager			0	0%	00:00	0,00%
(150) 150 décision ou action d'un TS			2	0,20%	01:06	0,10%
200	Nature des difficultés pour les TS					7,40%
(210) 210 incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but			29	3,50%	22:40	2,80%
(220) 220 incapacité à agir			10	1,20%	03:58	0,50%
(230) 230 incapacité à donner un sens à la situation			14	1,70%	11:05	1,40%
(240) 240 questionne la cohérence entre résultat de l'action et buts			3	0,40%	02:10	0,30%
(250) 250 questionne la cohérence entre action et valeurs			18	2,20%	09:50	1,20%
(260) 260 questionne la cohérence entre but et valeurs			1	0,10%	01:20	0,20%
(270) 270 questionne la cohérence entre but et réalité			10	1,20%	08:23	1,00%
300	Description de la place du locuteur dans la situation					3,70%
(310) 310 dit ce qu'il a ressenti			31	3,70%	11:15	1,40%
(320) 320 dit ce qu'il à fait			14	1,70%	08:34	1,10%
(330) 330 dit ce qu'il à dit			5	0,60%	01:50	0,20%
(340) 340 explique les motivations de ses actes ou paroles			16	1,90%	07:52	1,00%
400	Description du contexte de la situation ou de l'événement					27,40%
(410) 410 contexte concernant usager			69	8,30%	01:20:38	10,10%
(420) 420 contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager			32	3,90%	26:48:00	3,30%

(430) 430 contexte environnement affectif de l'utilisateur	22	2,70%	21:47	2,70%
(440) 440 contexte environnement familial de l'utilisateur	43	5,20%	57:41:00	7,20%
(450) 450 histoire institutionnelle de l'utilisateur	15	1,80%	11:32	1,40%
(460) 460 historicité, nouveauté, ou ancienneté de la situation	21	2,50%	21:56	2,70%
	ANALYSE			27,70%
500	Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant			6,60%
(510) 510 causalité interne autres usagers	2	0,20%	01:34	0,20%
(520) 520 causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle	24	2,90%	20:25	2,50%
(530) 530 causalité externe commanditaire ou prescripteur action	11	1,30%	08:21	1,00%
(540) 540 causalité externe environnement socio-éducatif professionnel	10	1,20%	11:08	1,40%
(550) 550 causalité externe environnement familial	10	1,20%	07:32	0,90%
(560) 560 causalité usager	5	0,60%	04:51	0,60%
600	Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			8,30%
(610) 610 hypothèse complexe et ouverte	44	5,30%	45:46:00	5,70%
(620) 620 hypothèse complexe et fermée	2	0,20%	01:06	0,10%
(630) 630 hypothèse simple et ouverte	21	2,50%	12:56	1,60%
(640) 640 hypothèse simple et fermée	6	0,70%	07:21	0,90%
900	Théorisation conceptualisation			12,80%
(910) 910 illustration par d'autres situations	24	2,90%	24:19:00	3,00%
(920) 920 généralisation à partir de la situation	17	2,10%	16:04	2,00%
(930) 930 apports théoriques	20	2,40%	31:43:00	4,00%
(940) 940 transfert vers la pratique professionnelle	28	3,40%	30:27:00	3,80%
	SOLUTIONS			10,20%
700	Solutions actives envisagées			9,30%
(710) 710 endogène modification comportement équipe vers usager	24	2,90%	18:06	2,30%
(720) 720 modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof	5	0,60%	03:28	0,40%
(730) 730 modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof	3	0,40%	02:33	0,30%
(740) 740 endogène modification positionnement institution vers usager	29	3,50%	34:57:00	4,40%
(750) 750 endogène modification comportement de l'équipe vers usager famille	1	0,10%	02:33	0,30%
(760) 760 exogène action auprès usager	4	0,50%	04:06	0,50%
(770) 770 exogène action auprès famille	15	1,80%	07:45	1,00%

(780) 780 exogène action environnement socio-éducatif professionnel	0	0%	00:00	0,00%
(790) 790 mixage action exogène et modification endogène	1	0,10%	00:32	0,10%
800	Solutions passives envisagées			0,90%
(800) 810 observation à conduire	4	0,50%	01:34	0,20%
(820) 820 attente modification de la situation par elle-même	0	0%	00:00	0,00%
(830) 830 évincer la source de difficulté	6	0,70%	05:23	0,70%
(840) 840 soustraire TS à la situation qui les mets en difficulté	0	0%	00:00	0,00%
Total	828	100%	13:21:42	100%

Sur l'ensemble des séances, les thématiques les plus mobilisées sont celles qui correspondent à la description des situations (55,20%). Viennent ensuite les thématiques liées à l'analyse des situations (27,70), puis les thématiques liées à la recherche de solutions ou de remédiation (10,20%). Autrement dit, il faut 80% de description et d'analyse pour produire 10% de solution. Le terme solution est ici un terme générique pour évoquer plutôt des propositions permettant de faire évoluer la situation de façon positive sans forcément la résoudre à court terme. Les temps de descriptions et d'analyse sont donc essentiels, et illustrent aussi qu'il s'agit bien de l'étude de situations concrètes et vécues, permettant principalement aux TS qui vivent ces situations de s'exprimer et de conscientiser les différents éléments à prendre en compte dans celles-ci.

b.Répartition des objets de discours dans les thématiques classées par volumes

Au-delà de la répartition dans les grands domaines génériques, la répartition dans les thématiques affine l'observation des séquences. Ainsi, on retrouve aux 4 premières places en matière de volume de temps de parole utilisés, les trois grands domaines ; description (description du contexte et de la situation : 44%), analyse (théorisation ou conceptualisation : 12,8%), solution (solutions actives : 9.30%), ce qui représente 66 % de l'ensemble des débats.

400	Description du contexte de la situation ou de l'événement	27,40%
100	Description de la situation ou événement qui génère le problème	16,70%
900	Théorisation conceptualisation	12,80%
700	Solutions actives envisagées	9,30%
600	Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	8,30%
200	Nature des difficultés pour les TS	7,40%
000	Pas de thématique	6,70%
500	Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	6,60%
300	Description de la place du locuteur dans la situation	3,70%
800	Solutions passives envisagées	0,90%

Un dispositif qui permet de prendre en compte le vécu, mais qui favorise aussi la prise de distance et l'ouverture en évitant l'enfermement dans la plainte et la critique des autres acteurs

Ainsi, ce sont les thématiques liées à la description du contexte et de la situation qui arrive en tête. Les deux thématiques se complètent, mais sont distinctes. Le fait que la description du contexte occupe plus de temps que la description de la situation souligne le souci de l'intervenant et des participants de mettre en œuvre une démarche d'analyse la plus large possible des situations pour favoriser une prise de distance. Le vécu et le ressenti concernant les situations sont bien pris en compte comme l'indique le volume consacré à la description de la situation (16,7%), mais comme un point de départ qui doit mobiliser une approche clinique et non pas comme un espace où la plainte et le ressenti tourne en boucle. À ce titre, l'expression des participants sur leur « pathos » comme l'expression de la nature des difficultés pour les TS n'arrive qu'en 6^{ème} position en matière de volume de temps de parole (7,4%). De même que la thématique de l'attribution de la responsabilité de la situation et qui pourrait renforcer le registre de la plainte quand elle désigne des mauvais objets extérieurs à l'établissement ne mobilise que 6,6%.

Un dispositif qui enrichit les connaissances des participants pour leur permettre de construire une analyse renouvelée des situations

La thématique de la théorisation et de la conceptualisation arrive en 3^{ème} position avec 12,8%. Ce volume indique la volonté de l'intervenant et des participants de se « décoller » des simples faits observés et d'apporter des connaissances qui permettent de les observer d'un autre point de vue ou d'une façon différente. Le dispositif d'ADP apporte une plus-value non seulement en matière d'analyse mais aussi en matière de connaissance et d'outils d'analyse. C'est la dimension formative des dispositifs d'ADP dont l'intervenant est le plus important contributeur. La plupart des contenus théoriques apportés par l'intervenant sont connus des participants où l'ont été, mais ils prennent une valeur nouvelle quand ils sont mis en lien avec les situations concrètes et vécues. Les participants contribuent d'ailleurs à ces apports en allant rechercher dans d'autres situations des faits similaires qui pourraient aider à comprendre la situation. Pour autant, les apports théoriques ou conceptuels ne sont pas une fin en soi, et le volume varie en fonction des séquences. La place attribuée à la formulation d'hypothèse qui intervient en 5^{ème} position avec 8,3% est aussi l'expression de la volonté de donner du sens à la situation et ne pas en rester à une phase descriptive.

Un dispositif qui reste orienté sur l'amélioration des situations

La thématique concernant les propositions de solution arrive en 4^{ème} position avec 9,3%. Ce volume indique que le dispositif d'ADP n'est pas seulement un lieu de débat mais aussi de production. À ce titre, le terme de solution ne donne pas à voir toute l'étendue des propositions qui y sont classées. Il peut s'agir autant de changement de posture pour le TS que d'action à mettre en œuvre.

L'ouverture et la fermeture de la séquence, des moments clés du dispositif

Le volume intitulé « pas de thématique » avec 6,7% correspond principalement à deux moments particuliers dans les séquences : son ouverture et sa fermeture. À l'ouverture, les participants échangent des propos divers en attendant les derniers retardataires. Ces échanges peuvent parfois durer et il faut alors le rappel à l'ordre de l'intervenant pour se mettre au travail. Mais c'est aussi à l'ouverture que l'intervenant sollicite les participants pour proposer une situation, et ce temps de réflexion peut être plus ou moins long suivant les séquences, le niveau de concentration des participants, leur disposition ou au contraire leur crainte à évoquer tel ou tel sujet. Ces temps, que ce soit au niveau du volume ou du contenu (échange hors propos ou silence) ne sont pas forcément significatifs d'un état d'esprit en particulier et sont difficiles à interpréter de façon générale. Parfois, ils expriment plutôt un manque d'investissement dans la séquence, parfois au contraire, un investissement très fort autour d'une situation auquel tout le monde pense, mais pour laquelle personne ne veut prendre la responsabilité d'aborder de peur par exemple de mettre en difficulté un collègue. Ces moments ne sont pas des moments perdus ou inutiles, ils sont nécessaires à la mise en route de la réflexion des TS, pour se rendre disponible et favoriser leur concentration sur le dispositif

d'ADP. Ce sont aussi des moments de retrouvailles pour les membres de l'équipe qui ne sont pas forcément sur les mêmes lieux de travail, ils profitent donc aussi de ces temps pour échanger des informations fonctionnelles, ou entretenir des liens plus affinitaires et qui sont importants pour la constitution du groupe. D'ailleurs, l'intervenant laisse les participants se mettre en condition physique et « psychique », même s'il veille à ce que ces temps ne s'éternisent pas. Les temps de fermeture sont moins conséquents. C'est généralement l'intervenant qui clôt la séquence. C'est parfois au moment de la clôture que les participants échangent sur les dates des futures rencontres et la disponibilité des uns ou des autres. Mais c'est aussi le moment où l'intervenant s'assure que les participants ne restent pas en difficulté par rapport à un des points abordés lors de la séquence, en questionnant par exemple les participants les plus impliqués sur leur état d'esprit suite à ce travail. Il clôt donc aussi symboliquement la séquence en indiquant à tout le monde le retour au quotidien et à l'action.

c. Répartition de catégories classées par volumes

Il s'agit ici de se focaliser sur la place de chaque catégorie d'objets de discours, catégories qui constituent les thématiques. C'est le cumul du temps passé sur chaque catégorie appartenant aux mêmes thématiques qui indiquent le temps passé sur chaque thématique. Nous retrouvons donc les prédominances des catégories appartenant aux thématiques dominantes, mais ces indications permettent d'identifier plus finement les objets de discours.

Catégories	% de temps de parole	Nombre d'unités de sens	% de nombre d'unité de sens	
(100) 110 comportement d'un usager	12,40 %	101	12,20 %	50% du temps de parole et 41% des unités de sens 7 catégories
(400) 410 contexte concernant usager	10,10 %	69	8,30%	
(400) 440 contexte environnement familial de l'utilisateur	7,20%	43	5,20%	
(000) Pas de thématique	6,70%	26	3,10%	
(600) 610 hypothèse complexe et ouverte	5,70%	44	5,30%	
(700) 740 solution endogène, modification positionnement institution vers usager	4,40%	29	3,50%	
(100) 120 décision ou action institutionnelle	4,20%	30	3,60%	
(900) 930 apports théoriques	4,00%	20	2,40%	25% du temps de parole et 24% des unités de sens 8 catégories
(900) 940 transfert vers la pratique professionnelle	3,80%	28	3,40%	
(400) 420 contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur	3,30%	32	3,90%	
(900) 910 illustration par d'autres situation	3,00%	24	2,90%	
(200) 210 incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but	2,80%	29	3,50%	
(400) 430 contexte environnement affectif de l'utilisateur	2,70%	22	2,70%	
(400) 460 historicité nouveauté ou ancienneté de la situation	2,70%	21	2,50%	
(500) 520 causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle	2,50%	24	2,90%	

Catégories	% de temps de parole	Nombre d'unités de sens	% de nombre d'unité de sens	
(700) 710 solution endogène modification comportement équipe vers usager	2,30%	24	2,90%	15% du temps de parole et 21 % des unités de sens 10 catégories
(900) 920 généralisation à partir de la situation	2,00%	17	2,10%	
(600) 630 hypothèse simple et ouverte	1,60%	21	2,50%	
(200) 230 incapacité à donner un sens à la situation	1,40%	14	1,70%	
(300) 310 dit ce qu'il a ressenti	1,40%	31	3,70%	
(400) 450 histoire institutionnelle de l'utilisateur	1,40%	15	1,80%	
(500) 540 causalité externe environnement socio-éducatif professionnel	1,40%	10	1,20%	
(200) 250 questionne cohérence entre action et valeurs	1,20%	18	2,20%	
(300) 320 dit ce qu'il a fait	1,10%	14	1,70%	
(200) 270 questionne cohérence entre but et réalité	1,00%	10	1,20%	
(300) 340 explique les motivations de ses actes ou paroles	1,00%	16	1,90%	9% du temps de parole et 12% des unités de sens 14 catégories
(500) 530 causalité externe commanditaire ou prescripteur action	1,00%	11	1,30%	
(700) 770 exogène action auprès famille	1,00%	15	1,80%	
(500) 550 causalité externe environnement familial	0,90%	10	1,20%	
(600) 640 hypothèse simple et fermée	0,90%	6	0,70%	
(800) 830 évincer la source de difficulté	0,70%	6	0,70%	
(500) 560 causalité usager	0,60%	5	0,60%	
(200) 220 incapacité à agir	0,50%	10	1,20%	
(700) 760 exogène action auprès usager	0,50%	4	0,50%	
(700) 720 modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof	0,40%	5	0,60%	
(200) 240 questionne cohérence entre résultat de l'action et buts	0,30%	3	0,40%	
(700) 730 modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof	0,30%	3	0,40%	
(700) 750 endogène modification comportement de l'équipe vers usager famille	0,30%	1	0,10%	
(200) 260 questionne cohérence entre but et valeurs	0,20%	1	0,10%	
(300) 330 dit ce qu'il a dit	0,20%	5	0,60%	1% du temps de parole et 2% des unités de sens 6 catégories
(500) 510 causalité interne autres usagers	0,20%	2	0,20%	
(800) 810 observation à conduire	0,20%	4	0,50%	
(100) 150 décision ou action d'un TS	0,10%	2	0,20%	
(600) 620 hypothèse complexe et fermée	0,10%	2	0,20%	
(700) 790 mixage action exogène et modification endogène	0,10%	1	0,10%	
(100) 130 décision ou action de l'environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur	0,00%	0	0%	0% 5 catégories

Catégories	% de temps de parole	Nombre d'unités de sens	% de nombre d'unité de sens	
(100) 140 décision ou action de la famille d'un usager	0,00%	0	0%	
(700) 780 exogène action environnement socio-éducatif professionnel	0,00%	0	0%	
(800) 820 attente modification de la situation par elle-même	0,00%	0	0%	
(800) 840 soustraire TS à la situation qui les mets en difficulté	0,00%	0	0%	
Total	100%	828	100%	

Ce tableau permet d'identifier plusieurs caractéristiques du travail réalisé en ADP :

Une recherche de compréhension des situations par une étude attentive de l'histoire des usagers et de la prise en compte de la famille, une prise en compte de la complexité des situations, une capacité à se remettre en cause.

7 catégories occupent 50% du temps de parole.

On retrouve dans ces catégories celles qui appartiennent aux thématiques de description de la situation (thématique 100). La catégorie « description du comportement d'un usager » qui est la plus importante compte tenu des situations étudiées en lien avec des usagers. La catégorie « description d'une décision ou action institutionnelle » (4,2%) en lien avec les situations décrivant le positionnement de la direction dans les situations d'agression de TS.

Parmi les catégories appartenant aux thématiques relevant de la description du contexte (thématique 400), on trouve :

- La « description du contexte concernant l'utilisateur » (10,10%) qui s'explique par la focalisation des séquences sur des situations où les usagers sont au centre. Cette catégorie permet de recontextualiser les actes ou les comportements des usagers dans leur histoire personnelle ou de faire des liens avec des comportements similaires mobilisés à d'autres moments.
- La « description de l'environnement familial de l'utilisateur » (7,20%), qui souligne la place prépondérante de la famille dans la compréhension des situations des usagers. Soit que les comportements de la famille sont à l'origine du placement, soit que les parents sont en difficulté pour gérer les comportements de leur enfant. Dans tous les cas et quel que soit le motif du placement, les TS doivent assurer le lien avec les parents.

L'analyse par formulation d'hypothèse (thématique 600) est aussi présente parmi les thématiques dominantes avec la catégorie suivante :

- « Formulation d'hypothèse complexe et ouverte » (5,7%) qui correspond à des tentatives de liens entre différents éléments de cause ou d'effet, mais qui contrairement à des hypothèses simples ou fermées ne tend pas à résoudre la situation de façon trop directe et parfois simpliste. Ces hypothèses sont d'abord au service de l'analyse et du questionnement, elles ouvrent des champs d'exploration plutôt qu'elles ne ferment la

réflexion. Cela pourrait signifier que l'intervenant ou les participants qui contribuent à l'élaboration des hypothèses sont attentifs à prendre en l'ensemble des éléments et acceptent de travailler dans un certain niveau de complexité et d'incertitude.

Enfin, on trouve aussi les thématiques en lien avec la recherche de solutions (thématique 700) qui sont clairement mobilisées, avec la catégorie :

« Solution endogène modification comportement équipe vers usager ». L'utilisation de cette catégorie souligne la capacité des participants à remettre en cause leur pratique pour améliorer l'accompagnement socio-éducatif. Cette posture permet aux TS d'imaginer des remédiations qui ne portent pas exclusivement sur un changement de l'usager, mais qui tenteraient de lui laisser la possibilité de prendre une autre place dans la situation en modifiant le contexte de cette situation.

On note aussi la présence des unités de sens sans thématique (000) qui représentent 6,7% du temps de parole et 3% des unités de sens.

Transfert et co-construction de connaissances. Exploration de l'environnement hors famille de l'usager. Pour les TS, difficulté de la définition de stratégies éducatives qui permettent d'atteindre les objectifs fixés, et acceptation de la remise en cause de leur pratique.

8 catégories occupent les 25% de temps de parole suivant.

On note dans cette tranche la forte présence de la thématique concernant la théorisation ou la conceptualisation (900) et qui représente 10,8% du temps de parole en cumulant toutes les catégories de cette thématique. La catégorie « apports théoriques » (4%) est la plus présente. Il s'agit des temps de parole avec une visée directement informative ou d'apports de connaissances, de la part de l'intervenant, en direction des participants. Vient ensuite la catégorie « transfert vers la pratique professionnelle » qui concerne la projection de ces connaissances ou de ces techniques vers d'autres situations du même type. Il s'agit de définir des approches qui répondraient à un type de situation. En ce sens, les dispositifs ne travaillent pas seulement à résoudre ou à améliorer une situation mais plutôt une gamme de situations qui ne seront jamais tout à fait les mêmes, mais qui peuvent avoir des points de ressemblance. Enfin, la catégorie « illustration par d'autres situations » concerne les exemples pris dans d'autres situations similaires non pas pour les résoudre mais pour illustrer la problématique. Ces contributions sont la plupart du temps le fait des participants qui tentent de transposer les éléments d'analyse de l'intervenant vers des situations qu'ils connaissent ou ont connus. Ces propositions sont importantes du point de vue pédagogique pour les transferts de connaissances puisqu'ils permettent aux participants de s'approprier les savoirs proposés en vérifiant par ces exemples s'ils ont bien compris les concepts mobilisés. Cette possibilité d'intervention des participants vient aussi souligner la démarche de co-construction des savoirs soutenue par l'intervenant qui se garde toujours d'asséner des vérités en recherchant la validation de ses propositions auprès des participants.

Nous trouvons aussi dans ces catégories qui représentent 25% du temps de parole, des thématiques de description du contexte avec la présence de la catégorie. Il s'agit de la catégorie « description du contexte de l'environnement socio-éducatif » (3,3%) qui souligne la prise en compte du contexte hors famille pour les usagers. Ce sont les événements ou les comportements de l'usager qui se déroulent dans l'environnement scolaire ou de loisirs (club de sports par exemple) ou dans d'autres institutions dans lesquelles l'usager peut être pris en charge (psychologue, hôpital, etc...). Ce sont aussi les rapports de l'usager avec le représentant de l'institution qui a la responsabilité de son placement, l'ASE (Aide sociale à l'enfance du conseil général) et le référent ASE. Toujours dans les thématiques de description du contexte, nous trouvons l'exploration de la vie affective de l'usager, autre que familial avec le « contexte de l'environnement affectif de l'usager » (2,7%) qui prend en compte les relations amicales de l'usager, au foyer ou dans d'autres lieux. Et enfin, la mise en perspective des événements ou des comportements par rapport à d'autres périodes qui auraient pu

être observées par les TS avec la catégorie « historicité, nouveauté au ancienneté de la situation » (2,7%). Ce registre est important pour les TS, car il leur permet de tenter de déterminer les facteurs qui ont entraîné les comportements qui posent problème, sachant que les TS, vivant au quotidien avec les usagers ne voient pas toujours les modifications infimes des comportements.

Apparaît aussi dans cette tranche, pour la première fois la thématique de la « nature des difficultés pour les TS » avec le registre « incertitude sur l'action à conduire ou la cohérence entre l'action et le but » (2,8% du temps de parole et 29 unités de sens). Cette thématique relève l'expression des TS sur le problème que leur pose la situation évoquée, qui est à distinguer du problème que rencontre l'usager. Dans cette catégorie, ce sont toutes les expressions qui concernent la difficulté pour les TS de faire un choix d'action éducative. Qu'ils soient en accord ou en désaccord avec le but de la prise en charge qui peut être déterminé par le prescripteur ou l'institution, ils ne voient pas comment ou par quelle action l'atteindre. Par exemple, pour Jérémy ou pour Betty, qui ne cesse de fuguer, les TS sont d'accord avec le fait qu'il faudrait arriver à les empêcher de fuguer, mais après avoir tenté plusieurs stratégies, ils ne savent plus quoi faire pour atteindre cet objectif. Cette difficulté peut les amener à remettre en cause le but ou l'objectif de la prise en charge comme étant inatteignable et à tenter de le modifier. L'incertitude sur la stratégie éducative à mettre en place, le questionnement sur les moyens à mettre en œuvre, et l'évaluation des objectifs visés est donc la première cause de difficultés que rencontre le TS dans leur pratique.

Enfin, dans cette tranche apparaît pour la première fois aussi la thématique de « l'attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant de la situation » avec le registre « causalité interne à l'équipe, ou aux TS, ou à l'institution » (2,5%). Cela veut dire que dans la recherche des responsabilités, c'est la plupart du temps celle des TS eux-mêmes ou de l'équipe qui est mise en avant plutôt que des responsabilités extérieures. Autrement dit, les TS portent un regard critique sur leur pratique et sont prêts à la remettre en cause. Cela dit, il est rare que cette remise en cause intervienne en début de séquence et il faut souvent que les TS passent par l'attribution des causes à des acteurs externes comme les intervenants socio-éducatifs (1,4%) ou le commanditaire ou prescripteur (1%), avant de reconnaître la part de responsabilité qu'ils prennent dans la situation. Il ne s'agit pas d'entraîner les TS dans une culpabilité permanente et qui pourrait laisser croire que les problèmes ne surviennent que par leur manque de compétence, mais plutôt d'inviter les TS à ne travailler que ce sur quoi ils ont une prise possible. À la séquence 1 qui porte sur le refus de Betty de son changement de foyer, les TS finissent par penser eux aussi que ce changement de foyer est inadapté. Ce positionnement ne permet aucune modification de la situation, voire l'aggrave, puisque Betty se sent légitimée dans son refus d'adhérer à son déménagement. Les TS prennent conscience qu'une partie du ressentiment de Betty contre ce déménagement est alimentée par leur propre colère. Or, le déménagement est irréversible, c'est une donnée non modifiable. À l'aide du travail en ADP, ils tentent alors de modifier leur représentation de la situation en espérant pouvoir offrir un espace de projection plus positif à Betty. Cette posture de la recherche de la contribution des TS à la « fabrication » de la situation qui pose problème, distincte d'un processus de culpabilisation, nous paraît essentielle dans la démarche mise en œuvre par l'intervenant. Elle permet aux TS d'imaginer avoir une prise sur les situations, une possibilité d'être acteur et pas seulement observateur d'une situation. Mais cette posture implique aussi d'en accepter ses limites quand, dans certaines situations, il est impossible d'identifier en quoi la modification du comportement des TS pourrait la faire évoluer.

L'expression des sentiments des TS dans les situations

Dans la part des 15% de temps de parole suivant, nous trouvons 10 catégories assez peu mobilisées et qui représentent entre 1% et 2,3% de temps de parole. Ces catégories appartiennent à des thématiques qui ont déjà été explorées auparavant sauf pour la thématique « description de la place du locuteur ». Cette thématique recueille les propos des TS à chaque fois qu'ils se décrivent dans les situations, sur le plan des actes, de la parole, de son ressenti à ce moment-là, ou encore qu'ils expliquent et motivent leurs réactions au moment de l'action. Ce sont des moments où, pour

expliquer une situation, le locuteur la rejoue pour les auditeurs, dans une sorte de dialogue théâtral accompagné de didascalies. Les catégories mobilisées ont un score assez faible en matière de temps de parole, mais beaucoup plus élevé en matière de nombre d'unités de sens attribuées. Par exemple, pour la catégorie « dit ce qu'il a ressenti », elle est au même niveau, pour les unités de sens attribuées que les catégories de la tranche précédente. Cela veut dire que les interventions des locuteurs pour exprimer ce qu'ils ont ressenti durant les situations sont courtes mais nombreuses. En l'occurrence, cette expression jaillit parfois dans le discours de celui qui relate les événements presque de façon spontanée. Cette expression est rare, mais renseigne sur l'état d'esprit des TS sur le moment. Ces expressions comme la peur, la colère, la violence, sont rarement reprises par la suite, sans doute mises à distance ou rationalisées au travers des normes implicites liées à la déontologie du métier. La catégorie « dit ce qu'il a fait » qui appartient à la même thématique est aussi présente à hauteur de 1,1% dans cette tranche.

Dans les derniers 10% de temps de parole, on trouve des catégories mobilisées entre 0,20% et 1%. Ce sont les catégories les moins utilisées des thématiques, ou celles des thématiques les moins utilisées comme celle des solutions passives.

On note aussi des catégories qui n'ont pas été mobilisées dans les thématiques « description de la situation ou de l'évènement qui génère le problème », « solutions actives » et « solutions passives ». Certaines de ces catégories ne sont donc que notre propre représentation du contenu des dispositifs d'ADP, concernant le type de situations traitées et le type de solutions proposées. Pourtant, celles-ci ont été bâties en grande partie à partir du contenu des premières séances. Compte tenu de ce que nous avons déjà repéré comme discours, nous nous attendions donc, dans notre logique, à trouver tel ou tel autre type de contenu. Ces catégories non utilisées illustrent les limites de ce travail de mise en catégories et constituent l'écart entre la projection du chercheur sur un phénomène et la réalité des faits observés, même si le classement dans ces catégories reste malgré tout subjectif.

d.Répartition des différentes thématiques dans les différentes séquences

La répartition du discours des participants dans les différentes thématiques peut être sensiblement différente en fonction des séquences

	Séq.2	Séq.3	Séq.4	Séq.5	Séq.6	Séq.7	Séq.8	Séq.9	Seq.1 0	Seq.1 1	Seq.1 2	Total
	Fugue	Fugue	Logement autonome et inactivité de l'usager	Fugue et sexualité	Opposition au cadre	Aggression TS	Opposition au cadre et fugue	Logement autonome, fugue, sexualité	Sexualité	Opposition au cadre	Aggression TS et opposition au cadre	
Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant												
	27,16%	0,00%	13,60%	1,59%	12,89%	1,62%	9,50%	8,46%	8,83%	8,74%	7,61%	100 %
Description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS												
	8,68%	4,29%	10,32%	6,88%	3,38%	13,78%	26,80%	10,06%	1,59%	5,52%	8,68%	100 %
Description du contexte de la situation ou de l'évènement												
	11,55%	2,90%	15,22%	10,72%	13,61%	7,72%	3,11%	8,81%	8,50%	12,82%	5,04%	100 %
Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement												
	7,75%	10,64%	18,15%	9,45%	14,14%	2,21%	8,82%	0,27%	0,00%	24,85%	3,72%	100 %
Solutions actives envisagées												
	7,40%	1,17%	18,21%	5,86%	3,26%	4,99%	22,51%	14,87%	1,29%	12,48%	7,95%	100 %
Nature des difficultés pour les TS												
	24,21%	0,00%	9,24%	3,21%	5,94%	32,02%	3,06%	17,57%	3,44%	1,31%	0,00%	100 %

Description de la place du locuteur dans la situation												
	23,33%	2,37%	17,57%	3,73%	7,74%	0,00%	3,39%	14,12%	13,39%	14,35%	0,00%	100 %
Solutions passives envisagées												
	0,00%	0,00%	7,94%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	25,17%	28,57%	38,32%	0,00%	100 %
Théorisation conceptualisation												
	2,65%	<u>25,40%</u>	10,32%	3,84%	6,17%	4,62%	9,07%	13,39%	13,47%	6,92%	4,15%	100 %
Total	11,54%	6,19%	13,71%	6,96%	8,90%	8,63%	10,87%	10,44%	6,52%	10,95%	5,28%	100 %

Répartition dans chaque séance des différentes thématiques

théma tique	séq.2	séq.3	seq.4	séq.5	seq.6	seq.7	seq.8	seq.9	seq.10	seq.11	seq.12	total
	fugue	fugue	logement autonome et inactivité de l'utilisateur	fugue et sexualité	opposition au cadre	agression TS	opposition au cadre et fugue	Logement autonome, fugue, sexualité	sexualité	Opposition au cadre	Aggression TS et opposition au cadre	
Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant												
	16,87%	0,00%	7,11%	1,64%	10,39%	1,34%	6,27%	5,81%	9,71%	5,72%	10,32%	7,17%
Description de la place du locuteur dans la situation												
	7,84%	1,49%	4,97%	2,08%	3,37%	0,00%	1,21%	5,24%	7,96%	5,08%	0,00%	3,88%
Description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS												
	13,24%	12,20%	13,26%	17,41%	6,70%	28,10%	<u>43,41%</u>	16,96%	4,30%	8,88%	28,93%	17,61%
Description du contexte de la situation ou de l'évènement												
	<u>31,06%</u>	14,53%	<u>34,46%</u>	<u>47,81%</u>	<u>47,49%</u>	27,77%	8,88%	<u>26,19%</u>	<u>40,49%</u>	<u>36,35%</u>	<u>29,63%</u>	31,04%
Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement												
	6,05%	15,49%	11,93%	12,24%	14,33%	2,31%	7,31%	0,23%	0,00%	20,45%	6,34%	9,01%
Nature des difficultés pour les TS												
	15,77%	0,00%	5,06%	3,46%	5,02%	<u>27,87%</u>	2,12%	12,64%	3,97%	0,90%	0,00%	7,52%
Solutions actives envisagées												
	6,11%	1,80%	12,65%	8,03%	3,50%	5,50%	19,72%	13,57%	1,88%	10,86%	14,34%	9,53%
Solutions passives envisagées												
	0,00%	0,00%	0,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,33%	4,23%	3,38%	0,00%	0,97%
Théorisation conceptualisation												
	3,06%	<u>54,49%</u>	10,00%	7,33%	9,21%	7,10%	11,08%	17,03%	27,45%	8,40%	10,44%	13,28%
Total général	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Dans le premier tableau, est indiquée la répartition du temps de parole dans chaque thématique, et pour chaque séquence. Il permet de déterminer par exemple que dans cette séquence X, c'est la thématique Y qui a été la plus mobilisée. La dernière ligne du tableau intitulé " total" indique la répartition en pourcentage du temps de parole total par séquence.

Dans le deuxième tableau, est indiquée la répartition des temps de parole entre les thématiques au sein de chaque séquence. Il permet de déterminer par exemple quelle est la thématique la plus utilisée dans telle ou telle séquence. La dernière colonne intitulée « total » indique la répartition en pourcentage du temps de parole total par thématique.

La séquence 1 ne rentre pas en compte dans ces tableaux, du fait que le traitement de celle-ci

a servi d'expérimentation pour la construction des catégories, notamment dans les intitulés. De ce fait, elle n'a pas pu faire l'objet du même traitement statistique, même si dans l'esprit le travail est sensiblement identique et n'empêche pas le traitement sur le fond.

Sans rentrer dans le détail de l'analyse de chaque séquence qui est développé dans les annexes, nous pouvons malgré tout illustrer les scores les plus élevés pour chaque thématique en lien avec les sujets.

Attribution de responsabilité

C'est dans la séquence 2 que la thématique « attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant de la situation » est la plus utilisée, par rapport aux autres séquences, et à un taux important dans cette séquence vis-à-vis d'autres thématiques. En l'occurrence, dans la situation où Jérémy multiplie ses fugues, les TS passent beaucoup de temps à dénigrer, la gendarmerie, la famille ou le référent ASE qu'ils présentent comme responsable de l'aggravation du phénomène des fugues chez Jeremy compte tenu de leur positionnement vis-à-vis de celui-ci. Le travail en ADP aboutira à la réappropriation par les TS de leur propre stratégie éducative, en lien mais aussi en toute autonomie avec celle des autres acteurs, pour leur permettre de retrouver une capacité d'action sur la situation.

Description de la situation

C'est la séquence 8 qui utilise le plus la thématique « description de la situation ou évènement qui génère le problème », aussi bien par rapport aux autres séquences que dans la répartition avec les autres thématiques dans cette séquence. Cette séquence est focalisée sur la nouvelle réorganisation des foyers, et de fait mobilise beaucoup de description de la vie et de l'aménagement dans les deux foyers, Nova et Flore. Les TS décrivent surtout les comportements négatifs des jeunes comme l'agressivité dans leurs rapports, ou l'opposition au cadre, sans forcément les lier aux modifications organisationnelles. Le travail en ADP mettra en relief d'abord une difficulté d'adaptation pour les TS face aux changements organisationnels, et une difficulté à envisager des fonctionnements différents.

Description du contexte

C'est la séquence 4 qui mobilise le plus la thématique « description du contexte de la situation ou de l'évènement », aussi bien par rapport aux autres séquences que dans la répartition avec les autres thématiques dans cette séquence. Elle porte sur la situation de Tamba, accueilli en logement autonome, et aussi sur l'organisation du travail dans le service « appart » qui gère les logements autonomes. Le fort volume consacré à cette thématique est lié au fait que la situation de Tamba est complexe. Enfant adopté, il a été placé à la demande de sa famille adoptante, d'abord en famille d'accueil, puis en logement autonome avec l'échec du premier mode de placement. Cette complexité a amené les participants et l'intervenant à faire des allers-retours nombreux entre l'exploration du contexte, des hypothèses de compréhension du comportement de Tamba qui est déscolarisé, et de nouveaux apports d'information sur son histoire. La séquence dérivera ensuite sur le manque de moyens attribué au service appart compte tenu des profils des jeunes accueillis. Au final, les TS du service sont invités à accepter le fait que Tamba soit pour l'instant inactif, pour faire baisser la pression sur lui et sur l'équipe, afin de se recentrer sur une relation éducative axée sur la confiance.

Formulation d'hypothèse

C'est la séquence 11 qui comporte le plus de temps passé sur la thématique « formulation d'hypothèse de compréhension de la situation » par rapport aux autres séquences et à un taux important (20,4%) par rapport aux autres thématiques de la séquence. Cette séquence traite de la situation de Walid qui commet à plusieurs reprises des dégradations sur des biens privés. Après chaque passage à l'acte, il se dénonce et exprime des regrets qui semblent sincères, ce qui ne l'empêche pas de recommencer. Le temps important attribué aux hypothèses s'explique par le fait

qu'elles ont été formulées en plusieurs phases, sur des aspects différents de la situation et qui prend en compte tantôt le profil psychologique de Walid, tantôt son environnement affectif et culturel, et tantôt la reprise des relations avec son père. Par ailleurs, son père, avec qui les TS font des démarches concernant les actes illégaux commis par Walid, a un comportement complètement inadapté à son rôle de parent. Enfin, les TS reconnaissent aussi que Walid est particulièrement attachant, ce qui les empêche sans doute d'agir sur le plan éducatif de façon efficace. Au final, les TS proposent de mettre un peu de distance avec le père dont les comportements, en contradiction avec les règles sociales en vigueur au foyer, perturberaient Walid.

Solutions actives

C'est la séquence 8 qui cumule le plus de temps passé sur les solutions actives, et a un taux important (19,7%) par rapport aux autres thématiques de la séquence. Cette séquence porte sur la nouvelle réorganisation des foyers et les nouvelles conditions de travail dans les deux foyers. La forte place attribuée aux solutions est due à la contribution importante des TS du foyer Nova sous forme de conseils ou de solutions aux problèmes que rencontrent les TS du foyer Flore. Cette contribution tient au fait qu'une partie des jeunes accueillis par les TS du foyer Flore et qui posent problème dans leur comportement est bien connus des TS du foyer Nova qui les avaient à leur charge auparavant. Bien que ces conseils expriment la volonté de l'équipe de Nova de soutenir l'équipe de Flore, ils finissent par laisser supposer que les TS de Flore ne savent pas s'y prendre puisque ceux de Nova disent qu'il n'y avait auparavant pas de problème pour gérer ces jeunes en général et Benny en particulier. La séquence finira sur la proposition faite aux TS de Flore de mieux se coordonner face aux comportements des différents usagers, d'accepter l'idée que la réorganisation produit de nouvelles dynamiques de groupe dont ils ne sont pas forcément responsables, mais pour lesquelles ils devront trouver de nouvelles stratégies.

Nature des difficultés pour les TS

La séquence 2 totalise les scores les plus élevés pour la thématique « nature des difficultés pour les TS » et la thématique « description de la place du locuteur dans la situation » par rapport aux autres séquences et à un taux important (15,74% et 7,8%) par rapport aux autres thématiques de la séquence. Les principaux locuteurs de la séquence qui concerne les fugues répétées de Jérémy racontent et mettent en scène les situations telles qu'ils les ont vécues, notamment les échanges avec la mère, avec les gendarmes ou encore au moment d'un retour de week-end. Ainsi, au travers de ce récit, les participants identifient la place du TS dans la situation, ce qu'il a dit et fait, mais c'est aussi une manière pour le locuteur d'exprimer ce qu'il a ressenti. À partir de ces faits, il est aussi plus facile pour le locuteur d'identifier ce que lui pose comme problème cette situation, en l'occurrence, ce qu'ils considèrent comme une perte de légitimité compte tenu du positionnement des autres acteurs. Le travail réalisé en ADP permettra aux TS de s'autoriser à se positionner face aux fugues de Jérémy selon leur propre analyse de la situation, indépendamment des autres acteurs, mais sans les dénigrer.

Solutions passives

C'est la séquence 11 qui comporte le plus de temps sur la thématique des « solutions passives ». Cette thématique est malgré tout peu mobilisée puisqu'elle n'est utilisée que dans 4 séquences. De plus, elle ne représente que 3,3% du temps de parole de cette séquence ce qui est un score relativement faible. Cette thématique concerne les propositions qui expriment des positions d'attente ou de repli par rapport à la situation exposée. Pour la séquence 11, qui présente la situation de Walid qui commet régulièrement et a plusieurs reprises des dégradations, les solutions passives consistent, compte tenu de l'impuissance et du découragement des TS, à proposer de changer Walid de foyer ou une hospitalisation en établissement psychiatrique. Ces propositions ne seront pas retenues et semblent en fin de séance, plus une manière d'exprimer un épuisement plutôt qu'une recherche d'une solution pertinente et réaliste. Dans la séquence 10, qui mobilise aussi beaucoup cette thématique, les solutions passives consistent à proposer de continuer la phase d'observation

compte tenu de l'arrivée récente de Maica, avant de mettre en place des stratégies éducatives. C'est aussi une manière de signifier que dans un premier temps, il est plus urgent d'installer une relation éducative stable, plutôt que de tenter de résoudre trop rapidement des problématiques qui sont de toute façon installées depuis longtemps.

Théorisation et conceptualisation

La séquence 3 mobilise le plus la thématique « théorisation et conceptualisation ». Cette thématique est aussi celle qui mobilise le plus de temps de parole dans cette séquence. Cette séquence fait suite à la séquence 2, durant laquelle la situation de Jérémy a été décrite. Dans la séquence 3, l'intervenant dresse le tableau clinique de Jérémy à la demande des participants. De fait, son taux d'intervention est un des plus élevés de toutes les séquences (54%) et correspond quasiment à la totalité du temps dédié aux apports théoriques. Cette situation, exceptionnelle par rapport aux autres séquences, n'est possible que parce que la séquence précédente a permis d'explorer la situation réelle. Les apports portent principalement sur les angoisses de mort chez les jeunes, angoisse que ressentirait Jérémy qui pourrait penser que la vie de sa mère est menacée par son compagnon. D'autres situations similaires sont évoquées par les TS pour illustrer les propos de l'intervenant. Au final, la séquence produira peu de solutions dans la mesure où le problème de départ a été dilué dans les apports théoriques. Cette séquence s'apparente plus à un cours s'appuyant sur une étude de cas qu'à une séance d'analyse de pratiques.

Pour conclure l'étude des thématiques, nous constatons que l'investissement des participants ou de l'intervenant dans les thématiques de contenu de discours n'est pas uniforme pour toutes les séquences. Ce n'est pas non plus le type de sujet, l'usager, ou l'enjeu de pratique qui induit la mobilisation de thématique particulière. Par exemple, les séquences qui traitent des questions de fugues utilisent des thématiques différentes, de même que celles qui parlent de Betty.

Dans certaines séquences, les TS présentent la situation en proposant déjà une solution comme dans la séquence 1 parce que c'est sans doute une manière pour eux plus rassurante d'exposer une situation qui les met en difficulté. Dans d'autres séquences, les TS exposent d'abord leur sentiment par rapport à la situation comme la colère ou l'impuissance parce que cela leur permet d'exprimer des ressentis qu'ils ne peuvent pas exprimer ailleurs. Dans d'autres encore, ils présentent la situation de façon rationnelle en commençant par placer tous les éléments d'histoire et de contexte, parce qu'ils ont préparé leur exposé. La mobilisation des différentes thématiques pour traiter une situation tient plutôt à la manière dont les TS les abordent.

L'étude des objets de discours et de la répartition des différentes thématiques et catégories dans les séquences ne démontre aucune corrélation entre un type d'objet de discours et un type de situation ou un type d'enjeu de pratique. Les participants évoquent les situations à traiter selon différents angles qui sont globalement similaires (description, analyse, remédiation) mais dans un ordre, un volume et avec des catégories qui diffèrent. Autrement dit, ce ne sont pas les types de situation ou les types d'enjeux de pratique qui déterminent la façon d'étudier la situation, mais plutôt la manière dont les TS ont vécu cette situation.

6) ANALYSE DES FORMES DE DISCOURS

a. Répartition des registres par unités de sens

	Discours affectif	Discours axiologique	Discours technique	Total général
Total général	39%	3%	58%	100%

Ce sont les unités de sens et leur classement par tonalité générale qui est la base de ce tableau. Pour rappel, contrairement au classement dans les registres et les thématiques dont l'unité d'identification est l'unité de sens, le classement des unités de sens dans les différents registres de discours a été réalisé par cumul qualitatif du classement de chaque intervention dans une des formes d'expression, elles-mêmes rattachées à un registre. Les volumes de répartition des unités de sens par registre de discours sont donc différents des volumes de répartition des expressions par registre de discours. En effet, la tonalité générale d'une unité de sens n'est pas la moyenne des tonalités de chaque expression, mais la coloration qui prend le plus d'intensité pour l'unité de sens.

Par exemple, dans une unité de sens, des relances ou des questions appartenant à un registre technique peuvent être nombreuses. Les réponses qui appartiendraient par exemple au registre affectif ou axiologique peuvent être en faible nombre. Pour autant, ces interventions moins nombreuses ou moins volumineuses seront plus représentatives de la teneur du discours pour cette unité de sens d'un point de vue qualitatif. Concrètement, le pourcentage d'interventions classées dans le discours technique est plus élevé que le pourcentage d'unité de sens classé dans ce même registre. De même, le pourcentage d'intervention classée dans le registre affectif ou axiologique est moins élevé que le pourcentage d'unité de sens classé dans ces mêmes registres.

On observe dans le tableau précédent que le registre de discours technique est celui qui est le plus utilisé globalement pour toutes les séquences (58%). Ce registre correspond à une forme d'expression distanciée de l'affect, à un discours scientifique ou descriptif sur les situations ou les usagers. C'est l'extériorité qui prime. C'est aussi la forme de discours attendu de la part du professionnel qui doit conserver la maîtrise de ses émotions dans la gestion de la bonne distance d'avec l'utilisateur. Ce discours est par exemple très présent quand il s'agit pour les TS de retracer l'histoire d'un usager, de recouper des informations contenues dans les dossiers.

Le registre de discours affectif arrive en deuxième position avec 38%. Il correspond aux formes d'expression qui mobilisent un sentiment, une émotion, un affect. C'est l'intériorité qui parle, le ressenti qui n'est parfois pas loin du ressentiment.

La troisième position occupée en matière de registre de discours mobilisé durant les échanges est le discours axiologique avec seulement 3%. Il correspond aux expressions qui font appel ou référence à des valeurs qui s'inscrivent dans le cadre collectif du métier, équivalent à une déontologie, dans le cadre de l'institution, ou encore qui font sens à titre individuel pour une éthique personnelle. Le recours ou la mobilisation de la rhétorique axiologique pour argumenter une position est comme nous l'observons rare mais intense dans la mesure où il indique un questionnement, une résistance ou une remédiation qui ne s'appuie pas que sur des aspects scientifiques ou techniques mais aussi sur des convictions individuelles. Les personnes s'exposent et exposent leurs convictions profondes avec parfois une certaine prise de risque dans la réception par les autres participants. Ce type de discours n'appelle pas au débat ou à la discussion de la position énoncée, il ferme plutôt qu'il n'ouvre.

Cette répartition dans les trois registres de discours que nous avons définis indique à la fois l'ancrage professionnel des participants par un recours élevé au registre technique, et un contexte suffisamment libre pour que les participants s'autorisent à exprimer leurs ressentis. La place du discours axiologique souligne aussi l'investissement des participants dans leur travail jusqu'à mobiliser leur éthique personnelle.

b. Répartition des registres de discours et des types d'expression par intervention

Registre de discours	Pourcentage d'interventions classées dans le registre de discours
Technique	74,88%
Affectif	23,90%
Axiologique	1,22%
Total	100% des interventions

Types d'expression du registre de discours technique	Pourcentage d'interventions classées dans ce type d'expression	Pourcentage du type d'expression dans le discours technique
Argumentation technique	6,02%	8%
Investigation	<u>13,65%</u>	18%
Analyse	8,98%	12%
Mise à distance	1,08%	1%
Justification	3,07%	4%
Démonstratif	2,64%	4%
Descriptif	<u>34,85%</u>	47%
Hypothèse	1,74%	2%
Résolution	2,84%	4%
Total	74,88% des interventions	100% des interventions classées dans le registre de discours technique

Types d'expression du registre de discours affectif	Pourcentage d'interventions classées dans ce type d'expression	Pourcentage du type d'expression dans le discours affectif
Abattement	0,18%	1%
Désabusé	1,18%	5%
Agressif	0,06%	0%
Colère	0,49%	2%
Énervement	0,78%	3%
Angoisse	0,07%	0%
Inquiétude	0,17%	1%
Peur crainte	0,57%	2%
Approbation	0,51%	2%
Consentement acceptation	0,12%	1%
Satisfaction	0,26%	1%
Avoir été abusé trahi	0,19%	1%
Avoir été manipulé	0,45%	2%
Compatissant	0,42%	2%
Empathie	0,60%	3%
Pitié	0,19%	1%
Culpabilité	0,46%	2%

Types d'expression du registre de discours affectif	Pourcentage d'interventions classées dans ce type d'expression	Pourcentage du type d'expression dans le discours affectif
Cynisme	0,41%	2%
Ironie	1,03%	4%
Moquerie	0,35%	1%
Déception	0,52%	2%
Tristesse	0,10%	0%
Défensive	0,85%	4%
Justification d'une opinion	0,01%	0%
Démuni	0,77%	3%
Impuissance	0,35%	1%
Résignation	0,60%	3%
Doute	1,39%	6%
Humour	2,73%	11%
Indignation	1,40%	6%
Jugement négatif	1,78%	7%
Jugement positif	0,84%	4%
Regrets	1,04%	4%
Reproche	0,02%	0%
Reproche, critique	2,20%	9%
Surprise	0,78%	3%
Total	23,90% des interventions	100% des interventions classées dans le registre de discours affectif

Types d'expression du registre de discours axiologique	Pourcentage d'interventions classées dans ce type d'expression	Pourcentage du type d'expression dans le discours axiologique
Principes éducatifs	0,57%	46%
Déontologie professionnelle	0,24%	20%
Éthique personnelle	0,25%	20%
Valeurs institutionnelles	0,17%	14%
Total	1,22 % des interventions	100% des interventions classées dans le registre de discours axiologique

L'attribution de la qualification de l'expression des locuteurs a été un exercice difficile compte tenu de sa subjectivité. Nous nous sommes appuyés sur l'écoute de la captation sonore des débats et sur nos notes de terrain pour tenter d'identifier et de qualifier le ton employé par le locuteur. Nous avons essayé malgré tout de ne pas trop multiplier les qualificatifs de chaque registre, tout en acceptant différentes colorations d'une même « famille » de sentiments notamment pour le discours affectif.

Un discours technique qui démontre la rigueur de l'analyse des situations, et l'implication des participants.

L'ensemble des différentes qualifications des expressions qui font référence à un discours technique représente presque 75% des prises de parole. Comme nous l'avons expliqué plus haut,

l'écart entre le pourcentage d'expression dans chaque registre et le pourcentage d'unité de sens dans ces mêmes registres s'expliquent par l'attribution de la tonalité générale de l'unité de sens qui est le fruit d'une analyse qualitative de la qualification des expressions qui la compose et non pas quantitative. C'est la description et l'investigation (13,65%) qui sont le plus utilisées. La description est mobilisée pour présenter les faits et les situations, et l'investigation pour les questions plus ou moins longues formulées entre autres par l'intervenant. Dans une moindre mesure, sont aussi présent l'analyse (8,98%) par la formulation de propositions de mise en sens par exemple, et l'argumentation technique (6%) utilisée pour argumenter ou justifier des propositions ou des analyses.

Un discours affectif qui cherche à dédramatiser les situations par l'humour. Mais il permet aussi d'exprimer pour environ la moitié des expressions de cette catégorie les sentiments négatifs à l'encontre des usagers, des familles ou des autres acteurs externes à l'équipe, ou même de la mission à accomplir.

L'ensemble des différentes qualifications des expressions qui font référence à un discours affectif représente presque 24%. Les qualifications de ces expressions dans ce registre sont nombreuses compte tenu de la difficulté de l'exercice. Nous les présentons regroupées par famille de sentiments sachant que les écarts entre les termes d'une même famille ne sont pas neutres. Par exemple, si colère et énervement traduisent une agitation chez le locuteur, on peut être énervé sans être en colère, et vice versa.

Dans ces différents qualificatifs, on identifie en première position les expressions qui relèvent de l'humour (2,73%). Il s'agit d'expressions qui tournent en dérision une situation ou un élément de celle-ci. La vocation de ces expressions n'est pas que de faire rire, elles permettent de prendre de la distance par rapport aux événements, notamment ceux les plus dramatiques ou les plus choquants. C'est par exemple le cas quand un TS évoque différentes situations d'agression de TS par des jeunes (séquence 8). Les expressions cyniques (0,4%) ou ironiques (1%), ou même celles qui visent à se moquer (0,3%) ne sont pas très éloignées de l'humour, car elles peuvent faire rire, mais l'objectif est différent. L'ironie et le cynisme sont des formes de critique détournées, parfois acerbes ou désespérées. Elles sont utilisées par les TS pour exprimer leur déception par exemple face au positionnement de la direction concernant les agressions des TS par des jeunes. La moquerie fait plus appel au règlement de comptes et est une forme de violence à l'encontre de celui qui la subit. À chaque fois qu'elle est utilisée, c'est à l'encontre d'un usager, et par un TS qui est manifestement blessé personnellement par l'attitude de cet usager.

Viennent ensuite les expressions de reproches ou de critiques (2,2%) qui soulignent que l'ADP est d'abord un lieu où on peut exprimer son mécontentement. Un certain nombre de séances commencent par l'expression de ce mécontentement et la critique d'autres acteurs internes ou externes à l'établissement, mais toujours externe à l'équipe de TS. Au fil de la séance, ce sentiment s'apaise et la description de la situation permet de le dépasser pour analyser réellement la situation.

Ce sont les jugements négatifs (1,78%) qui arrivent ensuite dans les expressions les plus utilisées. Il ne s'agit plus de critiquer, d'exprimer son agacement devant des comportements, mais de porter une évaluation, un jugement qui s'appuie sur des éléments plus subjectifs qu'objectifs. Il n'y a pas de bienveillance ou de recherche de compréhension dans ces formulations qui sont plutôt des condamnations. C'est le cas à plusieurs reprises quand les TS évoquent le comportement de parents de jeunes et des jeunes eux-mêmes. Ces positions peuvent évoluer au fil de la séance. Ces réactions parfois sans appels font souvent suite à l'expression de l'indignation (1,4%) des TS devant les comportements de certains jeunes ou certains parents, ou même parfois d'acteurs externes à l'équipe.

L'expression de l'impuissance (0,3%) de la résignation (0,6%) ou encore de l'impression d'être démunie (0,7%) devant les situations représentent au total 1,77% des expressions. Ces sentiments ne sont jamais très éloignés de l'abattement (0,18%) ou du fait d'être désabusé devant ces mêmes

situations. C'est l'expression du mal-être des TS, de leur difficulté à tenir leur engagement dans leur activité devant la complexité des situations, l'incompréhensibilité de celles-ci ou les blessures narcissiques qu'elles engendrent. Ces expressions ne viennent pas toujours spontanément, car les TS acceptent alors de reconnaître leurs difficultés. L'expression du doute (1,3%) est aussi en corrélation avec l'expression de ces difficultés, doute qui concerne parfois la conduite à tenir, parfois la compréhension du comportement de l'utilisateur.

Le TS exprime des regrets (1%) soit par rapport à l'évolution du comportement d'un jeune, et qui sont alors associés à la déception (0,5%) ou la tristesse (0,1%), soit par rapport à des actes qu'ils ont eux-mêmes réalisés et dont ils mesurent *a posteriori* l'inefficacité ou la contre productivité et pour lesquels ils ressentent parfois une culpabilité (0,46%).

L'empathie, la pitié, la compassion (1% au total) sont exprimées par les TS, la plupart du temps dans les moments de description des situations qu'ont vécus ou que vivent les jeunes. Parfois c'est à un collègue pris dans une situation complexe auquel s'adresse cette empathie. La pitié (0,19%) exprime une forme de compassion, mais qui a un caractère presque dévalorisant pour la personne concernée compte tenu qu'elle exprime une sorte de condescendance.

L'agressivité, la colère ou l'énervement, surviennent dans 1,33% des expressions. Soit dans le cadre des échanges entre les TS quand ils ne partagent pas la même opinion, cherchant alors à se défendre (0,85%), soit quand il s'agit de dénigrer ou de dénoncer ce qui est vécu par les TS comme une atteinte à leur intégrité professionnelle.

Un discours axiologique centré sur les principes éducatifs à respecter dans la relation avec les usagers.

L'ensemble des différentes qualifications des expressions qui font référence à un discours axiologique représente 1,2% des prises de parole. Ce sont d'abord les principes éducatifs (0,57%) qui sont mobilisés dans cette catégorie par les participants comme par exemple lors de l'évocation du comportement de Betty durant ses fugues. Ensuite c'est l'éthique personnelle (0,24%) qui est utilisée notamment par les TS qui critiquent le positionnement de la direction face aux agressions des TS par des jeunes. La déontologie professionnelle (0,24%), plus large que les principes éducatifs, est utilisée par les TS pour se repositionner dans les situations où ils ne savent plus quelle est leur place comme dans la situation de Jérémy où ils semblent les seuls à lui reprocher de faire des fugues.

c.Répartition des formes de discours par séquences

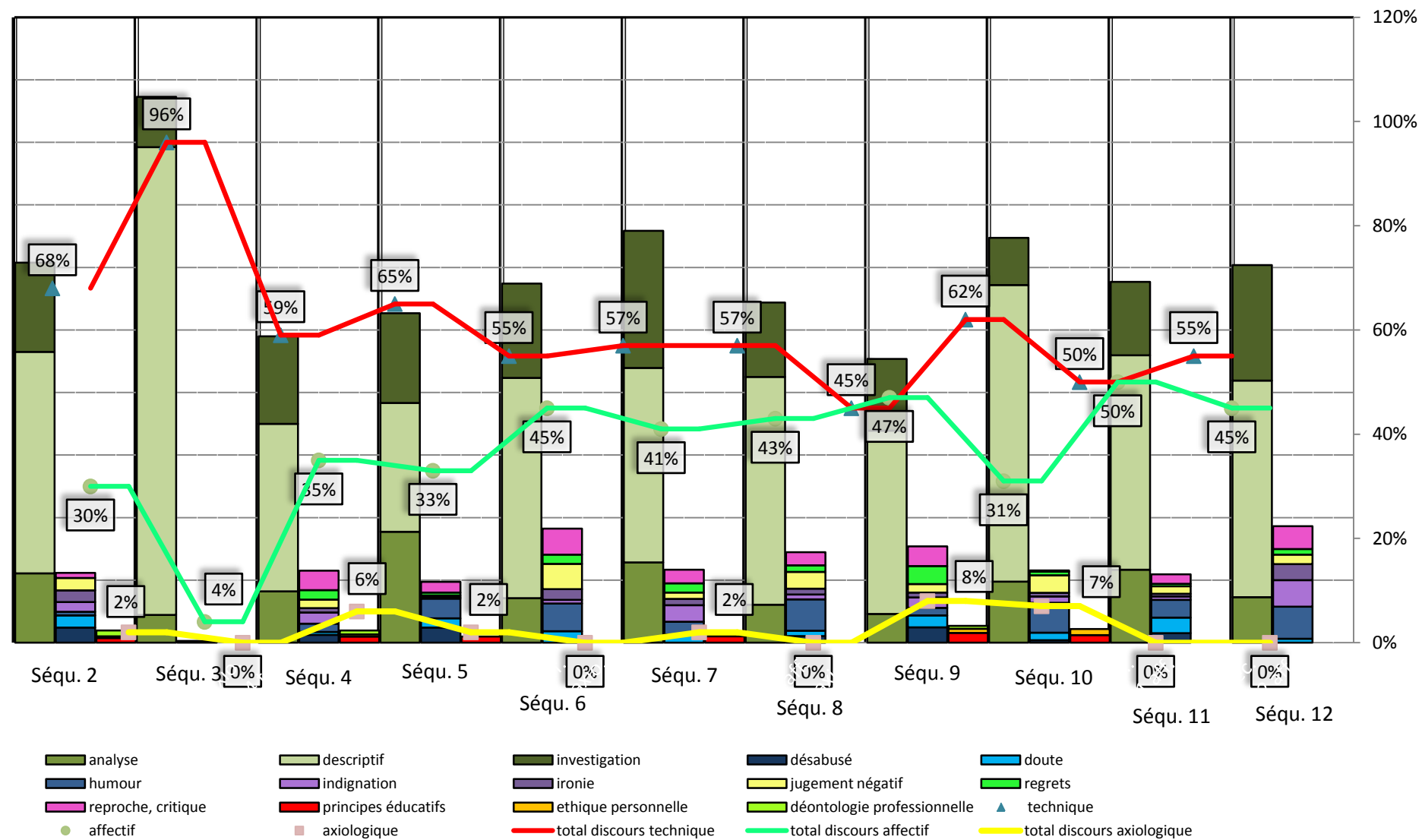
Comme le montrent le tableau et le graphique suivant, la répartition des indicateurs des différents registres varie au sein de chaque séquence, en fonction des sujets et des acteurs. Les scores les plus importants par séance sont en gras soulignés. L'étude détaillée de chaque séance présentée dans les annexes a permis d'affiner et de mettre en relation les différentes variables.

Pourcentage d'expressions classées par Type de discours	Seq.2	Séq.3	Seq.4	Seq.5	Seq.6	Seq.7	Seq.8	Seq.9	Seq. 10	Seq. 11	seq. 12	Total
Discours technique												
Argumentation technique	2,70%	6,37%	13,11 %	6,80%	4,41%	4,82%	5,51%	8,14%	7,37%	4,91%	0,91%	6,02%
démonstratif	2,05%	1,66%	1,87%	5,10%	2,82%	1,02%	1,62%	4,01%	0,40%	5,47%	1,51%	2,64%

Pourcentage d'expressions classées par Type de discours	Seq.2	Séq.3	Seq.4	Seq.5	Seq.6	Seq.7	Seq.8	Seq.9	Seq. 10	Seq. 11	seq. 12	Total
descriptif	<u>35,44</u> %	<u>74,79</u> %	<u>26,76</u> %	<u>20,63</u> %	<u>35,25</u> %	<u>31,09</u> %	<u>36,41</u> %	<u>29,32</u> %	<u>47,41</u> %	<u>34,27</u> %	<u>34,64</u> %	<u>34,85</u> %
investigation	14,23 %	8,03%	14,01 %	14,32 %	15,06 %	21,90 %	11,88 %	11,48 %	7,57%	11,75 %	18,46 %	13,65 %
justification	4,47%	0,00%	3,93%	0,00%	0,98%	1,90%	2,38%	6,80%	0,40%	4,18%	2,72%	3,07%
hypothèse	1,58%	1,66%	2,50%	0,49%	1,22%	1,02%	3,80%	1,11%	1,00%	1,29%	1,97%	1,74%
mise à distance	0,93%	1,11%	0,98%	0,97%	2,33%	0,73%	0,86%	2,34%	0,00%	0,48%	0,91%	1,08%
analyse	11,07 %	4,43%	8,21%	17,72 %	7,10%	12,85 %	6,08%	4,57%	9,76%	11,67 %	7,26%	8,98%
résolution	1,86%	0,28%	2,41%	0,97%	0,00%	1,31%	6,46%	5,35%	0,00%	4,59%	2,57%	2,84%
Discours affectif												
abattement	0,19%	0,00%	0,27%	0,00%	0,00%	0,15%	0,48%	0,11%	0,00%	0,00%	0,61%	0,18%
agressif	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,32%	0,15%	0,06%
angoisse	0,09%	0,00%	0,09%	0,97%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,07%
angoisse inquiétude	0,00%	0,00%	0,00%	1,70%	0,24%	0,58%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,17%
approbation	0,00%	0,00%	0,80%	1,70%	1,71%	1,02%	0,19%	0,56%	0,00%	0,08%	0,00%	0,51%
avoir été a busé trahi	1,12%	0,00%	0,00%	1,21%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
avoir été manipulé	0,00%	0,00%	0,00%	0,24%	3,30%	0,00%	0,48%	0,00%	0,40%	0,40%	0,00%	0,45%
colère	0,93%	0,00%	0,98%	0,00%	0,00%	1,61%	0,10%	0,00%	0,40%	0,00%	1,21%	0,49%
compatissant	0,00%	0,00%	0,18%	1,46%	1,47%	0,44%	0,00%	0,22%	0,60%	0,48%	0,45%	0,42%
consentement acceptation	1,02%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,12%
culpabilité	0,28%	0,00%	1,07%	0,00%	0,86%	0,73%	0,19%	0,22%	0,00%	0,64%	0,30%	0,46%
cynisme	0,09%	0,00%	0,45%	0,73%	0,00%	0,29%	0,00%	0,78%	0,80%	0,56%	1,06%	0,41%
déception	0,19%	0,00%	0,36%	1,46%	0,37%	0,15%	1,33%	0,00%	0,00%	1,29%	0,00%	0,52%
défensive	0,74%	0,00%	0,62%	2,67%	0,24%	1,61%	0,48%	2,12%	1,00%	0,48%	0,15%	0,85%
démuni	0,93%	0,00%	1,25%	1,94%	0,61%	0,00%	0,95%	0,56%	0,20%	0,97%	0,45%	0,77%
désabusé	2,42%	0,00%	1,25%	2,43%	0,00%	0,00%	1,05%	2,45%	0,40%	1,53%	0,00%	1,18%
doute	1,95%	0,00%	0,45%	1,46%	1,84%	1,31%	0,86%	1,90%	1,20%	2,49%	0,61%	1,39%
empathie	0,00%	0,28%	0,89%	0,00%	0,00%	1,02%	1,52%	0,67%	1,00%	0,48%	0,30%	0,60%
énervement	0,93%	0,00%	0,18%	0,49%	0,37%	1,31%	0,67%	0,22%	1,59%	1,05%	1,97%	0,78%
humour	0,56%	0,00%	1,34%	3,16%	4,41%	2,04%	<u>5,04%</u>	1,23%	<u>4,78%</u>	<u>2,82%</u>	<u>5,14%</u>	2,73%
impuissance	0,56%	0,00%	0,89%	0,49%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,48%	1,06%	0,35%
indignation	1,58%	0,00%	1,78%	0,24%	0,61%	<u>2,63%</u>	0,76%	1,67%	1,00%	0,56%	4,24%	1,40%
ironie	1,86%	0,00%	0,71%	0,00%	1,71%	1,02%	0,95%	0,78%	0,60%	0,40%	2,57%	1,03%
jugement négatif	1,95%	0,28%	1,34%	0,24%	4,04%	1,02%	2,66%	1,34%	2,79%	1,21%	1,51%	1,78%
jugement positif	1,02%	0,00%	0,80%	<u>2,91%</u>	2,08%	0,00%	0,86%	0,00%	0,80%	0,97%	0,00%	0,84%
justification d'une opinion	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,01%
moquerie	0,93%	0,00%	0,00%	0,73%	0,00%	0,00%	1,05%	0,00%	0,40%	0,40%	0,00%	0,35%
peur crainte	0,47%	<u>0,83%</u>	0,09%	1,21%	0,00%	0,00%	0,29%	2,56%	0,60%	0,32%	0,45%	0,57%

Pourcentage d'expressions classées par Type de discours	Seq.2	Séq.3	Seq.4	Seq.5	Seq.6	Seq.7	Seq.8	Seq.9	Seq. 10	Seq. 11	seq. 12	Total
pitié compassion	0,37%	0,00%	0,18%	0,24%	0,37%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,48%	0,00%	0,19%
regrets	0,00%	0,00%	1,52%	0,49%	1,47%	1,46%	1,05%	<u>2,90%</u>	0,60%	0,40%	0,91%	1,04%
reproche	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,02%
reproche, critique	0,84%	0,00%	<u>3,12%</u>	1,70%	<u>4,16%</u>	2,19%	2,09%	3,12%	0,20%	1,53%	3,63%	<u>2,20%</u>
résignation	<u>2,23%</u>	0,28%	1,43%	0,49%	0,00%	0,15%	0,10%	0,11%	0,60%	0,32%	0,00%	0,60%
satisfaction	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,79%	0,16%	1,06%	0,26%
surprise	0,19%	0,00%	0,62%	1,70%	0,98%	0,88%	1,43%	0,67%	0,80%	0,48%	1,21%	0,78%
tristesse	0,00%	0,00%	0,36%	0,00%	0,00%	0,15%	0,19%	0,00%	0,20%	0,08%	0,00%	0,10%
Discours axiologique												
principes éducatifs	0,74%	0,00%	0,98%	<u>0,97%</u>	0,00%	<u>1,02%</u>	0,00%	<u>1,56%</u>	<u>1,20%</u>	0,00%	0,00%	<u>0,57%</u>
éthique personnelle	0,28%	0,00%	0,36%	0,00%	0,00%	0,58%	0,00%	0,67%	1,00%	0,00%	0,00%	0,25%
déontologie professionnelle	<u>0,93%</u>	0,00%	0,62%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,45%	0,00%	0,00%	0,00%	0,24%
valeurs institutionnelles	0,00%	0,00%	<u>1,25%</u>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%	0,00%	0,00%	0,17%
Total général	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%	100,0 0%

Le graphique suivant présente, par séquences, trois colonnes issues du classement des interventions des locuteurs. La première colonne indique le volume concernant le discours technique avec la répartition des 3 expressions les plus utilisées. La deuxième colonne indique le volume concernant le discours affectif avec la répartition des 8 expressions les plus utilisées (au moins 1% du total des expressions de ce type de discours mobilisés dans toutes les séquences). La troisième colonne indique le volume concernant le discours axiologique avec la répartition des 3 principales expressions. Les courbes représentent l'évolution par séquences de la répartition des 3 types de discours en fonction du classement par tonalité générale des unités de sens .



d. Illustration des expressions les plus utilisées par registres de discours par séquences

Numéro de séquence	Usager	Enjeux	Expression la plus utilisée du registre technique	Expression la plus utilisée du registre affectif	Expression la plus utilisée du registre axiologique
Séquence 1	Betty	L'accompagnement d'un usager opposé au placement / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité / La relation éducative	Non traité	Non traité	Non traité
Séquence 2	Jeremy	la collaboration éducative avec les parents / le soutien à la parentalité / La relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers / Gérer les retours de fugues	Descriptif (35.44%)	Résignation (2.23%)	Déontologie professionnelle (0.93%)
Séquence 3	Jeremy	Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes	Descriptif (74.79%)	Peur, crainte (0.83%)	0
Séquence 4	Tamba	Accompagnement des usagers en logement autonome	Descriptif (26.76%)	Reproches, critiques (3.12%)	Principes éducatifs (0.98%)
Séquence 5	Betty	Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risques / La limitation du recours à la fugue pour les usagers /Gérer les retours de fugues	Descriptif (20.63%)	Jugements positifs (2.91%)	Principes éducatifs (0.97%)
Séquence 6	Pany	La relation éducative	Descriptif (35.25%)	Reproches, critiques (4.16%)	0
Séquence 7	Mona	Gestion de phénomène de groupe / reconnaissance institutionnelle des TS	Descriptif (31.09%)	Indignation (2.63%)	Principes éducatifs (1.02%)
Séquence 8	Benny et Groupe Flore	Gestion phénomène de groupe / Faire autorité / relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers	Descriptif (36.41%)	Humour (5.04%) jugement négatif (2.66%)	0
Séquence 9	Betty et Maïca	Accompagnement des usagers en logement autonome / la collaboration éducative avec les parents / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité	Descriptif (29.32%)	Regrets (2.90%)	Principes éducatifs (1.56%)

Numéro de séquence	Usager	Enjeux	Expression la plus utilisée du registre technique	Expression la plus utilisée du registre affectif	Expression la plus utilisée du registre axiologique
Séquence 10	Maica	Le soutien à la parentalité / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité	Descriptif (47.41%)	Humour (4.78%) jugement négatif (2.79%)	Principes éducatifs (0.98%)
Séquence 11	Walid	Le soutien à la parentalité / La relation éducative/ la collaboration éducative avec les parents	Descriptif (34.27%)	Humour (2.82%) hors thématique Doute (2.49%)	0
Séquence 12	Manon et Freddy et Groupe Flore	reconnaissance institutionnelle des TS / relation éducative / Faire autorité/ Gestion de phénomène de groupe	Descriptif (34.64%)	Humour (5.14%) hors thématique Indignation (4.24%)	0

Pour le registre technique, la forme descriptive est dominante

Pour l'ensemble des séquences, c'est l'expression de forme descriptive qui est la plus utilisée dans le registre technique, et représente de 20 à 75% des formes d'expression utilisées, tous registres confondus. Le taux le plus élevé correspond à la séquence 3 où la situation de Jérémy est étudiée essentiellement du point de vue théorique et où l'intervenant décrit des différents aspects cliniques de son comportement. C'est dans la séquence 5 que cette forme d'expression est la moins utilisée avec seulement 20%, qui traite de la situation de Betty et qui s'explique par une mobilisation plus importante de la forme d'expression de type analyse avec un pourcentage presque équivalent (17%). Autrement dit, les personnes s'expriment dans une forme qui invite à la réflexion.

Pour le registre affectif, l'humour revient le plus souvent. Les sentiments négatifs sont plutôt projetés sur la mission à conduire, l'indignation pour ce qui touche à la considération des TS, les reproches et critiques tournés vers la direction ou les usagers. L'expression de sentiments positifs en direction des usagers.

L'humour arrive en tête des expressions du registre affectif les plus utilisées pour 4 séquences. Cependant, parmi celles-ci, deux séquences (séquence 11 et 12) comportent ce registre principalement durant des temps hors thématiques, c'est-à-dire au moment de l'accueil ou du départ, ce qui atténue la valeur du pourcentage retenu. Pour la séquence 9 qui évoque les nouvelles ambiances de groupe suite au réaménagement, on pourrait parler d'autodérision des TS puisqu'ils se moquent entre eux des pertes de repères des uns ou des autres liés aux changements de locaux. Pour la séquence 10 qui évoque la situation de Maica et son manque de discrétion quant aux sujets intimes, l'humour porte sur un moment où un TS évoque ses souvenirs d'enfance sur la compréhension qu'il avait alors des menstruations. On peut faire l'hypothèse que dans cette situation, l'humour permet de prendre de la distance à propos d'un sujet avec lequel les TS sont moins à l'aise.

L'expression de reproches et de critiques sont majoritaires dans la catégorie de discours affectifs dans la séquence 4 et 6. Pour la séquence 4, ils sont essentiellement adressés à la direction de l'établissement concernant la gestion du service appartement. Pour la séquence 6, c'est Pany qui

fait les frais de ces reproches, jeune dont le comportement jusqu'ici exemplaire devient ingérable entraînant un sentiment de trahison de la part des TS.

L'expression de l'indignation dans le registre de discours affectif est massive pour les séquences 7 et 12. Ces deux séquences portent en partie sur la critique de la direction concernant son positionnement en cas d'agression des TS par des jeunes. Ils interprètent ce positionnement comme laissant supposer que le fait de recevoir la violence des jeunes fait partie de leur mission, ce qui les indigne.

Dans 3 séquences, on trouve l'expression de sentiments négatifs dans le registre affectif et concernant les missions ou les actions des TS. À la séquence 2, c'est la résignation qui domine face aux fugues répétées de Betty. À la séquence 9, ce sont les regrets qui l'emportent dans le registre affectif, regrets de n'avoir pas refusé la rencontre de Maica avec son petit ami beaucoup plus âgé, sans doute trop désireux de ne pas remettre en cause l'autorisation parentale. À la séquence 11, c'est le doute qui domine, doute quant au sens des comportements de Walid, mais surtout par rapport à la meilleure stratégie éducative à mettre en place.

Dans 2 séquences, l'expression de sentiments positifs comme la protection ou la valorisation à l'égard des usagers est dominante dans le registre affectif. À la séquence 3, c'est la peur ou la crainte de voir Jérémy se mettre en danger ou même qu'il fasse une tentative de suicide durant ses fugues. À la séquence 5, malgré les fugues et les comportements dangereux de Betty lors de ses fugues, c'est la reconnaissance de sa souffrance intérieure qui amène les TS à tenter de valoriser ses comportements positifs au foyer.

Concernant le registre axiologique, ce sont les principes éducatifs qui dominent, concernant autant des questions de pratique que des positionnements d'autres acteurs

Dans les 6 séquences qui mobilisent un discours axiologique, 5 mobilisent de façon majoritaire l'expression de valeurs concernant les principes éducatifs devant s'appliquer selon eux quelle que soit la situation. À la séquence 4, c'est le fait d'avoir créé de l'instabilité pour Tamba en le changeant d'appartement qui semble aux TS contradictoire par rapport aux besoins d'un jeune déjà en rupture familiale. À la séquence 5, les TS s'interrogent sur le bien fondé de certaines pratiques auprès de Betty que l'on réveille aux aurores alors qu'elle est rentrée au milieu de la nuit de fugue. À la séquence 7, c'est la décision d'exclusion de Mona suite à l'agression qu'elle a commise sur le chef de service qui questionne les TS, surtout le délai d'application très court sans explication pour les autres jeunes. À la séquence 9, l'idée que l'on puisse enfermer à clé et surveiller les allers et venues de jeunes dans les moindres détails pour empêcher d'éventuelles fugues les heurte dans leur conception du travail d'accompagnement éducatif. Ces moyens leur semblent dérisoires, voire dangereux dans la mesure où les jeunes vont tout faire pour contourner ces règles, y compris prendre des risques inconsidérés. À la séquence 10, c'est l'attitude du médecin qui reçoit Maica pour l'examiner et déterminer si elle est enceinte. Les TS sont choqués de l'entendre présenter l'avortement comme une évidence en cas de résultat positif. Ils rappellent que la décision appartient à la jeune, de façon accompagnée bien sûr.

La séquence 9 mobilise des expressions autour de la déontologie professionnelle dans le registre axiologique. Il s'agit de la question de la déclaration administrative des fugues de Jérémy. Jérémy fugue de façon répétée, et parfois il est à peine ramené par les TS qu'il est déjà reparti malgré leur surveillance. Les TS pensent par ailleurs que ni la mère, ni le référent ASE ni les gendarmes ne semblent s'inquiéter de ces fugues qui restent malgré tout très courtes. Du coup, ils ne déclarent plus officiellement les fugues, démarche administrative longue et pénible du fait de leur répétition, et ce apparemment à la demande d'un chef de service. Les autres TS et l'intervenant rappellent que cette déclaration est essentielle sur le plan professionnel, juridique et symbolique et engage les TS concernés à déclarer toutes fugues quel qu'en soit la durée ou le nombre.

Comme pour les objets de discours, globalement, les différentes formes de discours, dans leur volume ou dans leur qualification, ne sont pas attachées à des types de situations spécifiques ou à des types d'enjeux de pratique. Malgré tout, la question du positionnement de la direction concernant les agressions des TS par des usagers, évoquée à deux reprises, mobilise à chaque fois le même type de registre de discours, mais dans les volumes différents. Nous pouvons donc dire que les formes de discours des participants au dispositif d'ADP pour traiter les situations ne dépendent pas de leurs caractéristiques, mais dépendent avant tout de la manière dont les TS vivent ces situations.

7) CORRÉLATION ENTRE OBJET ET FORME DE DISCOURS

Répartition des registres de discours dans les thématiques pour l'ensemble des séquences (quelle thématique mobilise le plus chaque registre de discours)

Objet de discours	Registre de discours affectif	Registre de discours Axiologique	Registre de discours technique	Total général
Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	<u>66,13%</u>	1,61%	32,26%	100,00%
Description de la place du locuteur dans la situation	<u>71,05%</u>	3,95%	25,00%	100,00%
Description de la situation ou événement qui génère le problème	46,32%	1,47%	<u>52,21%</u>	100,00%
Description du contexte de la situation ou de l'événement	32,99%	1,55%	<u>65,46%</u>	100,00%
Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	27,06%	1,18%	<u>71,76%</u>	100,00%
Nature des difficultés pour les TS	<u>54,93%</u>	<u>14,08%</u>	30,99%	100,00%
Solutions actives envisagées	15,19%	1,27%	<u>83,54%</u>	100,00%
solutions passives envisagées	27,78%	5,56%	<u>66,67%</u>	100,00%
Théorisation conceptualisation	16,25%	1,25%	<u>82,50%</u>	100,00%
Total général	39,20%	2,87%	57,93%	100,00%

Globalement on constate que certains registres de discours sont plus utilisés que d'autres en fonction des thématiques.

Un registre affectif utilisé par les TS pour décrire leurs sentiments, notamment ceux associés aux difficultés rencontrées dans les situations. Un registre mobilisé aussi pour identifier les responsabilités des différents acteurs.

Le registre affectif est dominant dans le classement des unités de sens pour 3 thématiques. La thématique concernant l'attribution de la responsabilité, avec en particulier l'expression de sentiments négatifs (critique, énervement, colère). Il s'agit dans ce cas plutôt de rejet de la responsabilité vers un autre acteur plutôt qu'une réelle analyse cherchant à comprendre les causes externes. La thématique de la description de la place du locuteur dans la situation, ce qui est logique puisqu'on peut supposer qu'au travers de cette description, le locuteur cherche justement à exprimer ses ressentis au moment de l'action. La thématique concernant la nature des difficultés pour les TS. Là aussi, il n'est pas surprenant que le contenu soit plus impliquant et amène les locuteurs à exprimer des sentiments ou des ressentis.

Un registre technique utilisé dans les thématiques liées aux solutions et à l'analyse hormis l'attribution de responsabilité

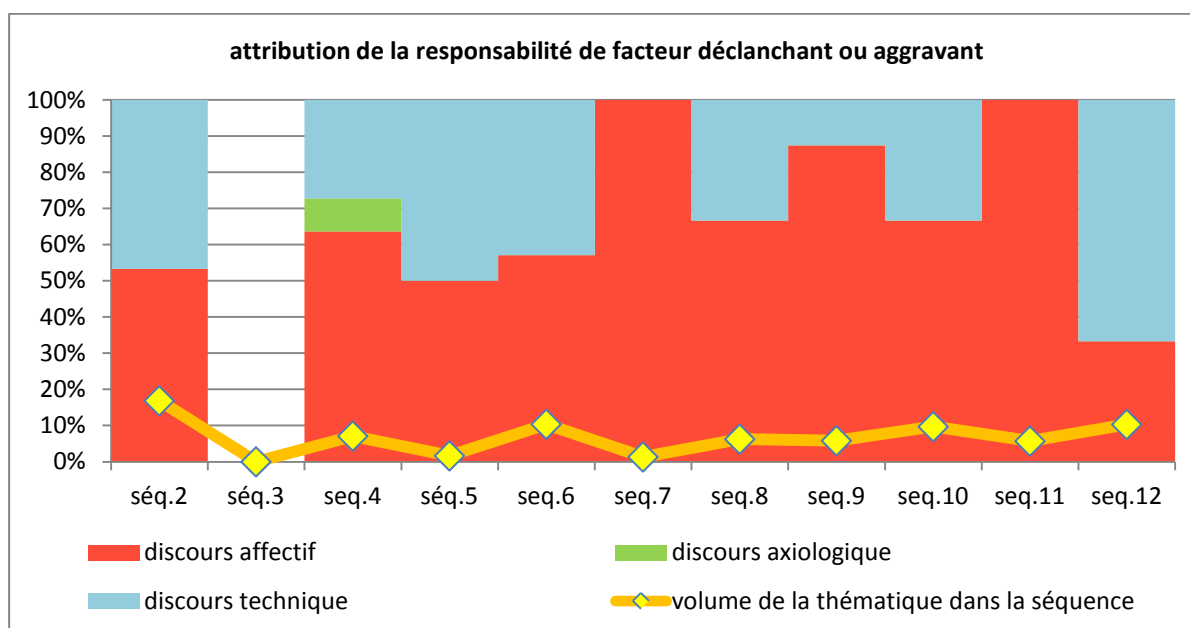
Le registre technique est dominant dans le classement des unités de sens pour 6 thématiques.

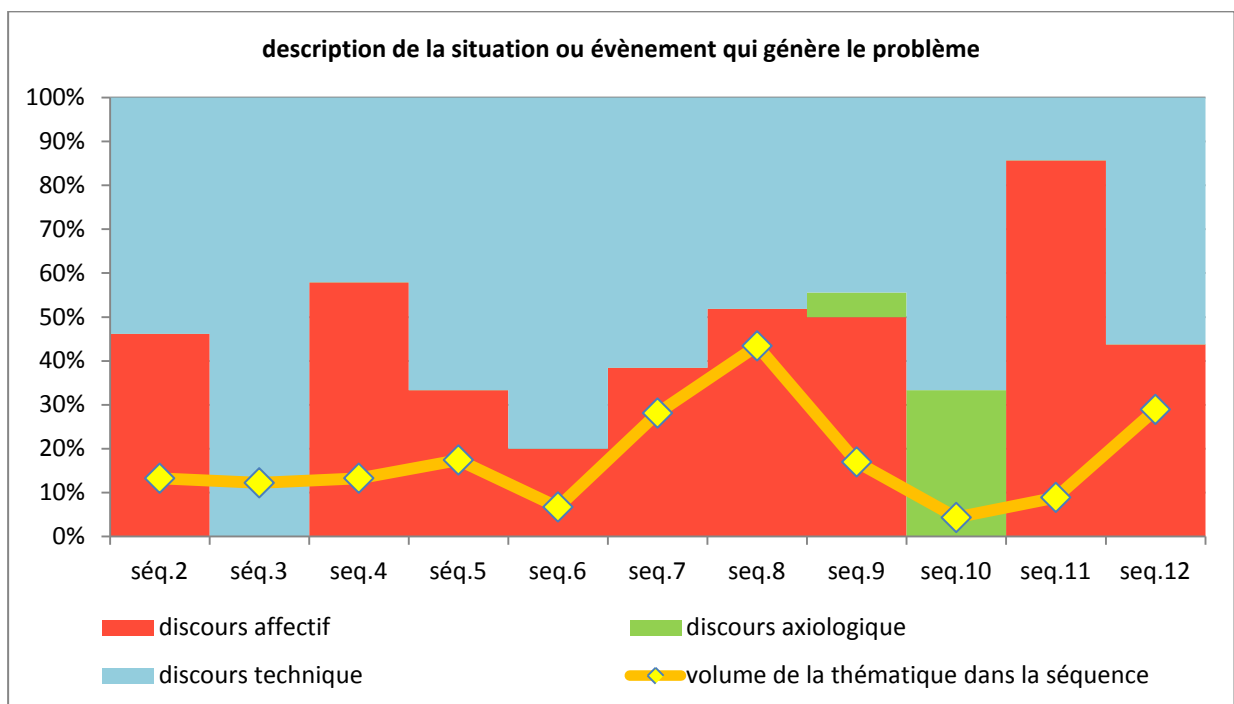
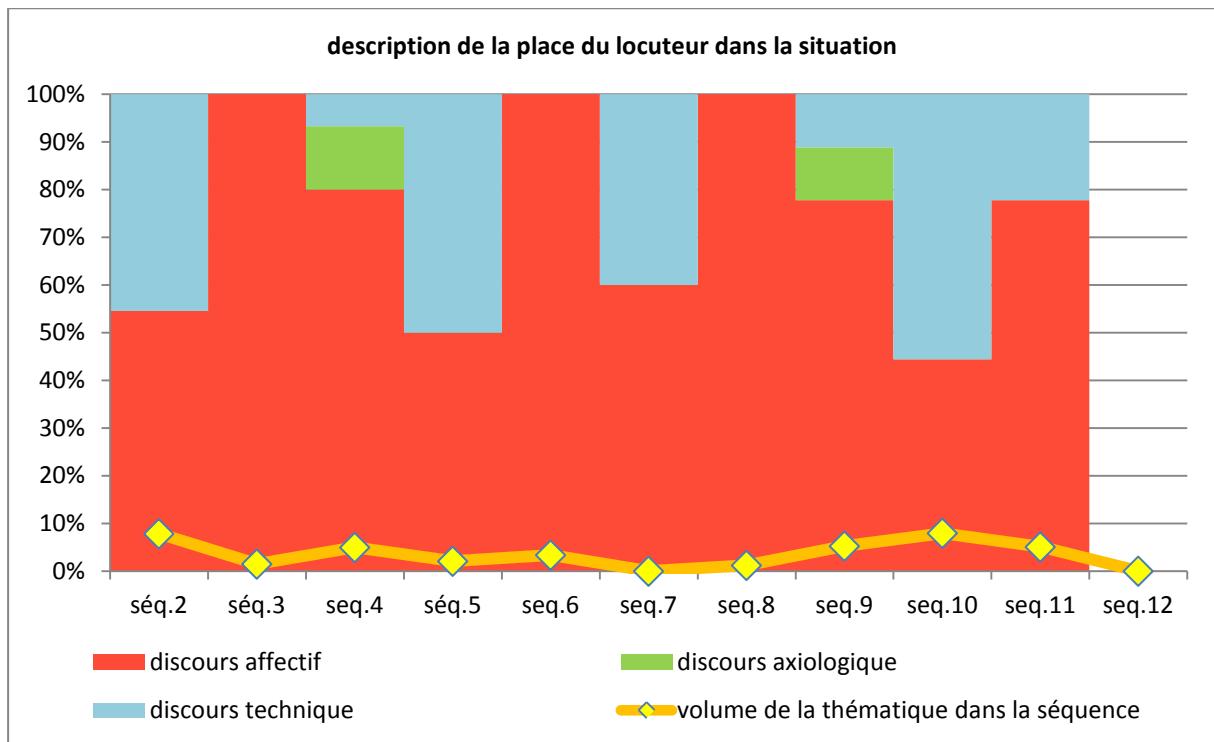
Les thématiques concernant les solutions, ce qui veut dire que les solutions proposées ne sont pas en générale des « règlements de compte » poussé par des ressentiments, mais bien des propositions visant à l'amélioration des situations. On note cependant que les solutions passives sont exprimées plus souvent dans le registre affectif que les solutions actives. Cette catégorie de solutions permet aussi aux TS d'exprimer leur exaspération par rapport à certaines situations en proposant une solution qui est plus l'expression d'un mouvement d'humeur que le fruit d'une réflexion aboutie. On note aussi que la thématique concernant la théorisation ou la conceptualisation est exploitée quasi exclusivement sur le registre technique. L'intervenant contribue en grande majorité à ces contenus et s'exprime très peu dans le registre affectif, ou dans le registre axiologique. La formulation d'hypothèse est aussi majoritairement mobilisée au travers du registre technique sans doute compte tenu de la dimension analytique de ce contenu. Et enfin, dans une moindre mesure, pour la description du contexte et la description de la situation ou de l'événement qui génère le problème, les participants utilisent principalement le registre technique. C'est d'ailleurs pour certain une volonté affichée de se tenir aux faits et d'en faire une description la plus objective possible, de même que la description du contexte ou de l'environnement de vie de l'utilisateur concerné fait l'objet d'une description minutieuse et parfois étayée par des notes ou la lecture du dossier de celui-ci.

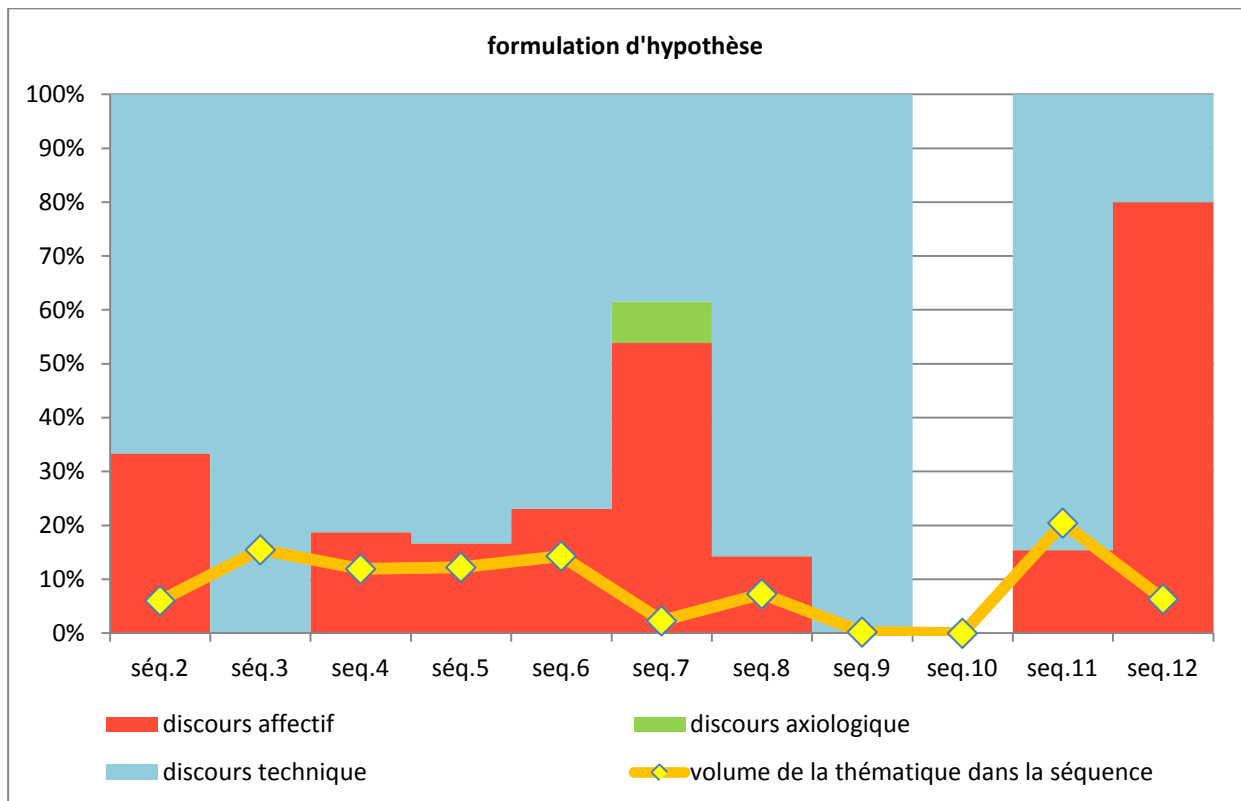
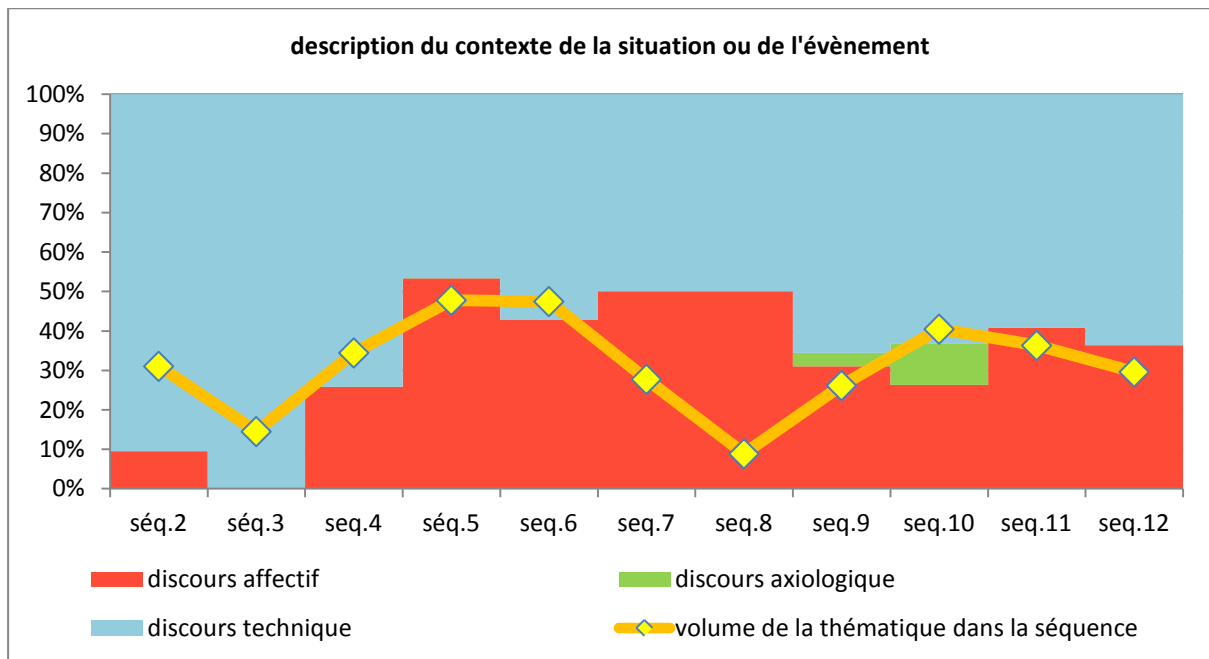
Un registre axiologique mobilisé pour expliciter la nature des difficultés que les TS rencontrent

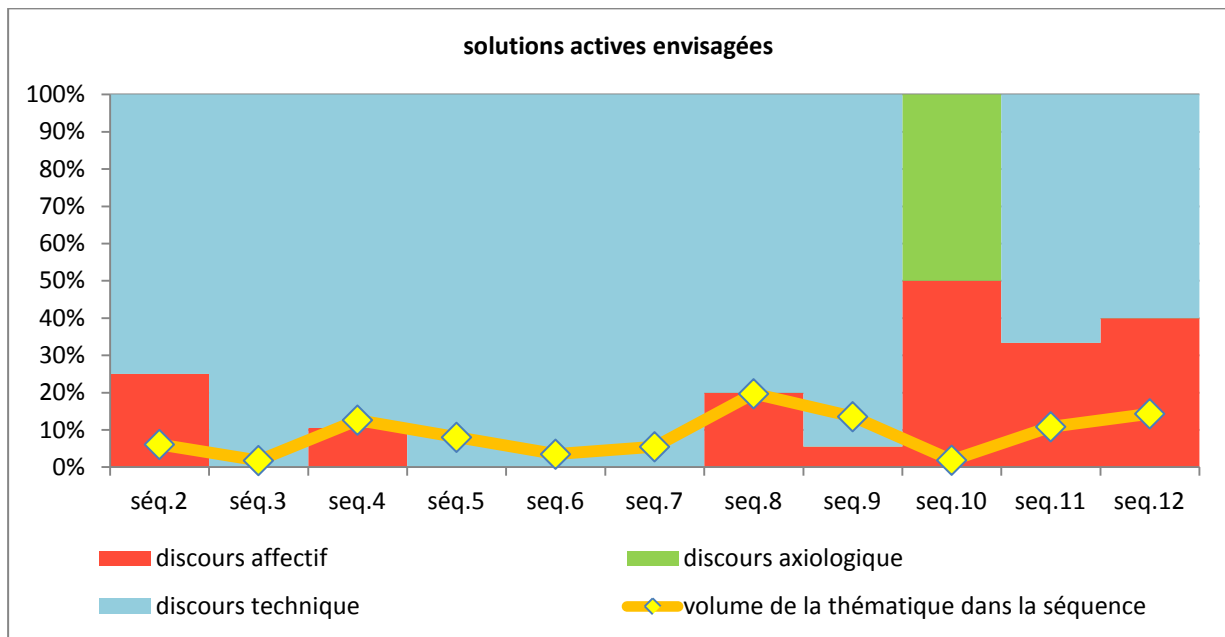
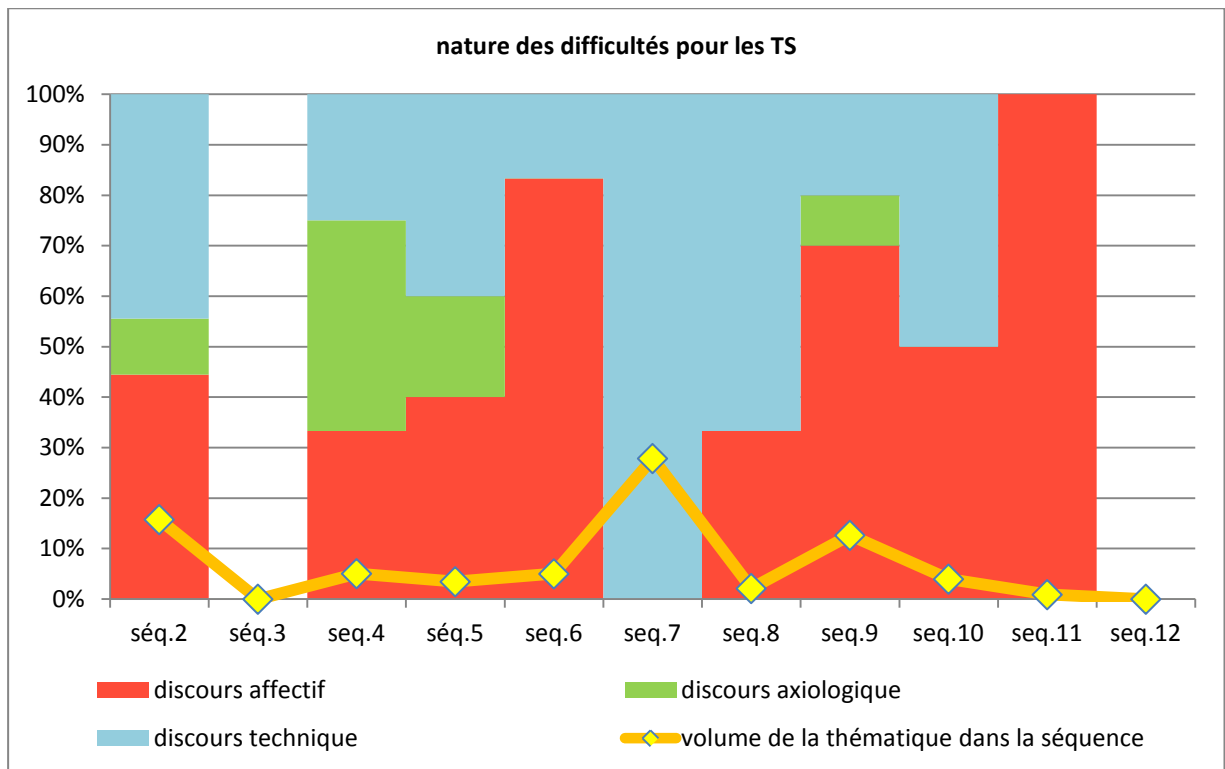
Le registre axiologique n'est dominant dans aucune thématique. La thématique où ce registre est le plus représenté est la thématique concernant l'expression de la nature des difficultés pour les TS, et notamment quand il s'agit de questionner la cohérence ou l'adéquation entre les actions conduites, les buts à atteindre et les valeurs mobilisées.

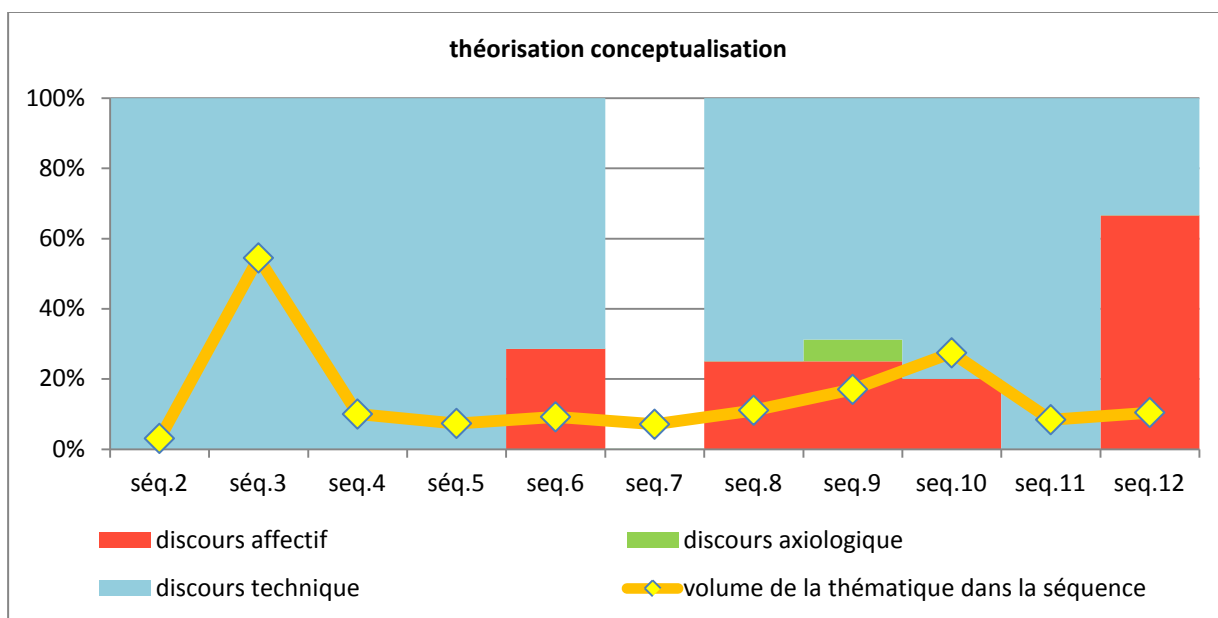
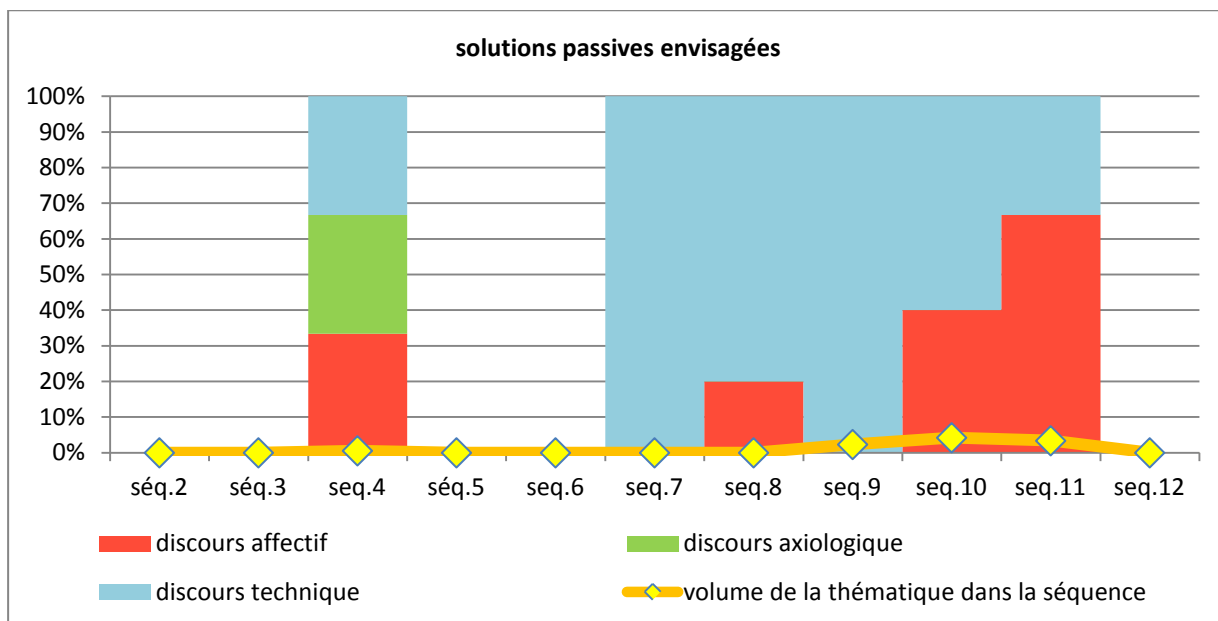
Ces résultats sont globaux pour l'ensemble des séquences et représentent des moyennes. Ils pourraient donner l'illusion d'un fonctionnement répétitif des séquences d'ADP avec l'affectation d'un registre de discours de façon préférentielle à une thématique. Or, la répartition de ces mêmes indicateurs varie énormément dans chaque séquence, comme le montre les graphiques suivants.











Ainsi, la répartition entre les trois registres de discours pour une même thématique peut varier de 0 à 100%

C) LE PROCESSUS DES SÉQUENCES

1) SUCCESSION DES ÉTAPES DANS LES SÉQUENCES CROISANT DES THÉMATIQUES ET DES REGISTRES DE DISCOURS

. L'objet de ce tableau est de donner une image synthétique du déroulement des séquences en résumant le tableau « « déroulement de la séquence » présent dans l'analyse de chaque séquence (cf annexes II à XIII).

<i>Numéro de la séquence</i>	<i>Nb de phase</i>	<i>Enchaînement des objets de discours majoritaire :</i>	<i>Enchaînement formes de discours :</i>
<u>Séquence 2</u> Usagers : Jeremy Objet : fugues	6	Description Description Attribution de la responsabilité Description du contexte Nature des difficultés pour les TS Solution	Technique Technique Affectif Technique Affectif Technique
<u>Séquence 3</u> Usagers : Jeremy objet : angoisse de mort	2	Hypothèse Apports théoriques	Technique
<u>Séquence 4</u> Usagers : Tamba Objet : inactivité et logement autonome	3	Description situation Attribution de la responsabilité Solution pour le service	Technique Affectif et axiologique Technique
<u>Séquence 5</u> Usagers : Betty Objet : fugues	3	Description Hypothèses Solutions	Affectif Technique Technique
<u>Séquence 6</u> Usagers : Pany Objet : refus du cadre	2	Description de la situation Théorisation conceptualisation	Technique Affectif
<u>Séquence 7</u> Usagers : Mona Objet : agression et phénomène de groupe	6	Description de la situation Description du contexte Description Hypothèses Nature des difficultés pour les TS Solutions	Affectif Technique Affectif Technique Affectif Technique
<u>Séquence 8</u> Usagers : Benny et groupe Objet : agressivité entre les jeunes	8	Description de la situation Description de la situation Description de la situation Description du contexte Description de la situation Solutions Hypothèses Solutions	Technique Affectif Technique Affectif Affectif Affectif Technique Technique
<u>Séquence 9</u> Usagers : Betty et Maica Objet : (4 sujets différents) comportement lié à la sexualité	7	Description sujet 1 Description sujet 2 Description sujet 3 Betty attribution de la responsabilité sujet 3 Betty Description sujet 4 maica Description du contexte Solutions	Technique Technique Technique Affectif Affectif Technique Affectif
<u>Séquence 10</u> Usagers : Maica Objet : comportement lié à la sexualité	6	Description Théorisation conceptualisation Description du contexte Théorisation conceptualisation Théorisation conceptualisation Solutions passives	Technique Technique Technique Technique Technique Technique
<u>Séquence 11</u> Usagers : Walid Objet : attaque du cadre	4	Description situation Hypothèse Description du contexte Solutions	Affectif Technique Affectif Technique
<u>Séquence 12</u> Usagers : Manon et Freddy Objet : agression et attaque du cadre	4	Description situation Manon Description de la situation Description de la situation Freddy Solutions	Technique Affectif Technique Technique

Dans le tableau ci-dessus, la synthèse des différentes phases de réflexion durant les séquences a été réalisée à partir de l'observation de chaque séquence qui est présentée dans les annexes de II à XII.

Ces grandes lignes de développement comparatives entre les séquences soulignent quelques régularités.

Des ouvertures de séquences dont la description de la situation n'est souvent qu'un support pour justifier une position

Les premières phases sont toutes développées à partir de la description de faits (-sauf pour la séquence 3, mais qu'il faut considérer comme la suite de la séquence 2). Les contenus attachés à cette description, quand il y en a, peuvent varier : Attribution de la responsabilité, description de la place du locuteur (2 fois), nature des difficultés pour les TS. Autrement dit, même si les descriptions sont objectives, elles servent souvent à argumenter ou à démontrer un autre discours. C'est aussi ce que montre la nature des registres de discours attachés à cette première phase qui ne sont pas exclusivement techniques, c'est-à-dire distancés (séquence 5, 6, 7, 11). Et quand ils le sont (séquence 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12) ils laissent la plupart du temps percevoir des formes de discours affectif (séquence 2, 3, 4, 12) ou axiologique (séquence 10), de façon sporadique.

Des clôtures de séquences qui visent à orienter le travail de façon positive sans toutefois éliminer l'expression des questionnements de la part des TS

Les dernières phases sont la plupart du temps tournées exclusivement vers les solutions (séquence 8, 7, 4) ou accompagnées par la mobilisation d'hypothèses (séquence 12) ou des apports théoriques (séquence 11, 9, 2). Seules les séquences 6 et 3 font exception. Dans la majorité des cas, ces dernières phases mobilisent le registre technique, mais laissent apparaître un registre affectif sous-jacent pour des objets différents mais souvent autour de l'expression de la prise de conscience de leur contribution au problème par leur propre posture (séquence 11, 7) ou du rappel des limites de leur action (séquence 12, 10, 9, 8, 4). Seulement deux des dernières phases mobilisent exclusivement un registre technique. La fin des séquences vise donc à conclure sur des aspects positifs (les solutions argumentées par des apports et soutenues par des hypothèses) et apaisés (discours technique), sans toutefois éliminer complètement les craintes ou les angoisses des TS face à ces situations. Cette place qui est quand même laissée à l'expression de ces craintes souligne la volonté de l'intervenant de ne pas s'enfermer dans une posture injonctive et résolutive en censurant toute remise en cause ou questionnement de ses préconisations.

Des processus réflexifs qui conduisent les TS à prendre conscience des phénomènes dans lesquels ils sont pris et auxquels ils contribuent parfois

Le dispositif d'ADP n'a pas pour vocation à culpabiliser les TS sur leur comportement ou leur positionnement, c'est-à-dire qu'à aucun moment on ne peut déceler chez l'intervenant une volonté de juger ou d'accuser les TS. Pour autant, la réflexion amène souvent les TS à prendre conscience de leur contribution aux situations. Plus précisément, ils identifient comment, par leurs actions, ils ont pu parfois aggraver la situation. On observe cette posture :

- À la séquence 2 par rapport à l'abandon des procédures de déclaration de fugue.
- À la séquence 6 avec le surinvestissement affectif auprès de Pany.
- À la séquence 7 concernant les manipulations de Mona dont ils ont été victimes
- À la séquence 9 concernant leur réaction face la demande de Maica soutenue par ses parents
- À la séquence 11 avec le comportement de protection ou les injonctions contradictoires

auprès de Walid.

- À la séquence 12 quand ils soulignent que leur désinvestissement de la vie du groupe compte tenu de l'agressivité qui y règne ne fait sans doute qu'aggraver le phénomène.

De façon globale, une succession logique des phases, qui vont de la description à l'analyse pour orienter des solutions même s'il existe des irrégularités dans le détail

Même si les différentes phases des différentes séquences se succèdent de façons différentes plus, on arrive dans les dernières phases d'une séquence, moins on observe de présence des contenus liés à la description, simultanément dans les deux registres dominants. La description peut être mobilisée encore dans les dernières phases, mais plutôt pour soutenir un travail d'analyse ou de vérification de faisabilité de solutions. Les hypothèses ainsi que les apports théoriques arrivent quant à eux plutôt dans les phases du milieu ou de la fin de séquence. Enfin les solutions plutôt dans les phases de fin de séquence. Seule l'expression de la nature des difficultés pour les TS est mobilisée dans des phases quel que soit le moment de la séquence.

Malgré un développement souvent cohérent de la réflexion au cours de la séquence (description, puis analyse, puis propositions de remédiation), les registres de discours peuvent être multiples.

Beaucoup de phases ne sont pas homogènes du point de vue du registre mobilisé. À part la majorité des phases de la séquence 8 et 9, la plupart des autres phases des autres séquences laissent émerger un registre différent de celui qui domine, pour exprimer, quand il s'agit du registre affectif, des émotions, des jugements, des critiques.

Un registre de discours affectif principalement associé aux phases d'expression des difficultés des TS et de recherche de responsabilité.

Le registre technique est majoritairement dominant dans toutes les séquences et dans de nombreuses phases. Le registre affectif est le registre dominant dans au moins une des phases pour 9 séquences. Le registre affectif est dominant principalement dans les phases centrées sur l'expression de la nature des difficultés pour les TS (séquence 5, 7 pour 3 phases, 8, 9 pour 2 phases), et dans les phases centrées sur l'attribution de la responsabilité (séquence 2, 4, 8).

Mobilisation des différents registres dans les phases, quel que soit leur placement dans le temps

Même si le registre technique est dominant dans l'ensemble des dernières phases des 11 séquences observées, le registre affectif peut malgré tout être mobilisé jusqu'à la fin de la séquence. Nous n'observons pas de régularité dans la mobilisation des registres dans les phases, de façon dominante ou émergente, en fonction de leur positionnement dans le déroulé de la séquence. Ainsi, nous ne pouvons pas dire par exemple, que le travail d'ADP consiste à chaque fois à mobiliser au fur et à mesure de la séquence un discours technique sur les situations exposées, autrement dit mettant à distance des émotions. De même que nous ne pouvons pas dire qu'à chaque fois, il permet aux participants, au fil de la séance de mieux exprimer leurs émotions.

D) LES PRODUCTIONS DES SÉQUENCES

1) L'EXPRESSION DES PARTICIPANTS

Nous considérons que l'expression des participants sur les bénéfices de la séance, quand ils sont explicités, fait partie de ce que produit le travail en ADP

	Usager	Problème	Enjeux de pratique	Expression des participants sur les effets du travail en ADP
Seq 1	Betty	Fugue	L'accompagnement d'un usager opposé au placement / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité / La relation éducative	Pas d'éléments explicites
Seq 2	Jeremy	Fugue	la collaboration éducative avec les parents / le soutien à la parentalité / La relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers / Gérer les retours de fugues	Les TS concernés expliquent que grâce aux questions posées dans la séquence, ils ont pris conscience de leur désinvestissement et le fait que l'absence de déclaration est une erreur qui a pu aggraver la situation
Seq 3	Jeremy	Fugue	Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes	Pas d'éléments explicites
Seq 4	Tamba	Inactivité d'un jeune, / logement autonome/ moyens disponibles.	Accompagnement des usagers en logement autonome	Pas d'éléments explicites
Seq 5	Betty	1 fugue / 2 comportement lié à la sexualité	Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risques / La limitation du recours à la fugue pour les usagers /Gérer les retours de fugues	Pas d'éléments explicites
Seq 6	Pany	Opposition au cadre	La relation éducative	Satisfaction d'avoir pu analyser cette situation pour prendre conscience des enjeux vis-à-vis de Pany, le "percevoir autrement", et de ne pas continuer à l'isoler ou à le sanctionner
Seq 7	Mona	agression de TS	Gestion de phénomène de groupe / reconnaissance institutionnelle des TS	Pas d'éléments explicites
Seq 8	Benny et groupe Flore	1 opposition au cadre / fugue	Gestion phénomène de groupe / Faire autorité / relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers	Pas d'éléments explicites
Seq 9	Betty et Maica	1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité	Accompagnement des usagers en logement autonome / la collaboration éducative avec les parents / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité	Reconnaissance que sans le travail d'analyse, les TS n'auraient sans doute pas mesuré l'enjeu de leur positionnement
Seq 10	Maica	Comportement lié à la sexualité	Le soutien à la parentalité / accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité	Pas d'éléments explicites
Seq 11	Walid	Opposition au cadre	Le soutien à la parentalité / La relation éducative/ la collaboration éducative avec les parents	Le TS directement concerné par un des actes de vandalisation de Walid souligne en fin de séance l'intérêt de rechercher le sens de ses actes avant de prendre des décisions définitives comme l'exclusion
Seq 12	Manon, Freddy, Groupe Flore	1 agression de TS / 2 opposition au cadre	Reconnaissance institutionnelle des TS / relation éducative / Faire autorité/ Gestion de phénomène de groupe	Pas d'éléments explicites

Globalement, les TS identifient des bénéfices du côté de la prise de conscience de processus dans lesquels ils étaient pris sans s'en rendre compte et qui entravaient leurs capacités d'action. Cependant, les apprentissages qui sont verbalisés restent très focalisés sur la situation spécifique et ne font pas l'objet de généralisation. C'est la force de ce dispositif de ne pas déborder sur la fonction organisationnelle du travail des TS, comme de définir des principes ou des règles qui pourraient s'appliquer dans toutes les situations similaires. C'est aussi une manière de rester vigilant à la singularité de chaque situation et de chaque relation. Mais c'est aussi une limite du dispositif que de ne pas favoriser le transfert ou la transposition des apprentissages dans d'autres situations similaires. Nous n'avons pas non plus de trace de capitalisation de ces acquis autrement que de façon verbale entre les participants. Pour autant, cela ne veut pas dire que les bénéfices du « travail » en ADP restent circonscrits au cas étudié, mais nous ne pouvons pas attester, pas plus que l'intervenant, qu'*a priori*, des transferts s'opèrent puisqu'ils ne sont pas nommés par les participants. Seuls des acteurs extérieurs au groupe d'ADP comme les chefs de service ou la direction pourrait éventuellement, dans la durée, identifier les évolutions sur le plan de la professionnalité des TS.

2) LES SOLUTIONS PROPOSÉES

Synthèse des solutions proposées

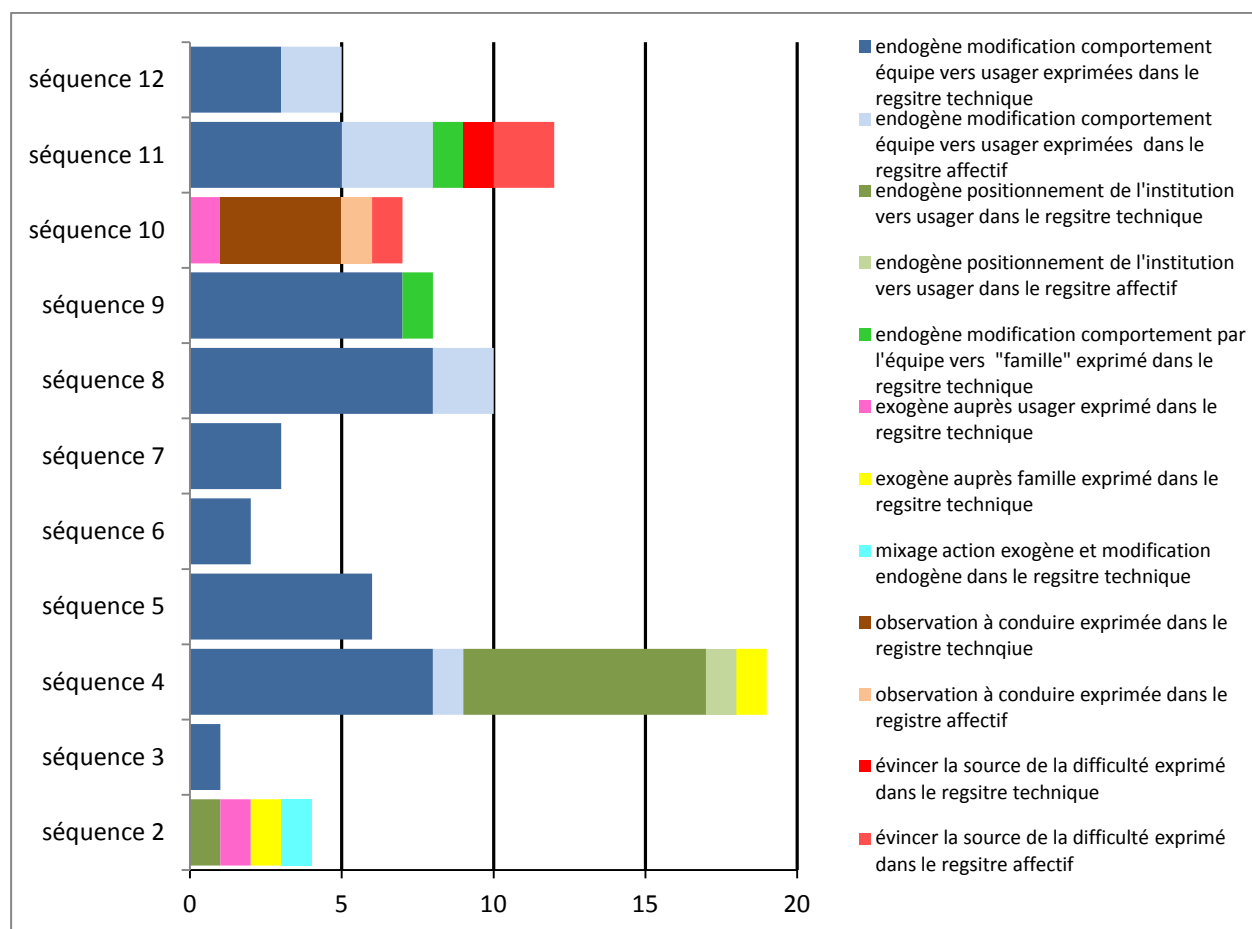
numéro de séquence	Temps consacré aux solutions dans la séquence et durée de la séquence	Usager	Problème	Enjeux de pratique	Nombre d'unités de sens	Orientation générale des solutions
Seq 1	Non déterminé Durée : 1h33	Betty	Fugue	L'accompagnement d'un usager opposé au placement / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité / La relation éducative	-	D'abord centrée sur une réorientation de Betty vers une autre institution compte tenu de ses fugues, puis sur le maintien inconditionnel de son accueil compte tenu de son récent déménagement imposé. Au final, proposition d'associer Betty aux décisions et de réaménager l'orientation scolaire
Seq 2	6,11% Durée : 1h32	Jeremy	Fugue	La collaboration éducative avec les parents / le soutien à la parentalité / La relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers / Gérer les retours de fugues	4	Définit un positionnement pour les TS avec lequel ils se sentent en accord et accepter que celui des autres intervenants soit différent
Seq 3	1,80% Durée : 0h49	Jeremy	Fugue	Comprendre les angoisses de mort chez les jeunes	1	Évocation de l'intérêt d'un traitement médicamenteux

numéro de séquence	Temps consacré aux solutions dans la séquence et durée de la séquence	Usager	Problème	Enjeux de pratique	Nombre d'unités de sens	Orientation générale des solutions
Seq 4	13,21% Durée : 1h50	Tamba	Inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.	Accompagnement des usagers en logement autonome	19	Sortir les TS de la culpabilité qu'ils entretiennent vis-à-vis du manque de temps attribué à Tamba et qu'ils ont tendance à retourner vers la direction. Se focaliser sur les ressentis de Tamba plutôt que de chercher à remplir à tout prix ses journées
Seq 5	8,03% Durée : 0h38	Betty	1 fugue / 2 comportement lié à la sexualité	Accompagnement d'un usager adoptant des conduites à risques / La limitation du recours à la fugue pour les usagers /Gérer les retours de fugues	6	Faire prendre conscience à Betty de son comportement de victime consentante aussi bien dans la manière dont elle se met à disposition des autres à l'extérieur que face au groupe au foyer
Seq 6	3,50% Durée : 1h14	Pany	Opposition au cadre	La relation éducative	2	permettre aux TS de lâcher le ressentiment qu'ils entretiennent vis-à-vis de Pany pour pouvoir comprendre ce qu'il exprime au travers de son comportement d'opposition
Seq 7	5,50% Durée : 1h04	Mona	Agression de TS	Gestion de phénomène de groupe / reconnaissance institutionnelle des TS	3	Se focaliser sur le phénomène de groupe plutôt que sur l'agression ou sur Mona. Limiter les phénomènes de manipulation d'un groupe par un jeune en veillant à valoriser et promouvoir les individus victimes de cette manipulation

numéro de séquence	Temps consacré aux solutions dans la séquence et durée de la séquence	Usager	Problème	Enjeux de pratique	Nombre d'unités de sens	Orientation générale des solutions
Seq 8	19,72% Durée : 1h31	Benny et groupe Flore	1 opposition au cadre / fugue	Gestion phénomène de groupe / Faire autorité / relation éducative / La limitation du recours à la fugue pour les usagers	10	Malgré les attaques personnalisées des jeunes en direction de l'autorité des TS, qui peut soutenir une recherche d'attention, il faut éviter de rentrer dans des conflits ou de les personnaliser. Par ailleurs, il faut veiller à la cohérence des positions individuelles prises par les TS. Pour le groupe, proposition d'activités pour souder le groupe.
Seq 9	15,90% Durée : 1h29	Betty et Maica	1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité	Accompagnement des usagers en logement autonome / la collaboration éducative avec les parents / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité	8	Les solutions sont d'abord orientées vers la négociation avec les parents de l'interdiction de relations intimes entre Maica et son petit ami. Puis après les apports de l'intervenant sur les caractéristiques des familles "abusives", les solutions se centrent sur un positionnement clair des TS en opposition à l'entretien de cette relation au foyer, en tant que rappel à la loi, et ce, que les parents soient d'accord ou pas
Seq 10	6,11% Durée :	Maica	Comportement lié à la sexualité	Le soutien à la parentalité / Accompagnement d'un usager sur des problèmes de sexualité	7	Continuer d'observer le comportement de Maica et de sa famille, à partir des premiers indices relevés, et ne pas agir trop vite.

numéro de séquence	Temps consacré aux solutions dans la séquence et durée de la séquence	Usager	Problème	Enjeux de pratique	Nombre d'unités de sens	Orientation générale des solutions
Seq 11	14,24% Durée : 1h33	Walid	Opposition au cadre	Le soutien à la parentalité / La relation éducative/ la collaboration éducative avec les parents	12	Ne pas trop solliciter les relations de Walid avec son père dans la mesure où celui-ci lui propose un modèle comportemental en complète contradiction avec celui du foyer et qui ne fait que l'encourager dans ses actes de vandalisation. Questionner et analyser le phénomène de séduction que mobilise Walid auprès des TS et qui les empêche d'agir sereinement.
Seq 12	14,34% Durée : 0h43	Manon et Freddy et groupe Flore	1 agression de TS / 2 opposition au cadre	Reconnaissance institutionnelle des TS / relation éducative / Faire autorité/ Gestion de phénomène de groupe	5	Renforcer le cadre de l'autorité pour Freddy mais surtout renforcer les relations interpersonnelles des jeunes du groupe par des activités collectives.

Type de catégories et type de registres de discours mobilisés



(La longueur de la barre indique le nombre d'unités de sens dédié aux solutions durant la séquence)

Pourcentage de catégories de solution mobilisée pour l'ensemble des 77 unités de sens évoquant des solutions.

Solutions actives endogènes	%
modification du comportement de l'équipe vers l'utilisateur exprimée dans le registre technique	55,83
modification du comportement de l'équipe vers l'utilisateur exprimée dans le registre affectif	10,39
Positionnement de l'institution vers usager dans le registre technique	11,69
Positionnement de l'institution vers usager dans le registre affectif	1,30
modification comportement par l'équipe vers la famille" exprimée dans le registre technique	2,60
Solutions actives exogènes	
Action à conduire auprès de l'utilisateur exprimée dans le registre technique	2,60
Action à conduire auprès de la famille exprimée dans le registre technique	2,60
Mixage d'action exogène et de modification endogène dans le registre technique	1,30
Solutions passives	
Observation à conduire exprimée dans le registre technique	5,19
Observation à conduire exprimée dans le registre affectif	1,30
Évincer la source de la difficulté exprimée dans le registre technique	1,30
Évincer la source de la difficulté exprimée dans le registre affectif	3,90
Total	100%

Le nombre d'unités de sens et le temps consacré aux solutions varient suivant les séquences sans que l'on puisse identifier un facteur particulier de cette variation comme la durée ou le sujet.

Les solutions évoquées ne répondent pas forcément directement au problème soulevé, et pas forcément aux enjeux de pratique que nous avons relevés. Elles se focalisent soit sur un des aspects de la situation, soit sur ce qui apparaît après l'analyse comme le point fondamental à travailler. En ce sens, le terme de solution ne correspond pas exactement à la fonction de ces propositions. Elles ont plus vocation à faire évoluer la situation en modifiant un des facteurs de l'équation et en supposant que cette modification provoquera une évolution positive de la situation.

Face aux fugues (séquence 1, 2, 3, 5, 8, 9) il n'y a pas de réponse frontale ou de solution miracle, mais plutôt des petites touches qui tentent de modifier sensiblement la situation. On trouve ainsi des solutions replaçant l'usager au centre des décisions (seq. 1), l'affirmation d'une position propre à l'équipe (seq. 2), la limitation par un traitement médicamenteux (seq. 3), La prise de conscience par l'usager de sa mise en danger par ses fugues (seq. 5), ou encore aucune solution évoquée concernant directement le sujet. Face à l'absence d'activités structurantes de Tamba, plutôt que de renforcer l'accompagnement, c'est au contraire l'arrêt de ce processus de compensation par les TS qui est retenu. Face aux comportements liés à la sexualité, c'est la prise de conscience des dangers encourus (seq. 5), ou le positionnement des TS face aux parents et à la loi (seq. 9). Face à l'opposition au cadre de la part des usagers, c'est d'abord la relation des TS à Pany qui est travaillée (seq. 6), ou la dimension personnalisée des conflits (seq. 8), ou encore la relation parentale (seq. 11) et les relations au sein du groupe (seq. 12). Sur les phénomènes de groupe, c'est plutôt la valorisation des individus qui est soulignée (seq. 7), ou la cohérence des positions individuelles dans les équipes (seq. 8).

À l'inverse, les aspects institutionnels liés à l'organisation du travail au sein de l'établissement ne sont pas pris en compte dans les solutions. C'est la question des moyens disponibles pour assurer l'accompagnement dans les logements autonomes (seq. 4 et 9) et les agressions qui n'appellent pas de réponse directe. Il semble que l'intervenant évite d'aller sur ce terrain organisationnel, soit qu'il pense que ce n'est pas la fonction de l'ADP d'organiser le travail, soit qu'il ne souhaite pas réduire les débats à la critique de l'institution.

Concernant le type de catégorie mobilisée qui renvoie aux types de solutions proposées.

Prédominance des solutions impliquant une modification de l'action des TS

51 des 77 unités de sens consacrées aux solutions, soit 66%, mobilisent la catégorie intitulée « endogène, modification du comportement de l'équipe vers usager ». C'est-à-dire que dans les deux tiers des cas, le travail d'analyse réalisé en ADP conduit les TS à revoir leur positionnement, leur manière de faire et d'agir dans la situation présentée auprès de l'usager. Les séquences 3, 5, 6, 7, 8, et 12 ne mobilisent que cette catégorie de solution. Cette catégorie est exprimée principalement dans le registre technique mais 8 unités de sens réparties dans 4 séquences sont malgré tout classées dans le registre affectif (séquence 4, 8, 11, 12). D'autres catégories sont proches de celle-ci comme « endogène, modification du comportement de l'équipe vers la famille » qui représente un « complément » aux autres solutions endogènes comme dans la séquence 2. L'importance des solutions mobilisant un changement chez les TS (66% si l'on cumule les 2 catégories) renforce l'idée d'un dispositif d'ADP comme un espace réflexif et d'amélioration de la pratique, même si la remise en cause des pratiques des TS n'est pas forcément présente dès le début de la situation. Nous rappelons ici que ces solutions ne sont pas des injonctions formulées par un acteur extérieur mais bien le fruit du cheminement et de la réflexion des participants. C'est suite à cette réflexion, certes, accompagné par l'intervenant, qu'ils en viennent à remettre en cause leur positionnement ou leurs pratiques.

Le type de changements visés pour les TS sont dans beaucoup de cas liés :

- À la singularité de la relation qu'ils entretiennent avec l'utilisateur concerné et dans laquelle ils sont fortement impliqués en tant que sujet :
 - o Walid à qui on pardonne beaucoup
 - o Freddy qui remet en cause l'autorité des TS devant les autres,
 - o Benny qui tente d'attaquer la cohésion de l'équipe en personnalisant ses conflits,
 - o Pany qui trahit la confiance des TS.
- À leurs difficultés à adopter des positions plus souples, où il faut accepter les situations telles qu'elles se présentent sans pour autant abandonner toute volonté d'action :
 - o L'inactivité de Tamba et le manque de moyens du service appart qui ne devrait pas empêcher de tenter d'améliorer l'intervention des TS.
 - o La position de la direction face aux agressions des TS qui ne devrait pas empêcher les TS de se positionner individuellement face à ces agressions
 - o Le comportement d'opposition de Pany qui n'obligerait pas forcément toute possibilité de travail éducatif,
 - o Les fugues répétées de Betty, sa mise en danger et ses comportements choquant liés à la sexualité, la violence vécue de son déménagement imposé, qui n'obligeraient pas forcément à la renvoyer une fois de plus vers un autre établissement où à l'abandonner à ses fugues.
 - o L'agression de Mona qui, pour autant qu'elle ait généré son exclusion brutale, n'empêcherait pas de retravailler auprès des usagers qui la soutenaient pour les réassurer dans leur intégrité
- À leur difficulté à se positionner à partir de leurs missions et du projet de leur établissement face aux autres intervenants professionnels ou acteurs de l'environnement de l'utilisateur :
 - o Refuser à Maica de voir son petit ami même si les parents l'autorisent chez eux.
 - o Continuer à déclarer et signifier les fugues de Jérémy, aussi nombreuses soient-elles et même si les autres intervenants socio-éducatifs ne semblent plus en tenir compte.

Des changements attendus dans le positionnement de l'institution

Dans la séquence 2 et la séquence 4, les TS évoquent plutôt une modification du positionnement de l'institution. Dans la séquence 2, ils souhaitent que l'institution se positionne clairement durant les fugues de Jeremy, dans la séquence 4, les changements attendus concernent les moyens attribués au service « appart ».

On trouve ici les doléances faites à la direction des établissements que l'on peut classer en deux catégories, celle réclamant plus de moyens, et celle réclamant plus de soutien vis-à-vis des acteurs externes et internes. Il faut noter que malgré tout aucune solution n'a été formulée pour répondre à ce que les TS vivent comme une dévalorisation de la part de la direction concernant les

agressions qu'ils subissent. Cependant, ce type d'appel au changement reste une part faible des solutions évoquées et mobilise peu le registre affectif, ce qui pourrait signifier que ces propositions ne sont pas l'expression d'un mouvement de colère mais plutôt d'une réflexion professionnelle. Même si l'extériorisation des causes des situations est souvent mobilisée au début des séquences, on observe que le travail d'analyse permet de mettre à distance ce premier mouvement pour ne formuler au final que des attentes raisonnables et légitimes, émises de façon réfléchie. À ce titre, l'expression de ces attentes dans l'espace de l'ADP permet sans doute aux TS de les reformuler à la direction de façon positive puisque l'on observe que les demandes concernant le service appartement ont été en partie entendues par la direction, comme le montre le projet de restructuration du service.

Des changements attendus chez les familles ou chez les usagers

Dans certaines séquences (Séquence 10, 4, 2) les solutions que nous avons nommées « exogènes » se focalisent sur le changement de comportement ou de positionnement de l'utilisateur ou de sa famille. Autrement dit, les TS externalisent les facteurs de résolutions, ils ne dépendent plus d'eux. Cette posture est non seulement peu constructive, mais surtout peu efficace dans la mesure où ils n'ont aucune prise sur ces modifications. Ces solutions ne sont jamais dominantes, et sont mixées avec des solutions endogènes au sein d'une même proposition et classées alors dans la catégorie « mixage action exogène et modification endogène » comme dans la séquence 2 où les TS sont prêts à modifier leur positionnement vis-à-vis des fugues de Jérémy tout en souhaitant que la famille change, elle aussi de positionnement.

Ces catégories de solution traduisent le désespoir et l'impuissance des TS devant les situations. La tentation est toujours de souhaiter que les personnes ne soient pas telles qu'elles sont. La mère de Jérémy doit changer d'attitude, Tamba doit s'obliger à se mobiliser, et Maïca doit modifier ses comportements. Tant que ces changements ne seront pas advenus, il semble impossible aux TS de faire bouger la situation. Évidemment, les TS oublient dans ces moments d'épuisement, même s'ils l'expriment dans le registre technique et de façon sporadique (5% des solutions), que les usagers leur sont confiés parce que justement ils ont ces comportements. L'inverse consisterait à voler au secours de la victoire. On observe d'ailleurs comment le fait que Pany corresponde au jeune « idéal », coopérant, mature, responsable, satisfait les TS, au moins à la hauteur de la déception qu'ils éprouvent lors de son changement de comportement.

Des situations qui ne permettent pas d'agir immédiatement, mais nécessitent une observation

La thématique de solution que nous avons nommée « passives » comprend des solutions qui sont plutôt des positions d'attente ou d'observation. Autrement dit, il serait urgent de ne pas agir. À la séquence 10, pour Maica qui vient d'arriver, les participants se mettent d'accord pour continuer l'observation de ses comportements avant de déclencher des actions dans telle ou telle direction. C'est la seule séquence où la solution est proposée.

L'éviction de la source du problème comme solution est peu mobilisée

C'est seulement aux séquences 10 et 11 que cette solution est évoquée. Il s'agit dans cette catégorie d'envisager l'exclusion de l'utilisateur qui pose problème. Cette solution est majoritairement exprimée dans un registre affectif, car il s'agit plus de l'expression d'une exaspération comme dans le cas de Walid ou l'expression de l'impuissance à réguler la situation comme pour Betty.

L'environnement socio-éducatif socioprofessionnel « intouchable »

Les catégories concernant des solutions endogènes sur la modification du comportement de l'équipe ou de l'institution envers l'environnement socio-éducatif professionnel, ou exogène comme la modification du comportement des acteurs de l'environnement socio-éducatif professionnel ne sont pas mobilisées. Ces trois catégories évoquent la question de l'environnement socio-éducatif professionnel, c'est-à-dire les différents acteurs qui agissent avec les TS auprès des usagers. Autant ils sont souvent critiqués, notamment les référents de l'ASE, sur leurs décisions ou même parfois sur leurs compétences, autant il ne semble pas possible pour les participants d'avoir

une prise sur ces acteurs. C'est toute la difficulté de la collaboration des intervenants entre eux qui est soulevée. Les différents services ou établissements subissent de la part de leur tutelle des injonctions à travailler en partenariat, concernant notamment les objectifs d'inclusion sociale des usagers. Le fait que ces supposés partenaires ne soient pas mentionnés par les TS dans les solutions possibles pour faire évoluer les situations où ils sont pourtant identifiés comme ayant un rôle majeur en dit long sur cette difficulté de collaboration. Ceci semble particulièrement vrai dans les rapports que les TS entretiennent avec les représentants du commanditaire de leur action qu'est le Conseil Général et qui sont aussi les prescripteurs de la prise en charge par l'établissement auprès du public.

L'absence d'intervention ou le retrait du TS impliqué dans la situation ne sont pas évoqués comme des solutions possibles

Les deux catégories, « attente de modification de la situation par elle-même » et « soustraire les TS à la situation qui les mets en difficulté » n'ont pas été mobilisées dans les situations qui ont été évoquées. Il est possible que ces solutions ne soient pas considérées comme des solutions possibles dans cet espace d'ADP, pour des raisons déontologiques en ce qui concerne la non intervention, ou pour des questions de fonction du dispositif d'ADP pour le retrait du TS qui renvoie plutôt à l'organisation du travail. Il est possible aussi que les situations évoquées n'aient pas nécessité de telles solutions.

La place de l'intervenant dans les propositions de solution

	Usager	Problème	Nombre d'unités de sens	Temps consacré aux solutions dans la séquence	Pourcentage de temps de parole de l'intervenant, par rapport aux participants, durant l'élaboration des solution
Seq 1	Betty	Fugue	-		
Seq 2	Jeremy	Fugue	4	6,11%	25%
Seq 3	Jeremy	Fugue	1	1,80%	25%
Seq 4	Tamba	Inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.	19	13,21%	30%
Seq 5	Betty	1 fugue / 2 comportement lié à la sexualité	6	8,03%	56%
Seq 6	Pany	Opposition au cadre	2	3,50%	34%
Seq 7	Mona	Agression de TS	3	5,50%	55%
Seq 8	Benny et Groupe Flore	1 opposition au cadre / fugue	10	19,72%	23%
Seq 9	Betty et Maica	1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité	8	15,90%	17%
Seq 10	Maica	Comportement lié à la sexualité	7	6,11%	30%
Seq 11	Walid	Opposition au cadre	12	14,24%	28%
Seq 12	Manon, Freddy, Groupe Flore	1 agression de TS / 2 opposition au cadre	5	14,34%	19%

Le volume d'intervention de l'intervenant durant les unités de sens concernant les solutions se situe à moins de 21% pour 2 séquences (séquence 9 et 12), de 21% à 30% pour 6 séquences

(séquence 2, 3, 4, 8, 10, 11). Il se situe entre 34 et 56% 3 séquences (séquence 5, 6, 7).

Les taux de participation de l'intervenant dans la formulation de solutions ne semblent pas en lien avec d'autres éléments comme le pourcentage de temps dédiés aux solutions dans la séance, le nombre d'unités de sens ou les sujets. Ces solutions sont toujours exprimées sous forme de propositions qui appellent une validation de la part des participants. Dans le cas où la proposition ne semble pas adaptée à la situation, comme dans la séquence 8 où les TS trouvent trop risqué de demander aux jeunes de s'impliquer dans des activités de groupe, l'intervenant n'hésite pas à revenir sur sa proposition en demandant aux TS de ne pas en tenir compte. L'intervenant agit plus comme un guide qui oriente les TS vers les champs possibles d'intervention que comme celui qui sait ce qu'il faut faire en proposant des solutions toutes faites.

E)SYNTHÈSE DES CONTENUS, PROCESSUS ET PRODUCTIONS DU DISPOSITIF D'ADP OBSERVÉ

Un dispositif qui traite des situations vécues, singulières, en lien avec des usagers et qui permet une prise de conscience et une modification des positionnements des TS dans ces situations, grâce à l'analyse co-conduite par les participants, et les apports théoriques et conceptuels de l'intervenant.

En résumé, nous avons identifié les caractéristiques générales suivantes :

Les sujets des séquences :

- Les sujets des séquences sont majoritairement des situations centrées sur un usager, et parfois le groupe, situations réelles et vécues et dans lesquelles les TS sont impliqués personnellement.
- Les sources principales de problème pour les TS sont les fugues (évoqué dans 5 séquences), l'opposition au cadre éducatif (évoqué dans 4 séquences), les comportements liés à la sexualité (évoqué dans 3 séquences), les situations d'agression physique des TS par des usagers (évoqué dans 2 séquences), l'absence d'activité structurante pour l'usager et la gestion du service « logement autonome » (évoqué dans 2 séquences).
- Les enjeux de pratiques, où comment agir dans certaines situations, concernent principalement la relation éducative (abordée dans 6 séquences), la collaboration éducative avec les parents (abordée dans 3 séquences), le soutien à la parentalité (abordée dans 3 séquences), la limitation du recours à la fugue pour les usagers (abordée dans 3 séquences), la coopération avec les autres acteurs de l'accompagnement socio-éducatif.
L'implication des participants dans les séquences
- En majorité, quel que soit le sujet, tous les participants s'expriment. Sur le plan de la répartition de la parole, 2 à 4 participants mobilisent autour de 50 % du temps de parole. L'intervenant contribue de façon générale à hauteur de 25 % des échanges.
- Dans 10 séquences, le problème est présenté comme concernant le collectif de TS. Dans 2 séquences, le problème est présenté comme concernant uniquement le TS qui s'exprime.
Le traitement des sujets
- La répartition des objets du discours, dans les unités de sens, indique globalement, 60 % de description (exploration large des situations et de leur contexte), 30 % d'analyse (apport de connaissances contextualisées à la situation et prise de distance) , et 10 % de propositions

d'actions (visée constante d'amélioration des situations).

- Les formes des discours identifiées pour les unités de sens se répartissent globalement autour de 58 % pour le registre de discours technique (description et investigation), 39% pour le registre de discours affectif (expression du découragement, de l'impuissance, de jugements négatifs, de doutes, de compassion), 3% pour le registre de discours axiologique (référence aux principes éducatifs et à l'éthique personnelle).
- Sur l'ensemble des séances, le registre de discours affectif est essentiellement mobilisé pour déterminer les responsabilités, décrire la place des TS dans les situations et la nature des difficultés qu'ils rencontrent. Le registre de discours technique est utilisé pour décrire, analyser les situations et proposer des solutions. Le registre de discours axiologique est plus mobilisé pour expliciter les difficultés rencontrées par les TS.

Le processus des séances

- En général, le processus des séquences va de l'émotion à la prise de distance, et de la description aux propositions de remédiation, mais les étapes entre ce point de départ et ce point d'arrivée sont toutes différentes en nature et en volume suivant les séquences
- On observe, au fil des séquences, l'expression d'une prise de conscience des TS des phénomènes affectifs dans lesquels ils sont pris

Les Productions

- Le dispositif d'ADP produit une autocritique des positionnements et des actions des TS par eux-mêmes. Les solutions sont plutôt centrées sur la modification des positionnements ou actions des TS eux-mêmes. Il s'agit de se changer soi-même avant de vouloir changer les autres.
- Les TS, suite au travail d'ADP, partent généralement remobilisés sur la situation évoquée. Ils semblent avoir retrouvé une capacité d'action et avoir identifié des leviers d'action jusque-là inexplorée, sans pour autant imaginer que la situation soit résolue.
- Les modifications du positionnement des TS concernent l'utilisateur ou sa famille. Les solutions appelant une modification institutionnelle sont présentes mais peu nombreuses. Aucune solution visant à modifier le rapport avec les autres acteurs socio-éducatifs professionnels ou l'attitude de ces acteurs n'est formulée.
- Les TS expriment la satisfaction d'avoir pu identifier les phénomènes dans lesquels ils sont impliqués et d'avoir pris de la distance.

Cette étude des séquences observées montre que chaque séquence est singulière et mobilise un processus de réflexion propre, au travers des objets et des formes de discours et de leur agencement. Nous n'avons observé aucune corrélation entre la manière de traiter les sujets et le type de sujet évoqué ou les enjeux de pratiques abordées. Chaque séquence est une mobilisation spécifique de la démarche d'ADP proposée par l'intervenant. Pour arriver à un effet similaire (prise de distance avec l'événement et remobilisation d'une capacité d'action) les TS utilisent différents objets de discours ou différentes formes de discours, différentes étapes en fonction de leur vécu.

ANNEXE II ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°2 **(AVRIL 2012, SÉANCE 2)**

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 85 minutes, 1060 interventions et 96 unités de sens, 8 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : comportement d'un jeune.

La situation : Un jeune garçon que nous appellerons Jérémy ne cesse de fuguer de l'établissement pour retourner dans sa famille malgré les retours au foyer diligentés par l'équipe. À terme, aussi bien la famille que la gendarmerie ou l'ASE du département qui gère les placements de mineurs, ne semblent plus réagir face à ces fugues incessantes.

C)TYPE DE DIFFICULTÉS ET DIFFICULTÉS QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

- type de difficulté 1 : problème de reconnaissance du travail des TS

La première difficulté semble être que l'équipe se sent délégitimée par les acteurs éducatifs ou familiaux de l'environnement de Jérémy du fait qu'ils sont les seuls à tenter de ramener Jérémy au foyer. Comme le résume l'intervention n°567 par B : *« c'est vrai qu'au jour d'aujourd'hui on pense qu'on est heu, qu'on est heu, qu'on est grillé, tout' façon j'pense que là »* ou l'intervention 926 par D : *« : ben aujourd'hui c'est ça enfin je sais pas si notre parole est prise pour argent comptant puisqu'il a toujours eu des réponses, enfin, quand la notre lui plaisait pas, il arrivait à aller toquer à une porte qui lui donnait mieux que ce qu'on pouvait lui proposer donc ben ouais forcément »*.

- type de difficulté 2 : problème de « technique » éducative

La deuxième difficulté touche à la recherche d'une attitude éducative qui permettrait de limiter les fugues de Jérémy. Les interventions 504 et 506 de G illustrent cette difficulté.

« ont est démunis de toute façon devant des situations comme ça, on est pas non plus dans... » ; « pis on va pas l'enfermer hein, enfin je veut dire, c'est aussi une constatation de nos limites » ou encore l'intervention 836 de H : *« non pis de toute façon quel sens ça prend parce que là vous le ramenez quand il veut bien revenir et il revient et cinq minutes après sitôt que vous avez le dos tourné il repart donc heu je sais pas »*. L'intervention 875 de D souligne aussi l'hésitation sur la conduite à tenir : *« le pire c'est vrai qu'on c'est plus quel discours lui tenir, on sait plus, on a tenté la fermeté on passé à l'explication, écouter, savoir ce qu'il a envie alors il a rien à en dire c'est quand même tendu qu'est-ce que tu veux »*.

- type de difficulté 3 : problème de motivation de l'équipe qui revoit la question du sens

La troisième difficulté, résultante des deux premières concerne la démobilisation de l'équipe concernant Jérémy compte tenu de ses absences répétées, du manque de mobilisation de l'entourage familial ou éducatif ou législatif, de la difficulté d'interprétation du comportement de Jérémy qui finit par faire perdre le sens de toutes les tentatives d'action de l'équipe .

« 903 [>A] : en fait la position un peu de démissionnaire elle vient de là aussi
 904 [>Intervenant] : elle vient de là?
 905 [>A] : peut-être en tout cas c'est venu en rajouter
 906 [>Intervenant] : c'est venu en rajouter mais est-ce que ça va jusqu'à à votre action organisationnelle propre enfin votre action en tant qu'équipe est-ce que ça va jusque là ce discrédit ou est-ce que ça vous empêche de poser quelque chose vous
 907 [>A] : non mais ça nous empêche peut-être de poser quelque chose vis à vis de Jérémy parce que si on tient un discours et que il sait qu'il a la possibilité qu'il y a la possibilité d'un autre discours totalement différent en faisant appel soit à Mr G soit à l'ASE soit à la gendarmerie ben heu
 908 [>D] : c'est ce qui lui était offert depuis qu'il est chez nous donc en même temps il aurait tort de pas compter dessus quoi »

D'un point de vue global, on retrouve ici le problème du travail en partenariat entre les acteurs éducatifs, professionnels ou familiaux, qui est toujours très présent dans le travail social. La régulation entre les différents acteurs professionnels du système de prise en charge est particulièrement difficile compte tenu de la multiplicité des intervenants. De plus les différentes cultures institutionnelles ainsi que leur fonctionnement lié à leur statut juridiques (fonction publique territoriale, d'état, privé non lucratif, ..) rend la coordination difficile à maîtriser. Concernant les parents ou la famille d'origine des jeunes accueillis, ils sont à la fois considérés comme défaillants, au moins momentanément, compte tenu du placement de leur enfant, et en même temps doivent faire l'objet d'une non destitution voir d'une restauration de leur fonction parentale de la part des travailleurs sociaux.

La situation traitée dans cette séquence soulève aussi le problème de la contention des jeunes dans un lieu qui se voudrait d'abord éducatif avant d'être un lieu de surveillance, voire d'enfermement. Les éducateurs se défendant que l'établissement soit une prison, et en même temps, celui-ci est déclarée responsable des jeunes qui lui sont confiés et donc de leurs allées et venues censé garantir leur sécurité.

Enfin c'est toute la problématique de la relation éducative dans un cadre professionnel qui est révélée avec l'hésitation permanente entre la sanction à visée éducative et les marques d'une relation de confiance valorisante pour le jeune. Les deux ne s'excluent pas forcément, mais il y a toujours une prise de risque d'agir en direction de l'un au détriment de l'autre. L'action éducative professionnelle a ceci de particulier qu'elle n'a pour faire autorité sur l'enfant, aucun des liens affectifs que mobilisent habituellement les parents d'origine et qui vont de soi. Le travailleur social n'est qu'un adulte parmi d'autres. Le travailleur social doit donc construire une relation qui va permettre au jeune accueilli de « jouer le jeu » de cette relation éducative de substitution, c'est-à-dire qu'il acceptera la contrainte de cette action éducative parce qu'il aura confiance en ces adultes et qu'il sera persuadé qu'ils agissent pour son bien. Le lien entre TS et jeune est donc fragile. Cette relation, toujours « sur le fil » nécessite une authenticité dans la relation, au risque d'un sur-investissement affectif de la part du TS ou du jeune et donc une sensibilité accrue aux blessures narcissiques. Mais elle nécessite aussi de pouvoir mettre en place le respect de la loi, aussi bien d'ordre symbolique que juridique, et qui requiert l'autorité de l'adulte bienveillant et des institutions en général. C'est le respect de cette loi qui oblige parfois à poser des contraintes ou des sanctions éducatives face à des comportements déviants. Mais quand il ne reste plus que la recherche d'autorité de l'adulte sur le jeune, sans possibilités de relation support à cette autorité, le jeune peut tenter d'échapper à cette contrainte par tous les moyens licites ou illicites à sa disposition et qui sont finalement bien plus illimités que les sanctions mobilisables. En cas d'escalade entre les actes de rébellion des jeunes et les sanctions des TS, ce sont souvent les jeunes qui, sans limite, finissent par dépasser le point de non-retour. Ces problèmes de relation aux adultes sont particulièrement sensibles à la période de l'adolescence et nécessaires à la construction psychique, par la recherche des limites. Ils sont sans doute exacerbés chez ces jeunes qui ont un parcours de vie déjà complexe, ce qui renforce les enjeux autour de cette question.

Le sujet est présenté par les TS qui l'évoquent comme un problème pour l'ensemble de l'équipe.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objet de discours.

	% de durée par catégorie	% de durée par thématique
Total description de la place du locuteur dans la situation		7,72%
dit ce qu'il a dit]	1,35%	
dit ce qu'il a fait]	3,03%	
dit ce qu'il a ressenti]	2,17%	
explique les motivations de ses actes ou paroles]	1,18%	
Total description de la situation ou événement qui génère le problème		13,05%
comportement d'un usager]	12,64%	
décision ou action d'un TS]	0,41%	
Total description du contexte de la situation ou de l'événement		30,62%
contexte concernant l'usager]	11,43%	
contexte environnement familial de l'usager]	12,70%	
contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	0,69%	
histoire institutionnelle de l'usager]	4,47%	
historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	1,33%	
Total nature des difficultés pour les TS		15,54%
incapacité à agir]	0,67%	
incapacité à donner un sens à la situation]	0,28%	
incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	7,56%	
questionne cohérence entre action et valeurs]	1,59%	
questionne cohérence entre but et réalité]	3,55%	
questionne cohérence entre but et valeurs]	1,50%	
questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	0,39%	
<u>Total unités de sens concernant la description de la situation (66,93%)</u>		
Total attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		16,63%
causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	3,80%	
causalité externe environnement familial]	1,33%	
causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	5,65%	
causalité interne autres usagers]	0,99%	
causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	3,33%	
causalité usager]	1,53%	
Total formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		5,97%
hypothèse complexe et ouverte]	1,40%	
hypothèse simple et fermée]	2,49%	
hypothèse simple et ouverte]	2,08%	
Total théorisation généralisation		3,01%

	% de durée par catégorie	% de durée par thématique
illustration par d'autres situations]	0,56%	
transfert vers la pratique professionnelle]	2,45%	
<i>Total unités de sens concernant l'analyse de la situation (8,98%)</i>		
Total pas de thématique		1,44%
Pas de thématique]	1,44%	
Total solutions actives envisagées		6,02%
endogène modification positionnement institution vers usager]	1,98%	
exogène action auprès usager]	2,13%	
mixage action exogène et modification endogène]	0,60%	
modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	1,31%	
<i>Total unités de sens concernant des propositions de remédiation (6,02%)</i>		
	100%	100%

Une grande partie du temps a été utilisé pour décrire la situation de fugue en elle-même, le contexte de cette situation, c'est-à-dire à la fois l'environnement familial et l'environnement éducatif de Jérémy, ou encore la manière dont les travailleurs sociaux avaient pu agir durant les différents événements liés aux fugues (51%). Vient ensuite quasiment à égalité de temps, l'expression concernant le type de difficulté ressentie par les travailleurs sociaux (15%) et l'attribution de la responsabilité de la situation (16%), essentiellement tournée vers les acteurs de l'environnement de Jérémy avec notamment l'Aide sociale à l'enfance du département et la mère de Jérémy (seulement 3% des échanges portent sur une éventuelle responsabilité de l'équipe dans l'aggravation de la situation c'est-à-dire la multiplication des fugues de Jérémy). Reste le temps consacré à la formulation d'hypothèses permettant d'expliquer le comportement de Jérémy (6%), soutenue par les apports théoriques diffusés par l'intervenant (3%) et donnant lieu à l'évocation de solutions permettant d'améliorer la situation (6%). Dit autrement 66% du temps de la séquence ont été passés à présenter la situation sous différentes facettes, 25% à tenter d'identifier les causes de la situation problématique ou d'en comprendre le sens et 6% à tenter de trouver des solutions.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

		Durée en s
<u>description de la situation ou événement qui génère le problème</u>		
110	comportement d'un usager]	
	L'équipe décrit le cycle fugue/ déplacement chez la mère/retour au foyer qui s'installe.	37
	Jérémy cherche des excuses pour légitimer sa fugue.	33
	Jérémy profitait du flou concernant les autorisations de week-end délivrées par l'ASE pour faire croire à l'équipe qu'il avait bien l'autorisation d'aller chez sa mère.	55
	Malgré l'interdiction de week-end chez sa mère Jérémy part en fuguant.	17
	Jérémy a un comportement d'évitement, il ne s'oppose pas mais pose des actes quand même.	30
	L'équipe a du mal à reconstituer les membres de la fratrie de Jérémy compte tenu des différents conjoints de la mère et du père. Elle constate que Jérémy mobilise les deux familles.	90

	L'alcoolisation du beau-père ne semble pas poser de problème à JérémY.	90
	JérémY va parfois chez sa sœur, voisine de sa mère, elle-même anciennement placée et qui a des enfants placés, sans que l'on sache si c'est une stratégie pour éviter le retour au foyer par le soutien de cette sœur.	69
	L'équipe ne sait pas si les raisons qui justifiaient les autorisations ou les refus de week-end ont été expliquées à JérémY, ce qui serait de la responsabilité du référent.	32
	Le décompte des week-ends attribués est difficile, l'ordonnance n'est pas claire, le référent pas performant.	74
	Malgré ses fugues JérémY ne résiste pas aux contraintes, comme accepter de revenir quand on va le chercher ou accepter une surveillance rapprochée. Mais il continu à se sauver, l'équipe ne sait plus quoi faire pour l'empêcher de fuguer.	126
	JérémY décroche aussi sur le plan scolaire.	23
150	décision ou action d'un TS]	
	L'équipe culpabilise de ne plus s'occuper assez des autres jeunes qui lui reproche.	22

	description du contexte de la situation ou de l'événement	
410	contexte concernant usager]	
	Jeune qui fugue chez ses parents.	51
	Conduite à risque de JérémY qu'il mettrait en œuvre au travers de ses fugues, entraînant une hospitalisation temporaire. JérémY exprime son souhait de partir du foyer et de rentrer chez lui.	243
	L'équipe se pose la question de l'intérêt d'une hospitalisation pour soins psychiques.	63
	JérémY est focalisé sur la famille et se désinvestit de l'école.	24
	Les comportements de JérémY depuis un certain temps, exprimaient un malaise mais sans que l'équipe prenne suffisamment de recul pour prendre conscience de la gravité ou de la signification de ces comportements.	205
	JérémY a pourtant peu vécu avec ses deux parents.	25
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager	
	C et A pense que l'ASE et la famille se sont mises d'accord pour <u>une main levée de la mesure concernant JérémY.</u>	37
440	contexte environnement familial de l'usager	
	Le père collabore mais pas la mère.	44
	JérémY s'inquiète d'avoir à choisir entre son père ou sa mère en cas de levée de la mesure.	71
	l'ASE laisse retourner JérémY dans sa famille alors que l'alcoolisation du beau-père, motif du placement, n'est pas résolue.	40
	Seul un dernier enfant reste à la maison mais qui est issu du couple.	60
	Le beau-père s'alcoolise et n'est pas un repère éducatif pour JérémY.	110
	Ni le père ni la mère de JérémY ont une chambre pour l'accueillir dans leur maison.	96
	L'équipe s'interroge sur la relation qu'entretient le beau-père avec JérémY au travers des insultes qu'il lui lance lors de conflit.	32
	Le père de JérémY est mobilisé et soutient la position de l'équipe vis-à-vis de la mère.	177
	La mère ne mobiliserait l'équipe que quand elle ne sait pas où est JérémY mais pas pour une aide éducative.	49
450	histoire institutionnelle de l'usager	
	la position de la mère n'est pas cohérente avec celle de l'équipe.	31
	JérémY est plutôt accueilli et soutenu par les autres jeunes lors de ses retours.	52
	Difficulté d'insertion de JérémY à son arrivée sur le groupe ados.	70
	JérémY a eu un suivi psy avec un traitement médicamenteux mais qu'il ne suit pas.	86
460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation	
	JérémY manifestait des quasi troubles du comportement depuis quelque temps.	21
	Montée en puissance de la demande de JérémY de retourner chez sa mère depuis octobre puis décembre.	50

	description de la place du locuteur dans la situation	
310	dit ce qu'il a ressenti]	
	Le référent ASE ne tient pas ses engagements de fermeté vis à vis de JérémY.	13
	Étonnement de l'équipe devant la capacité de JérémY à alerter toute sa famille.	13
	JérémY crée de l'inquiétude chez l'équipe, qui craint qu'il ne se mette en danger et de fait elle agit différemment avec lui.	49

	L'équipe avoue qu'elle abandonne toute mobilisation.	41
320	dit ce qu'il a fait]	
	Jérémy fugue parce qu'il ne peut plus jouer sur les cadres qui se sont rigidifiés.	9
	Jérémy refuse d'aller à l'école et s'échappe au dernier moment.	50
	Un TS gère un conflit entre Jérémy et son beau-père lors d'un retour de fugue.	103
	L'équipe tente de recadrer les sorties en collaboration avec le référent ASE.	41
330	dit ce qu'il a dit]	
	Jérémy essaye malgré tout de manipuler l'équipe pour avoir des autorisations de week-end.	31
340	explique les motivations de ses actes ou paroles]	
	Les TS expliquent qu'ils agissent ainsi parce qu'ils sont persuadés que Jérémy ne fait que tester le cadre qui lui est imposé comme n'importe quel ado.	23
	Qu'on déclare ou pas les fugues de Jérémy, cette situation mobilise beaucoup de temps au détriment des autres jeunes du groupe.	40

On comprend dans ces échanges que Jérémy retourne sans cesse chez sa mère ou dans son environnement familial (sœur, père, etc...) et que malgré les échanges avec les TS ou les intervenants de l'ASE, Jérémy, sans s'opposer directement, continue à profiter de toutes les occasions pour s'échapper du foyer. De plus, plus les fugues se répètent, plus il devient compliqué de le faire revenir au foyer, à la fois pour mobiliser Jérémy et pour mobiliser les autres intervenants socio-éducatif comme l'ASE ou la gendarmerie. La situation est connue de tous mais laissée en l'état. Les situations vécues décrites par les TS viennent illustrer et justifier la démotivation de l'équipe par rapport au comportement de Jérémy, autant du côté de la famille de Jérémy que du côté des intervenants de l'ASE. Lassée du manque de coopération ou d'action des différents intervenants socio-éducatif, l'équipe abandonne toute velléité d'action à son tour. L'équipe explique qu'elle ne sait même plus si la déclaration de l'avant-dernière fugue a été close lors du retour de Jérémy, et si la dernière fugue encore en cours a été déclarée en tant que telle.

nature des difficultés pour les TS		
210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	
	Les fugues mobilisent du temps que l'on ne peut pas donner à d'autres.	65
	Difficulté d'accueillir Jérémy à ses retours sans le sanctionner vis-à-vis des autres jeunes.	17
	L'équipe est plus souple avec Jérémy pour éviter qu'il ne reparte.	44
	L'intervenant recentre les débats sur la question du choix difficile de l'action à conduire pour l'équipe au moment des retours.	82
	Comment parler à Jérémy des actes contradictoires des différents acteurs socio-éducatifs ?	26
	L'équipe s'inquiète de la non déclaration de fugue à chaque départ, les TS concernés se justifient par l'incohérence des positions des autres intervenants mais l'équipe reste choquée de la décision de ne plus faire de déclaration de fugue.	170
220	incapacité à agir]	
	On ne peut pas empêcher qu'il se sauve, la mecs n'est pas une prison.	10
	L'équipe se sent délégitimée.	6
	Retour sur la question de la légitimité de l'équipe vis-à-vis de Jérémy.	20
230	incapacité à donner un sens à la situation]	
	Pose la question du sens de continuer fugue/retour.	15
240	questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	
	L'équipe regrette que leur intervention n'ait aucun effet sur le comportement de la mère.	21
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	
	Si la mesure est abandonnée Jérémy sera en danger.	27
	L'équipe ne comprend pas que le dernier frère de Jérémy à la maison ne soit pas suivi par l'ASE.	58
260	questionne cohérence entre but et valeurs]	
	Malgré que l'équipe ait obligé la mère à dire à Jérémy qu'il n'y avait pas de place pour lui chez elle, l'équipe soupçonne la mère d'avoir contribué à la demande de fin de placement que Jérémy a rédigé.	80
270	questionne cohérence entre but et réalité]	
	L'équipe ne peut pas faire mieux, compte tenu des autres jeunes et renvoie la mère à ses	21

	responsabilités.	
	La non cohérence entre les acteurs socio-éducatifs intervenant auprès de Jérémy discrédite l'action de l'équipe et la démobilise pour agir.	53
	L'équipe justifie son désinvestissement par l'absence de Jérémy.	44
	La question de la cohérence entre les intervenants socio-éducatifs en général est posée	72

L'équipe de TS est en difficulté par rapport à Jérémy pour au moins deux raisons :

Ils n'arrivent pas à endiguer les fugues de Jérémy et ne savent plus quelle stratégie éducative mobiliser, notamment au moment du retour de fugue. Ils se sentent obligés d'accueillir Jérémy lors de ses retours de fugue de façon la plus chaleureuse possible, pensant ainsi limiter les départs de fugue, et en même temps cherchent à sanctionner Jérémy pour ses fugues, au moins par équité vis à vis des autres jeunes qui questionnent les TS : . Intervention 607 par [>C]: au depart c'était ben "ben comment ca y r'vient, vous lui dites rien ,il est pas sanctionné "

- Intervention 608 par [>B]: on a cherché à le protéger un moment donné, ouais
- Ils n'arrivent pas travailler de façon satisfaisante à leurs yeux avec la mère, les représentant de l'ASE ou même la gendarmerie. Ils se sentent remis en cause par l'attitude des ces acteurs qui les discréditent en ne soutenant pas franchement le retour de Jérémy au foyer quand il est en fugue.

Au final, l'équipe se désinvestit du suivi éducatif de Jérémy, ne déclarant plus les fugues qui se renouvellent. Elle se sent en échec et en tire une culpabilité suffisamment grande pour apporter cette situation en séquence d'ADP

	Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	
510	causalité interne autres usagers]	
	Les relations de Jérémy avec les autres jeunes sont non conflictuelles malgré les apparences.	53
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	
	suite aux questions de l'intervenant et du groupe, les TS concernés finissent par reconnaître que la non déclaration est une erreur qui a pu aggravé leur difficulté de positionnement	178
530	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	
	L'équipe doute de la réelle mobilisation de l'ASE pour intervenir auprès de Jérémy ou de sa mère.	47
	Le référent ne tient pas ses engagements.	31
	Malgré les tentatives de l'intervenant pour que l'équipe se questionne sur son positionnement, celle-ci repart dans la critique du référent et de l'ASE.	125
540	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	
	l'ASE et les représentant de la loi nous discréditent aux yeux de Jérémy.	74
	La police ne fait pas son travail.	26
	l'ASE n'a pas fait son travail d'évaluation avant d'accorder les week-end de visite.	76
	Le référent ASE a modifié le cadre des départs en week-end sans arrêt ce qui explique que l'équipe ne pouvait plus vérifier la validité des demandes de Jérémy.	27
	C'est la faute du référent ASE si l'équipe a été incapable d'identifier le bon droit de Jérémy.	22
	Le référent de Jérémy ne sait pas lui dire non, c'est à chaque fois l'équipe qui se positionne.	77
550	causalité externe environnement familial]	
	Il faudrait mettre la mère devant ses incohérences.	31
	La mère de Jérémy l'héberge et appelle tous les jours la MECS pour savoir ce qu'elle doit faire. L'équipe déplore l'absence de réaction de la gendarmerie. La mère remet en cause le travail de l'équipe.	40
560	causalité usager]	
	Jérémy a cherché à tricher avec l'équipe.	15
	Jérémy créé les événements pour justifier ses fugues.	67

	formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'événement	5,97%
610	hypothèse complexe et ouverte]	
	Jérémy est en contradiction dans l'argumentation de ses fugues car plus il dit que le motif est l'alcoolisation du beau-père moins on le laissera y aller ce qui ne l'empêche pas d'agir et d'y aller.	50
	Jérémy serait dans une fuite en avant sans savoir ce qu'il cherche mais sans cesser de le chercher.	25
630	hypothèse simple et ouverte]	
	Jérémy au travers de ses fugues chercherait à trouver une place familiale.	26
	Le conflit était-il une mise en scène de la part de Jérémy et sa famille pour faire croire que sa famille soutenait le choix de l'équipe concernant les placements de week-end.	85
640	hypothèse simple et fermée]	
	Jérémy retournerait chez lui pour protéger sa mère de son beau-père.	59
	Jérémy serait à la recherche de l'unité familiale perdue et de son enfance.	74

Les participants passent beaucoup plus de temps à rechercher les causes de la non-résolution de la situation dans l'attitude des différents acteurs de l'environnement de Jérémy qu'à construire des hypothèses à partir de l'analyse de la situation de Jérémy et de son comportement. Autrement dit, c'est une position défensive qui consiste à justifier son action (ou son manque d'action) par le comportement des autres acteurs. Beaucoup d'énergie est dépensée dans ce sens avant de pouvoir se centrer sur ce qui fait problème. Parmi les hypothèses avancées pour expliquer les comportements de Jérémy, aucune n'est franchement validée. Malgré tout, deux retiennent l'attention des TS. La première concerne la possibilité que Jérémy retourne chez sa mère pour la protéger de la violence de son beau-père alcoolique (objet du placement de Jérémy en foyer). La deuxième expliquerait les retours de Jérémy par le sentiment qu'il aurait d'être abandonné de ses deux parents (il n'y a pas de chambre pour lui ni chez sa mère ni chez son père) et la volonté de se confronter à cette réalité douloureuse.

	théorisation généralisation	
910	illustration par d'autres situations]	
	D'autres TS disent qu'ils arrivent à gérer les situations avec les autres intervenants socio-éducatifs de l'ASE.	30
940	transfert vers la pratique professionnelle]	
	L'intervenant démontre comment la non déclaration de fugue aggrave la situation de Jérémy et entraîne la démobilisation de l'équipe.	109
	Invitation à travailler ultérieurement le retour de fugue.	22
	L'intervenant rappelle la nécessité de clôturer symboliquement les actions des TS (savoir clore une action avant d'en lancer une autre) pour les libérer et qu'ils puissent agir.	86

	solutions actives envisagées	6,02%
720	modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	
	L'équipe considère que ce n'est plus de son ressort et que le psychiatre doit agir auprès de la mère implicitement pour qu'elle adhère enfin à la position de l'équipe et à la mesure éducative.	70
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	
	L'équipe se propose de déclarer la fugue même si cette déclaration n'a pas d'effet opérationnel sur les autres intervenants ni sur Jérémy, elle pose le cadre de l'absence ou de la présence de Jérémy dans l'institution.	106
760	exogène action auprès usager]	
	L'intervenant souligne que les positions des autres intervenants socio-éducatifs qui sont différentes de ceux de l'équipe ne doivent pas remettre en cause leur positionnement, tout du moins sans qu'il ait fait l'objet d'une analyse plus poussée.	114
790	mixage action exogène et modification endogène]	
	L'intervenant recentre le débat sur la nécessité de trouver un positionnement permettant de travailler avec le référent.	32

Les apports théoriques sont peu nombreux et essentiellement mobilisés par l'intervenant. Ils sont centrés sur la nécessité pour les TS d'identifier leur positionnement et de s'y tenir quels que soient

les choix de positionnement des autres acteurs. En l'occurrence même si les intervenants de l'ASE ou la gendarmerie semblent moins rigoureux sur la notion de fugue, dans la mesure où Jérémy retourne chez sa mère, les TS et l'institution doivent tenir le cadre au moins symboliquement en déclarant toute absence non prévue du foyer, comme une fugue. Cette précaution devant permettre à la fois à Jérémy et aux professionnels d'avoir un repère fixe qui aide les uns et les autres à prendre des décisions réfléchies et non pas dans une improvisation de façon permanente en fonction des demandes de dernière minute. Les solutions proposées s'appuient sur cette analyse. Pour autant, ces solutions sont plus centrées sur la question de la démobilisation de l'équipe vis à vis de Jérémy que sur les fugues de Jérémy directement. Le pari est alors que si l'équipe trouve la bonne distance vis-à-vis du comportement de Jérémy et dans ses relations avec les autres acteurs éducatifs, elle sera en capacité de retrouver une efficacité sur le plan de l'action éducative.

E) LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

- . Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registre de discours différents :
- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
 - Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
 - Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multiplié par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1) Les registres de forme de discours pour les unités de sens

registre de discours des tonalités générales des unités de sens	Nombre d'unité de sens	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage
discours technique	59	61,55%
Discours affectif	26	27,25%
Discours axiologique	2	1,59%
Non attribué (unités « hors sujets »)	9	9,61%
	96	100%

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

Qualificatifs par registre de discours	% par rapport au nombre total d'intervention
--	--

discours technique	69,83 %
descriptif	35,38%
investigation	14,25%
analyse	11,08%
argumentation technique	2,70%
démonstratif	2,05%
résolution	1,86%
hypothèse	1,58%
mise à distance	0,93%

Une grande partie du discours technique est mobilisée dans le cadre de la description des événements ou de l'environnement ou du contexte (qui correspond à 51% des sujets d'échanges), description alimentée par les investigations, c'est-à-dire les questions ou relances, principalement de la part de l'intervenant.

Discours affectif		Qualification des interventions par registre	
--------------------------	--	--	--

		justification	4,47%
1063	D	« mais heu c'est vrai que c'est toujours difficile heu les retours de weekend c'est toujours compliqué quand t'es tout seul maintenant on a l'impression que sitôt que c'est passé pour la famille et pour Jérémy c'est passé quoi »	

La justification est très présente dans les discours affectifs dans la mesure où ils tentent d'expliquer en quoi les TS ne sont pas responsables de la situation ou encore pourquoi ils semblent avoir abandonné toute action éducative, notamment le fait de suivre avec rigueur les déclarations de départ et de retour de fugue. En fait, ils se rendent compte petit à petit de la situation complexe dans laquelle ils sont pris.

		Désabusé	2,42%
103	D	et à 17h30 je rentre sur le groupe d'ailleurs en sortant de l'hôpital j'ai vu je sais pas si c'était un agent de service ou il c'est même pas présenté il m'a présenter le papier Jérémy il était prêt et hop on est parti, on rentre sur le groupe, il descend pour mettre ses chaussures, j'pose les papiers sur le bureau pis 5 minutes après il était parti. Voilà, donc heu	
		résigné	2,23%
821	A	: ben on est passé quand même d'un moment où on s'égeulait tous les jours tous les jours tous les jours pour soit y aller soit mobiliser la gendarmerie pour qu'elle y aille à heu ben finalement non on le laisse dormir là-bas quoi c'est ça que sa veut dire je pense	

À plusieurs reprises les TS expriment le fait qu'ils ne peuvent pas agir sur la situation et que tout effort est vain, soit auprès de Jérémy pour empêcher ses fugues, soit auprès des autres intervenants éducatifs pour le faire revenir.

		Doute	1,96%
--	--	-------	-------

		jugement négatif	1,96%
290	D	: et puis la maman elle a toutes les bonnes excuses, alors elle est conduit pas elle a pas de voiture mais le beau père à une voiture	
1013	I	: ils ont jamais été cherché Mélanie y avait pas moyen de les faire déplacer hein	

Les jugements négatifs concernent principalement l'environnement familial et l'environnement socio-éducatif.

		Ironie	1,86%
497	D	ce qu'est un peu particulier quand même c'est que ça fait un mois que ça dure, l'ASE à commencé à s'agacer un p'tit peu si on peu dire s'agacer, un mail a été reçu lundi	
502	D	: oui parce que le 9 c'est Pâques, le 10 avril dans 15 jours , y' a urgence	

L'ironie permet aux TS d'exprimer leurs critiques sur la capacité des différents acteurs (autres intervenants socio-éducatifs, parents) à se mobiliser rapidement pour Jeremy.

		indignation	1,58%
		avoir été abusé trahi	1,12%
994	C	: mais comment nous on peut le déclarer en fugue alors que le service de police a décidé qu'il irait pas le chercher	
244	A	: et puis on s'est fait avoir deux fois parce réellement pendant deux fois il nous il nous a bien eu quoi, ha ben non mais vraiment il se préparait comme si il partait "bon ben donne moi un ticket ", "ok j'te donne un ticket quoi" nous les fois ou on s'est fait avoir forcément derrière nous on a fait plus attention	

L'indignation n'est pas loin de la colère, mais elle appelle souvent à témoin l'auditoire comme dans l'exemple. Le sentiment d'avoir été abusé, d'avoir été trahi est très fort aussi et d'autant plus que les TS tentaient souvent une approche accompagnante auprès de Jérémy, s'investissait à chaque fois un peu plus auprès de lui, alors que malgré tout, il repartait en fugue. L'environnement socio-éducatif est aussi vécu comme ayant un double discours. Ces actes ressentis comme des trahisons sont sans doute à l'origine du désinvestissement de la part de l'équipe, cherchant ainsi à éviter ces déceptions.

		consentement acceptation	1,02%
1023	A	: je m'étais pas posé la chose comme ça mais c'est vrai que	

Cette forme d'expression est importante dans les débats et représente souvent les moments où un interlocuteur lâche une posture ou une manière de penser. En l'occurrence, le TS qui s'exprime ici reconnaît que le fait de ne pas déclarer en temps réel les retours ou les départs en fugue, au-delà de l'aspect juridique, finissait par produire un flou, une absence de cadre aussi bien pour les TS que

pour Jérémy.

		jugement positif	1,02%
750	D	: ben ouais et puis ca s'comprend c'est un monsieur qui s'est super mobilisé pendant quinze jours trois semaines et	

A l'inverse d'un jugement négatif, sont exprimés ici des sentiments positifs à l'égard de personnes. En l'occurrence, c'est le père de Jérémy, dont il n'a pas la garde, qui fait l'objet d'une attention particulière au vue de son investissement.

Chacune des qualifications restantes représente moins de 1% des expressions, soit environ une dizaine d'interventions sur les 300 interventions qui ont été classées dans ce registre « discours affectif » dans cette séquence.

		colère	0,93%
		démuni	0,93%
		énervement	0,93%
		moquerie	0,93%
		reproche, critique	0,84%
		défensive	0,74%
		humour	0,56%
		impuissance	0,56%
		peur crainte	0,47%
		pitié, compassion	0,37%
		culpabilité	0,28%
		abattement	0,19%
		déception	0,19%
		reproche	0,19%
		surprise	0,19%
		angoisse	0,09%
		cynisme	0,09%
		justification d'une opinion	0,09%
			28,21 %

		Discours axiologique	
--	--	-----------------------------	--

		déontologie professionnelle	0,93%
		éthique personnelle	0,28%
		principes éducatifs	0,74%
883	A	: on est tous conscient qu'il y a quelque chose à bosser il peut pas retourner en l'état c'est clair	
1045	I	: et puis on en arrive à cautionner des choses qui avec lesquelles ont est pas d'accord quoi implicitement le fait de ne pas faire une déclaration c'est aussi	

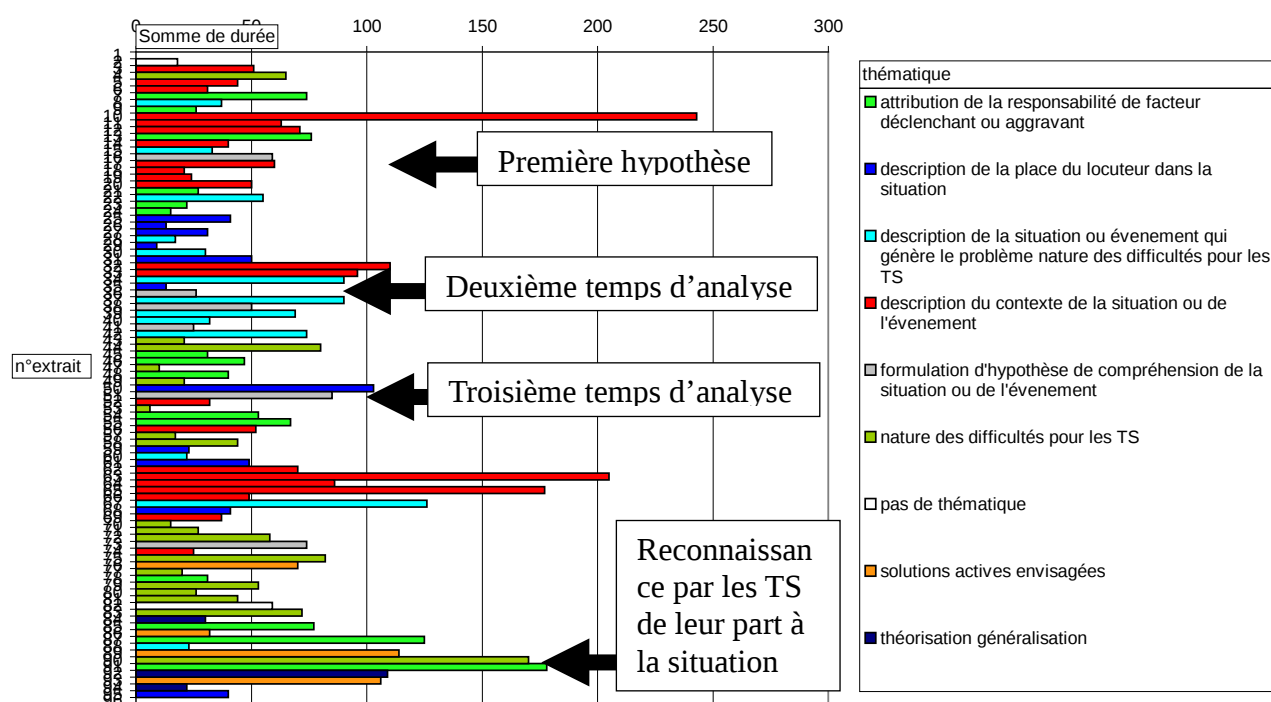
Les prises de position axiologiques sont peu nombreuses durant cette séquence (21 interventions dans ce registre). Elles sont essentiellement mobilisées dans le cadre de l'argumentation sur la nécessité de reposer un cadre fixe vis-à-vis des fugues de Jérémy, quelque soit l'attitude des autres acteurs socio-éducatifs, compte tenu du danger à retourner chez sa mère et son père alcoolique et violent (ce qui a été l'objet du placement de Jérémy en foyer)..

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le déroulement donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

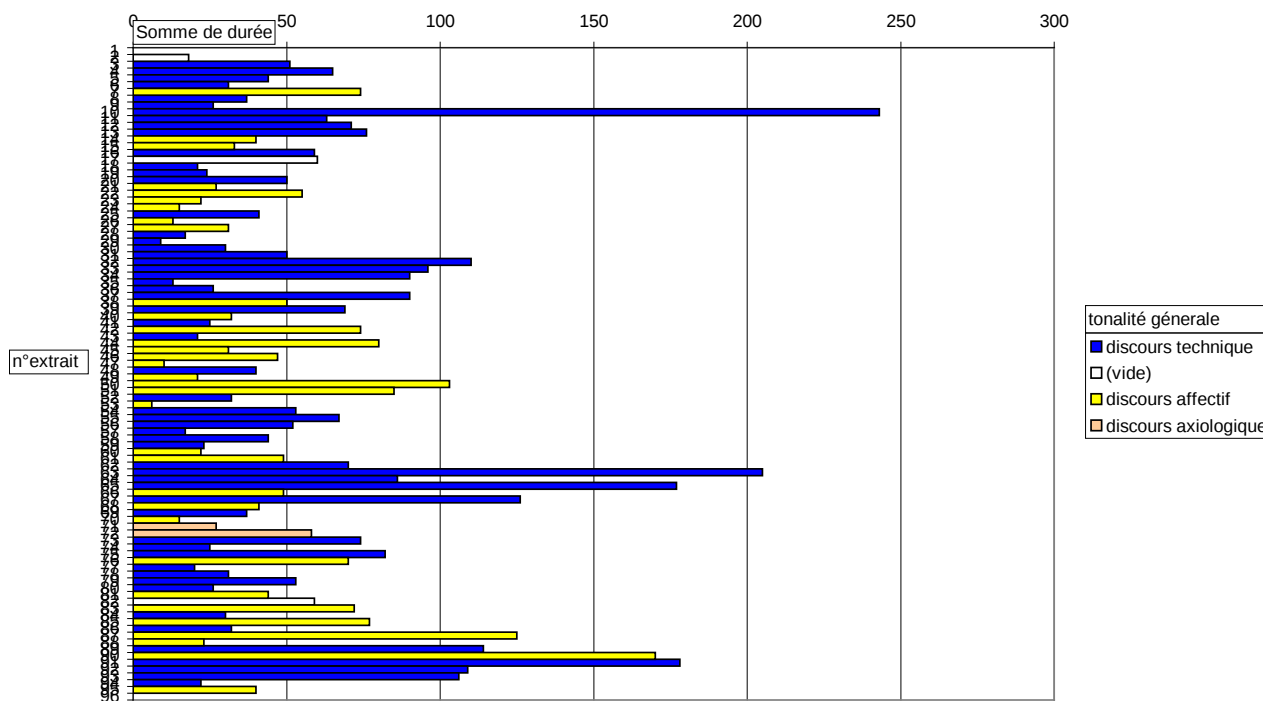
Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



On retrouve la prédominance de la description de la situation qui met en difficulté les TS (turquoise), de la critique des différents acteurs socio-éducatifs (vert), et de Jérémie (rouge). A la 16^{ème} minute, on observe une première tentative d'hypothèse (gris) explicative du comportement de Jérémie. Mais les participants repartent sur les descriptions de la situation. Il faudra attendre la 30^{ème} minute pour ré-aborder les hypothèses avant que ne commence un travail d'élaboration de la réflexion et de l'analyse. L'expression des difficultés des TS est plus présente (vert kaki), la critique des autres acteurs est moins présente, l'analyse se centre sur les TS et leurs ressentis. Après un moment sur l'histoire de Jérémie à partir de la 50^{ème} minute, au-delà de ses fugues, l'équipe structure des hypothèses permettant de mieux comprendre à la fois les comportements de Jérémie et leur propre comportement face à ses fugues. Mais malgré les efforts de l'intervenant pour se recentrer sur les solutions (orange) possibles par des apports théoriques (noir), les participants ont du mal à ne pas faire porter la responsabilité uniquement sur les acteurs socio-éducatif extérieurs, notamment l'ASE et son référent. C'est finalement à la 80^{ème} minute que les TS référents de Jérémie reconnaissent que leur attitude consistant à ne plus intervenir sur les fugues compte tenu de l'attitude des autres intervenants socio-éducatifs n'est pas structurante ni pour Jérémie, ni pour eux. Ils lâchent la posture d'externalité qui rejette la responsabilité de la situation sur d'autres et identifient leur contribution à cette situation de flou, mais sans en tirer de culpabilité. Ils peuvent alors envisager de modifier leur comportement notamment en se positionnant plus clairement vis-à-vis de Jérémie et vis-à-vis des autres intervenants socio-éducatifs.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



. Le discours affectif est présent tout au long de la séquence. Les unités de sens polarisées par un discours affectif sont plutôt collées les unes aux autres, au moins jusqu'à la 60^{ème} minute, ce qui laisse supposer que la circulation entre les registres n'est pas si facile pour les locuteurs. Les échanges sur un mode technique décrivent plutôt le parcours ou l'environnement de Jérémie, les échanges sur un mode affectif racontent le comportement de Jérémie ainsi que l'attitude des différents acteurs socio-éducatifs professionnels ou familiaux de l'environnement de Jérémie. C'est aussi à la 60^{ème} minute qu'est mobilisé le registre de discours axiologique, au moment où une éventuelle main levée du placement serait prononcée et qui permettrait à Jérémie de rentrer définitivement dans sa famille. Les TS expriment alors leurs craintes et leurs désaccords tant personnels que déontologiques dans la mesure où ils considèrent que Jérémie serait de nouveau en danger. Ensuite les allers retours entre un discours affectif et un discours technique sont plus souples et correspondent à la phase d'élaboration de solutions sur un mode technique et qui passe notamment par l'acceptation par l'équipe d'une part de responsabilité dans la situation sur un mode affectif soit en résistant à cette acceptation, soit au contraire en reconnaissant finalement leur implication. La dernière intervention sur un registre affectif insiste sur le fait que la situation reste complexe et mobilise beaucoup de temps.

G) LES ACTEURS

1) Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

* L'environnement familial de Jérémie : sa mère, son beau-père, son père, ses frères et sœurs. Mis

à part le père qui est identifié comme une ressource pour les TS, l'environnement familial est considéré par les TS comme un frein à l'accompagnement de Jérémy

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer : Les référents ASE de Jérémy (il a eu à faire à plusieurs référents sur une période courte ce qui semble courant dans la gestion des dossiers à l'ASE) sont considérés par les TS comme incompetents et surtout comme les empêchant de faire leur travail correctement. La gendarmerie, mobilisée plusieurs fois pour aller chercher le jeune en fugue, comme la loi l'y oblige, même quand il fugue chez sa mère, est, elle aussi, considérée comme inefficace voir contre-productive par rapport à l'action des TS. Les professionnels du service pédiatrique de l'hôpital local, où a été hospitalisé Jérémy lors d'une période de décompensation psychologique, sont considérés comme inadaptés face aux troubles psychologiques des jeunes du foyer en général et de Jérémy en particulier.

* Les autres intervenants au sein de l'institution : Le chef de service est cité une fois comme ayant relayé la décision de non-déclaration de fugue de Jérémy dans la mesure où il semblait en sécurité chez sa mère et compte tenu de la fréquence des fugues. Le psychologue du foyer est aussi cité comme ayant décelé chez Jérémy des troubles passagers du comportement lors de son hospitalisation. L'institution ne tant qu'entité n'est pas citée comme ayant une position particulière.

2) Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
 - Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
 - La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	10,965	12,9%	16,12%	119	11,33%	19,7
B	14,875	17,5%	21,87%	159	15,14%	19,9
C	15,64	18,4%	23%	206	19,62%	16,2
D	19,38	22,8%	28,5%	264	25,14%	15,6
E	0,085	0,1%	0,12%	3	0,29%	8,7
F	1,36	1,6%	2%	40	3,81%	7,2
G	2,04	2,4%	3%	46	4,38%	9,5
H	2,125	2,5%	3,12%	35	3,33%	13
I	1,53	1,8%	2,25%	31	2,95%	10,4
intervenant	16,15	19	-	147	14,00%	23,4
total	84,15	100 %	100%	1050	100%	

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% interventions hors intr	% cumulé
D	28,5	28,5	D	29,23	29,23
C	23	51,5	C	22,81	52,04
B	21,875	73,375	B	17,60	69,65
A	16,125	89,5	A	13,17	82,82
H	3,125	92,625	G	5,09	87,92
G	3	95,625	F	4,42	92,35
I	2,25	97,875	H	3,87	96,223
F	2	99,875	I	3,43	99,66
E	0,125	100	E	0,33	99,99

C'est donc D, qui a le plus mobilisé le temps de parole et qui a pris le plus souvent la parole, suivi de C, puis de B. Ces 4 étaient en fait, directement impactés par la situation puisqu'ils travaillaient sur le service où était Jérémy. Même si tout le monde a participé, certains se sont peu exprimés comme E qui n'est intervenu que 3 fois. La répartition de la parole s'est donc essentiellement faite autour de 4 participants, dont les deux premiers mobilisent à eux seuls plus de la moitié du temps de parole.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

thématique		locuteur										
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant												
causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Nb d'interv.		2	6	9	1	2	3			4	27
	% d'interv.	0,00%	0,19%	0,57%	0,85%	0,09%	0,19%	0,28%	0,00%	0,00%	0,38%	2,54%
causalité externe environnement familial]	Nb d'interv.	3	3	2	4						1	13
	% d'interv.	0,28%	0,28%	0,19%	0,38%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	1,23%
causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	Nb d'interv.	1	10	16	19			1			3	50
	% d'interv.	0,09%	0,94%	1,51%	1,79%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,28%	4,71%
causalité interne autres usagers]	Nb d'interv.		1	5	3		1					10

thématique		locuteur											
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total	
	% d'inter v.	0,00%	0,09%	0,47%	0,28%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	
causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	Nb d'inter v.	7	5	2	8		4	1	2	1	11	41	
	% d'inter v.	0,66%	0,47%	0,19%	0,75%	0,00 %	0,38 %	0,09 %	0,19%	0,09%	1,04%	3,86%	
causalité usager]	Nb d'inter v.	5	3	6	2		1					17	
	% d'inter v.	0,47%	0,28%	0,57%	0,19%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	1,60%	
Total D'interv. De la thématique		16		24	37	45	1	8	5	2	1	19	158
% total d'interv. Dans la thématique		1,51%		2,26%	3,49 %	4,24 %	0,09 %	0,75 %	0,47%	0,19 %	0,09%	1,79%	14,89 %
description de la place du locuteur dans la situation													
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total	
dit ce qu'il à dit]	Nb d'inter v.		1	2	4						1	8	
	% d'inter v.	0,00%	0,09%	0,19%	0,38%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,09%	0,75%	
dit ce qu'il a fait]	Nb d'inter v.	1	10	2	4		1	3				21	
	% d'inter v.	0,09%	0,94%	0,19%	0,38%	0,00 %	0,09 %	0,28 %	0,00%	0,00%	0,00%	1,98%	
dit ce qu'il a ressenti]	Nb d'inter v.	4	3	8	5		1	1	1		4	27	
	% d'inter v.	0,38%	0,28%	0,75%	0,47%	0,00 %	0,09 %	0,09 %	0,09%	0,00%	0,38%	2,54%	
explique les motivations de ses actes ou paroles]	Nb d'inter v.	3	4		2						5	14	
	% d'inter v.	0,28%	0,38%	0,00%	0,19%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,47%	1,32%	
Total D'interv. De la thématique		8	18	12	15		2		4	1		10	70
% total d'interv. Dans la thématique		0,75%	1,70%	1,13%	1,41%	0,00 %	0,19%		0,38%	0,09%	0,00 %	0,94%	6,60%
description de la situation ou événement qui génère le problème													
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total	
comportemen t d'un usager]	Nb d'inter v.	20	19	29	45		6	6	3	8	30	166	
	% d'inter v.	1,89%	1,79%	2,73%	4,24%	0,00 %	0,57 %	0,57 %	0,28%	0,75%	2,83%	15,65%	
décision ou action d'un TS]	Nb d'inter v.		1		1			1			2	5	
	% d'inter v.	0,00%	0,09%	0,00%	0,09%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,00%	0,00%	0,19%	0,47%	
Total D'interv. De la thématique		20	20	29	46		6		7	3	8	32	171
% total d'interv. Dans la thématique		1,89%	1,89 %	2,73%	4,34%	0,00 %	0,57%		0,66%	0,28%	0,75 %	3,02%	16,12%

thématique		locuteur										
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
description du contexte de la situation ou de l'événement												
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
contexte concernant usager]	Nb d'interv. v.	21	28	25	35		3	7			6	125
	% d'interv. v.	1,98%	2,64%	2,36%	3,30%	0,00 %	0,28 %	0,66 %	0,00%	0,00%	0,57%	11,78%
contexte environnement familial de l'usager]	Nb d'interv. v.	29	15	30	47	2	8	9	12	6	9	167
	% d'interv. v.	2,73%	1,41%	2,83%	4,43%	0,19 %	0,75 %	0,85 %	1,13%	0,57%	0,85%	15,74%
contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	Nb d'interv. v.	1	2	3	2				1		5	14
	% d'interv. v.	0,09%	0,19%	0,28%	0,19%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09%	0,00%	0,47%	1,32%
histoire institutionnelle de l'usager]	Nb d'interv. v.	10	12	14	18		5	3	8		5	75
	% d'interv. v.	0,94%	1,13%	1,32%	1,70%	0,00 %	0,47 %	0,28 %	0,75%	0,00%	0,47%	7,07%
historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	Nb d'interv. v.		1	4	7						1	13
	% d'interv. v.	0,00%	0,09%	0,38%	0,66%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,09%	1,23%
Total D'interv. De la thématique		61	58	76	109	2	16	19	21	6	26	394
% total d'interv. Dans la thématique		5,75%	5,47 %	7,16%	10,27%	0,19%	1,51%	1,79%	1,98%	0,57 %	2,45%	37,13%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement												
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
hypothèse complexe et ouverte]	Nb d'interv. v.	1	1		3						3	8
	% d'interv. v.	0,09%	0,09%	0,00%	0,28%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,28%	0,75%
hypothèse simple et fermée]	Nb d'interv. v.	1	3	3					2		6	15
	% d'interv. v.	0,09%	0,28%	0,28%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,19%	0,00%	0,57%	1,41%
hypothèse simple et ouverte]	Nb d'interv. v.	1	7	4	6			5		1	5	29
	% d'interv. v.	0,09%	0,66%	0,38%	0,57%	0,00 %	0,00 %	0,47 %	0,00%	0,09%	0,47%	2,73%
Total D'interv. De la thématique		3	11	7	9			5	2	1	14	52
% total d'interv. Dans la thématique		0,28 %	1,04%	0,66%	0,85%	0,00 %	0,00%	0,47%	0,19%	0,09 %	1,32%	4,90%
nature des difficultés pour les TS												
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
incapacité à agir]	Nb d'interv. v.		2	1				2			2	7

thématique		locuteur										
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
	% d'interv. v.	0,00%	0,19%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,19%	0,66%
incapacité à donner un sens à la situation]	Nb d'interv. v.								1			1
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%
incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	Nb d'interv. v.	4	12	17	11		2	1		6	18	71
	% d'interv. v.	0,38%	1,13%	1,60%	1,04%	0,00%	0,19%	0,09%	0,00%	0,57%	1,70%	6,69%
questionne cohérence entre action et valeurs]	Nb d'interv. v.			8	6		2		5		2	23
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,75%	0,57%	0,00%	0,19%	0,00%	0,47%	0,00%	0,19%	2,17%
questionne cohérence entre but et réalité]	Nb d'interv. v.	4	3	3	9			2			6	27
	% d'interv. v.	0,38%	0,28%	0,28%	0,85%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,57%	2,54%
questionne cohérence entre but et valeurs]	Nb d'interv. v.	2	7	3	6		1	1	1	3		24
	% d'interv. v.	0,19%	0,66%	0,28%	0,57%	0,00%	0,09%	0,09%	0,09%	0,28%	0,00%	2,26%
questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	Nb d'interv. v.			1	1						2	4
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,38%
Total D'interv. De la thématique		10	24	33	33		5	6	7	9	30	157
% total d'interv. Dans la thématique		0,94%	2,26%	3,11%	3,11%	0,00%	0,47%	0,57%	0,66%	0,85%	2,83%	14,80%
solutions actives envisagées												
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
endogène modification positionnement institution vers usager]	Nb d'interv. v.			4	3		3			2	5	17
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,38%	0,28%	0,00%	0,28%	0,00%	0,00%	0,19%	0,47%	1,60%
exogène action auprès usager]	Nb d'interv. v.										1	1
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,09%
mixage action exogène et modification endogène]	Nb d'interv. v.		1	1	1						1	4

thématique		locuteur										
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
	% d'interv. v.	0,00%	0,09%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,38%
modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	Nb d'interv. v.	1	3	5	5						5	19
	% d'interv. v.	0,09%	0,28%	0,47%	0,47%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%	1,79%
Total D'interv. De la thématique		1	4	10	9		3			2	12	41
% total d'interv. Dans la thématique		0,09%	0,38%	0,94%	0,85%	0,00%	0,28%	0,00%	0,00%	0,19%	1,13%	3,86%
théorisation généralisation												
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Inter]	Total
illustration par d'autres situation]	Nb d'interv. v.						1			3	1	5
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,28%	0,09%	0,47%
transfert vers la pratique professionnelle]	Nb d'interv. v.			3	1					1	8	13
	% d'interv. v.	0,00%	0,00%	0,28%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,75%	1,23%
Total D'interv. De la thématique				3	1		1			4	9	18
% total d'interv. Dans la thématique		0,00%	0,00%	0,28%	0,09%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,38%	0,85%	1,70%
Total Nombre d'interv.		119	159	207	267	3	41	46	36	31	152	1061
% total d'interv.		11,22%	14,99%	19,51%	25,16%	0,28%	3,86%	4,34%	3,39%	2,92%	14,33%	100%

Dans les tableaux ci-dessus, sont analysés par thématique et par catégorie les plus grands contributeurs, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimées dans cette thématique et dans les catégories, à partir des interventions de chacun.

Les principaux locuteurs par thématique			
théorisation généralisation	C	I	
solutions actives envisagées	C	D	
nature des difficultés pour les TS	C	D	
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	B	D	
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	C	D	
description de la situation ou événement qui génère le problème	C	D	
description de la place du locuteur dans la situation	B	C	
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	C	D	A

C et D sont les plus présents dans toutes les catégories, sauf dans la formulation d'hypothèse pour C et dans l'appui à la théorisation généralisation pour D. Dans la catégorie qui représente l'expression des difficultés pour les TS, D se questionne sur la cohérence entre les buts affichés de l'action éducative et la capacité d'action réelle, alors que C se questionne plutôt sur le choix de l'action à conduire. D est très présent dans l'identification des responsabilités de la situation, mais à la différence de C, il formule des responsabilités à l'interne, aussi bien dans l'institution que dans leur propre comportement.

B est très présent quand il s'agit de décrire la place qu'il a occupé dans la situation décrite notamment en explicitant ce qu'il a fait à chaque fois qu'il a dû agir. B contribue aussi à la formulation d'hypothèse.

A est présent dans la recherche de responsabilités de la situation, mais comme B, il contribue à identifier les responsabilités internes à l'équipe. C'est A qui est très présent dans la dernière phase où finalement l'équipe impliquée se rend compte de la manière dont elle a aussi alimenté cette situation. Il accepte le premier de se détourner de l'attitude des autres intervenants socio-éducatifs pour regarder son propre fonctionnement.

L'intervenant, quant à lui est très présent dans l'explicitation de la situation sous forme de relance et de question, mais aussi dans la formulation d'hypothèse, dans l'aide à l'explicitation des difficultés que rencontrent les TS, dans les apports théoriques et dans la proposition de solutions.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui le plus mobilisés les différentes formes de discours.

		locuteur										
	qualification	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Interv.]	Total
discours technique	analyse	21	21	22	27		5				22	118
		1,99%	1,99%	2,08%	2,55%	0,00%	0,47%	0,00%	0,00%	0,00%	2,08%	11,16%
	argumentation technique	4	5	3	5		2	1		2	7	29
		0,38%	0,47%	0,28%	0,47%	0,00%	0,19%	0,09%	0,00%	0,19%	0,66%	2,74%
	démonstratif		2	2	5		2	1	1	3	4	20
		0,00%	0,19%	0,19%	0,47%	0,00%	0,19%	0,09%	0,09%	0,28%	0,38%	1,89%
	descriptif	58	59	77	119	1	12	11	14	10	17	378
		5,49%	5,58%	7,28%	11,26%	0,09%	1,14%	1,04%	1,32%	0,95%	1,61%	35,76%
	hypothèse	2	4	1	3		1			1	5	17

		locuteur										
	qualification	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Interv.	Total
		0,19%	0,38%	0,09%	0,28%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,47%	1,61%
	investigation	4	12	9	16	1	7	18	12	7	66	152
		0,38%	1,14%	0,85%	1,51%	0,09%	0,66%	1,70%	1,14%	0,66%	6,24%	14,38%
	mise à distance			2	1				2		5	10
		0,00%	0,00%	0,19%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,47%	0,95%
	résolution		2	3	2		2	1		2	8	20
		0,00%	0,19%	0,28%	0,19%	0,00%	0,19%	0,09%	0,00%	0,19%	0,76%	1,89%
NB d'intervention dans le registre		89	105	119	178	2	31	32	29	25	134	744
% d'intervention dans le registre		8,42%	9,93%	11,26%	16,84%	0,19%	2,93%	3,03%	2,74%	2,37%	12,68%	70,39%
discours affectif	abattement				2							2
		0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
	avoir été abusé trahi	1	4	2	4						1	12
		0,09%	0,38%	0,19%	0,38%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	1,14%
	colère		2	1	5		2					10
		0,00%	0,19%	0,09%	0,47%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,95%
	consentement acceptation	4	2	2	2					1		11
		0,38%	0,19%	0,19%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	1,04%
	culpabilité		1	1	1							3
		0,00%	0,09%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%
	déception		1		1							2
		0,00%	0,09%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
	défensive		3	4	1							8
		0,00%	0,28%	0,38%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,76%
	démuni	1	1	4	2				1		1	10
		0,09%	0,09%	0,38%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,09%	0,95%
	désabusé	1	4	9	8		3					25
		0,09%	0,38%	0,85%	0,76%	0,00%	0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,37%
	doute	3	3	6	6			1			1	20
		0,28%	0,28%	0,57%	0,57%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	1,89%
	énervement		4	2	3			1				10
		0,00%	0,38%	0,19%	0,28%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,95%
	humour			1	1			1			1	4
		0,00%	0,00%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,38%
	impuissance	1	2		1			1				5
		0,09%	0,19%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%
	indignation	2	3	5	5		1					16
		0,19%	0,28%	0,47%	0,47%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,51%
	ironie	1	6	6	4			2	1			20
		0,09%	0,57%	0,57%	0,38%	0,00%	0,00%	0,19%	0,09%	0,00%	0,00%	1,89%
	jugement négatif	2		7	7	1		2		1	1	21
		0,19%	0,00%	0,66%	0,66%	0,09%	0,00%	0,19%	0,00%	0,09%	0,09%	1,99%
	jugement positif	2		4	3					1	1	11
		0,19%	0,00%	0,38%	0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,09%	1,04%
	justification	6	7	15	14			2		1	3	48
		0,57%	0,66%	1,42%	1,32%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,09%	0,28%	4,54%
	justification d'une opinion			1								1
		0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%
	moquerie	2	2	1	3							8
		0,19%	0,19%	0,09%	0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,76%

		locuteur										
	qualification	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Interv.]	Total
	peur crainte			4								4
		0,00%	0,00%	0,38%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,38%
	pitié compassion			2	2							4
		0,00%	0,00%	0,19%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,38%
	reproche			1	1							2
		0,00%	0,00%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
	reproche, critique			3	3		1	2				9
		0,00%	0,00%	0,28%	0,28%	0,00%	0,09%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,85%
	résignation	1	7	4	5		1		2		4	24
		0,09%	0,66%	0,38%	0,47%	0,00%	0,09%	0,00%	0,19%	0,00%	0,38%	2,27%
	surprise				2							2
		0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
NB d'intervention dans le registre		27	52	85	86	1	8	12	4	4	13	292
% d'intervention dans le registre		2,55%	4,92%	8,04%	8,14%	0,09%	0,76%	1,14%	0,38%	0,38%	1,23%	27,63%
discours axiologique	déontologie professionnelle	1	1		1		1	1	1	1	3	10
		0,09%	0,09%	0,00%	0,09%	0,00%	0,09%	0,09%	0,09%	0,09%	0,28%	0,95%
	éthique personnelle	2								1		3
		0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,28%
	principes éducatifs			3	2				2		1	8
		0,00%	0,00%	0,28%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,09%	0,76%
NB nature de com discours axiologique		3	1	3	3		1	1	3	2	4	21
		0,28%	0,09%	0,28%	0,28%	0,00%	0,09%	0,09%	0,28%	0,19%	0,38%	1,99%
Total NB nature de com		119	158	207	267	3	40	45	36	31	151	1057
Total NB nature de com2		11,26%	14,95%	19,58%	25,26%	0,28%	3,78%	4,26%	3,41%	2,93%	14,29%	100,00%

Les principaux locuteurs par registre

discours technique		C	D
discours affectif	B	C	D
discours axiologique		C	

C contribue massivement à l'ensemble des registres et de façon plus prononcée par rapport aux autres participants, le registre axiologique. Dans le registre affectif il exprime les mêmes sentiments que D, sauf en ce qui touche au sentiment d'avoir été trompé et à la résignation de l'échec de la prise en charge de Jérémy et qu'ils n'expriment ni l'un ni l'autre.

D mobilise particulièrement un discours technique et un discours affectif dans des proportions identiques à C. sauf qu'il utilise moins l'ironie que celui-ci.

B contribue aussi à mobiliser le registre affectif notamment en manipulant l'ironie, la résignation ou le sentiment d'avoir été abusé.

L'intervenant mobilise essentiellement un discours technique sous forme d'investigation et d'analyse. Il contribue à mobiliser le discours axiologique en questionnant la déontologie professionnelle.

d.Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

A

Registre	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total	
A	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,83%
Non qualifié	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	-
discours technique	7	3	15	53	3	8	-	-	-	89	74,17%
	0,66%	0,28%	1,41%	4,97%	0,28%	0,75%	0,00%	0,00%	0,00%	8,34%	-
discours affectifs	9	3	5	8	-	2	-	-	-	27	22,50%
	0,84%	0,28%	0,47%	0,75%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	2,53%	-
discours idéologique	-	2	-	-	-	-	-	1	-	3	2,50%
	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,28%	-
TOTAL en nb	16	8	20	61	3	10	1	1		120	100,00%
TOTAL en %	1,50%	0,75%	1,87%	5,72%	0,28%	0,94%	0,09%	0,09%	0,00%	11,25%	

Presque 70 % des interventions de A concerne la description du contexte de la situation et la situation elle-même. Il évoque la responsabilité des acteurs de l'environnement socio-éducatif dans 13% de ses interventions. Décrit assez peu les difficultés qu'il ressent (0,8% des interventions). Il intervient majoritairement sur le registre technique à 74% et principalement pour décrire les situations, à 22% sur le registre affectif notamment dans la critique des acteurs socio-éducatifs, et à 4% dans le registre axiologique.

registre	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total par forme de discours
B	1	-	-	1	-	-	1	-	-	3
Non qualifié	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,28%
discours technique	10	10	13	51	8	10	-	2	-	104
	6,25%	6,25%	8,13%	31,88%	5,00%	6,25%	0,00%	1,25%	0,00%	65,00%
discours affectifs	13	8	7	6	3	14	-	1	-	52
	8,13%	5,00%	4,38%	3,75%	1,88%	8,75%	0,00%	0,63%	0,00%	32,50%
discours idéologique	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1

	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,63%	0,00%	0,63%
Total par objet de discours	24	18	20	58	11	24	1	4	-	160
	15,00%	11,25%	12,50%	36,25%	6,88%	15,00%	0,63%	2,50%	0,00%	100,00%

B intervient à 60% de ses interventions pour décrire les situations ou les contextes, mais aussi de façon égale (environ 15%) sur la critique des acteurs socio-éducatif, sur l'expression des difficultés que lui pose la situation. Il se mobilise pour 7% de ses interventions sur la formulation d'hypothèses, et un peu pour évoquer des solutions (2,5%). Il mobilise le registre technique à 65%, principalement dans la description de la situation et le registre affectif à 32% de façon égale dans l'expression des difficultés et dans la critique de l'attitude des acteurs socio-éducatifs (8%), mais aussi dans les autres types de contenu. Il ne mobilise quasiment pas le registre axiologique.

C

registre	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total par forme de discours
C										
discours technique	<u>18</u>	<u>4</u>	<u>20</u>	<u>59</u>	<u>6</u>	<u>9</u>	-	<u>2</u>	<u>1</u>	119
	8,70%	1,93%	9,66%	28,50%	2,90%	4,35%	0,00%	0,97%	0,48%	57,49%
discours affectifs	<u>19</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>17</u>	<u>1</u>	<u>21</u>	-	<u>8</u>	<u>2</u>	85
	9,18%	3,86%	4,35%	8,21%	0,48%	10,14%	0,00%	3,86%	0,97%	41,06%
discours idéologique	-	-	-	-	-	<u>3</u>	-	-	-	3
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,45%	0,00%	0,00%	0,00%	1,45%
Total par objet de discours	37	12	29	76	7	33	-	10	3	207
	17,87%	5,80%	14,01%	36,71%	3,38%	15,94%	0,00%	4,83%	1,45%	100,00%

C prend 56% de ses interventions pour participer à la description de la situation, de son contexte et de sa place. Il partage ensuite son temps de parole entre la focalisation de la responsabilité de la situation sur les acteurs socio-éducatifs (18%) et l'expression des difficultés que lui pose la situation. Enfin il contribue à la formulation d'hypothèses (3%) et à l'élaboration de solutions (4%). même s'il mobilise le registre technique à 57% principalement dans la description du contexte, il s'exprime beaucoup sous le registre de l'affectif dans tous les domaines mais particulièrement pour exprimer ses difficultés et pour évoquer l'attitude des autres acteurs socio-éducatifs.

En ce qui concerne l'intervenant, il intervient en durée 16 minutes soit 19 % du temps de prise de parole de la séquence, et à 90% sur le registre technique notamment pour relancer la parole ou poser des questions ou encore reformuler les propos des participants. Il fait avancer de cette manière les participants, particulièrement sur l'explicitation de la situation et aussi l'expression des difficultés ressenties par les TS.

e.Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- A : n'est pas en contact direct avec JérémY ce qui explique qu'il mobilise moins le registre affectif que les autres locuteurs principaux, de même qu'il explicite peu les problèmes que lui pose cette situation. Il se mobilise malgré tout beaucoup durant la séquence pour tenter de

comprendre ce qui se passe. Il soutient, dans un registre affectif, les autres locuteurs quand il s'agit de remettre en cause le fonctionnement des autres intervenants socio-éducatifs mais interpelle aussi sur la propre responsabilité du service. A ce titre il participera de façon active à la prise de conscience de l'équipe de sa part de responsabilité dans la situation.

- B : 3ème plus grand locuteur en durée et en nombre de prise de parole. S'exprime beaucoup sur la description de la situation et de son contexte, en expliquant ce qu'il a dû faire dans les différentes situations, et plutôt de façon affective (32%), il est impliqué dans la situation. Il tente de formuler des hypothèses pour comprendre plutôt que de chercher rapidement des responsabilités à l'extérieur, mais contribue peu à l'émergence de solutions.
- C : 2ème plus grand locuteur, il s'exprime moins que D sur la description de la situation ou de son contexte mais quand il le fait dit facilement ce qu'il a ressenti durant les situations, souvent pour justifier ses actions. Il passe beaucoup de temps à décrire les comportements des autres intervenants socio-éducatifs qui lui semblent inadaptés. Il est très impliqué dans la situation et à ce titre mobilise à plus de 40% le registre affectif pour s'exprimer. On sent qu'il est atteint personnellement par cette situation dans laquelle il se sent à la fois abusé par Jérémy et démuné. Il se questionne beaucoup sur les actions à conduire. S'il contribue peu aux hypothèses de compréhension de la situation pour Jérémy, il est plus présent dans la recherche de solutions, y compris en mobilisant des situations similaires même s'il aura du mal à arrêter de rechercher les responsabilités du côté des intervenants extérieurs à l'équipe pour se focaliser sur son action.
- D est la personne qui s'exprime le plus. Il est focalisé sur la description de la situation et de son contexte. Il est très mobilisé sur la recherche de responsabilité de la situation du côté des intervenants socio-éducatifs extérieurs à l'équipe au travers desquels il se sent remis en cause. Il est moins impliqué affectivement que C. Malgré tout il contribuera à l'exploration d'hypothèses et à la remise en cause de ses pratiques et à l'émergence de solutions.

H) LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1) Étude des solutions proposées

4 unités de sens sur les 96 évoquent des solutions qui représentent 6% du temps passé sur la situation et presque 4% des interventions. Ces solutions, sont toutes « actives » même si la proposition de l'unité de sens 76 est assez proche d'une solution passive qui serait alors de faire agir les professionnels de la santé psychique auprès de la mère, voir d'envoyer Jérémy dans un hôpital psychiatrique spécialisé dans l'adolescence. Deux solutions sont à caractère exogène, c'est-à-dire qu'il faut que ce soit « l'autre » qui change (la mère, les acteurs socio-éducatif, Jérémy) alors que l'équipe, elle, serait dans son bon droit. Les deux autres solutions internalisent par contre les sources de changement, d'une part de remobiliser les actes professionnels en général et en particulier les déclarations de fugue, même si celles-ci sont quotidiennes, d'autre part la nécessité d'identifier et de conserver un positionnement clair vis-à-vis des fugues, quelque soit le positionnement des autres acteurs.

	solutions actives envisagées	6%
720	Exogène modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	
Unité de sens N°76	L'équipe considère que ce n'est plus de son ressort et que le psychiatre doit agir auprès de la mère implicitement pour qu'elle adhère enfin à la position de l'équipe et à la mesure éducative	70
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	
Unité de sens N°86	l'équipe se propose de déclarer la fugue même si cette déclaration n'a pas d'effet opérationnel sur les autres intervenants ni sur Jeremy, elle pose le cadre de l'absence ou de la présence de Jeremy à l'institution	106

760	exogène action auprès usager]	
Unité de sens N°89	L'intervenant souligne que les positions des autres intervenants socio-éducatif qui sont différents de ceux de l'équipe ne doivent pas remettre en cause leur positionnement, tout du moins sans qu'ils aient fait l'objet d'une analyse plus poussée.	114
790	mixage action exogène et modification endogène]	
Unité de sens N°93	L'intervenant recentre le débat sur la nécessité de trouver un positionnement permettant de travailler avec le référent	32

Le tableau ci-dessous présente la participation en nombre et pourcentage d'intervention des locuteur aux unités de sens consacrées aux solutions

	locuteur							
catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>F]	[>I]	[>Intervenant]	Total
Unité de sens N°76	1	3	5	5			5	19
modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	2,44%	7,32%	12,20%	12,20%			12,20%	46,34%
Unité de sens N°86			4	3	3	2	5	17
endogène modification positionnement institution vers usager]			9,76%	7,32%	7,32%	4,88%	12,20%	41,46%
Unité de sens N°89							1	1
exogène action auprès usager							2,44%	2,44%
Unité de sens N°93		1	1	1			1	4
mixage action exogène et modification endogène]		2,44%	2,44%	2,44%			2,44%	9,76%
Contribution des acteurs aux propositions de solutions	1	4	10	9	3	2	12	41
Pourcentage total de participation des locuteurs aux solutions	2,44%	9,76%	24,39%	21,95%	7,32%	4,88%	29,27%	100,00%

Les locuteurs les plus impliqués dans les propositions de solutions sont B, C et l'intervenant. La part que l'intervenant prend aux solutions correspond aussi à son rôle consistant à faire avancer les débats et à viser l'amélioration de la situation. Toutefois, il doit être dans une posture d'accompagnant, c'est-à-dire être au plus près du niveau de réflexion du groupe, même si ce niveau lui paraît insuffisant. Proposer les pistes trop éloignées des capacités de l'équipe, aussi séduisantes soient-elles, apporteront forcément une mise en œuvre difficile, voire impossible, accompagnée d'un

sentiment d'échec. Proposer des solutions minimalistes ne mobilise pas l'équipe et n'apporte aucune plus-value. Les formules utilisées par l'intervenant sont alors empreintes de doute, d'hésitation, d'interrogation permettant aux participants de le contredire ou d'enrichir la proposition. De même qu'il ne réfute jamais complètement une proposition d'un participant, mais va plutôt chercher à l'enrichir ou la mettre de côté « en douceur ». L'unité de sens 89 où il est le seul à proposer une solution est en fait une manière pour l'intervenant de faire avancer la séquence alors que les participants alimentaient de nouveau les critiques des autres acteurs socio-éducatifs.

Seuls deux autres locuteurs en dehors des 4 participants les plus impliqués participent au débat. F et I interviennent seulement dans l'unité de sens 86 et encouragent l'équipe concernée à modifier leur comportement et soutiennent les propositions d'action.

Le tableau ci dessous présente les formes de discours mobilisées pour présenter les solutions

	catégorie	tonalité générale	
		discours technique	discours affectifs
Unité de sens N°76	modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]		1
Unité de sens N°86	endogène modification positionnement institution vers usager]	1	
Unité de sens N°89	exogène action auprès usager]	1	
Unité de sens N°93	mixage action exogène et modification endogène]	1	

Seule l'unité de sens 76, la première tentative de formulation d'action à conduire, est formulée dans un registre de discours affectif. Il s'agit en fait d'une solution plus portée par le désespoir et l'usure que ressentent les TS que par une analyse. L'intervenant ne conteste pas la proposition mais la tempère et relance l'investigation sur la situation. Les autres solutions sont formulées dans un discours technique, moins empreint de ressentiment.

2) Expression des participants sur la séquence

L'unité de sens 95, classée dans la thématique 300, dans la catégorie 320, au sens où il s'agit d'une expression du sentiment de deux des personnes impliquées dans la situation dit quelque chose de ce qu'a produit le travail de la séquence. Il a lieu après que l'intervenant ait clôturer la séquence et ait annoncé la pose, un peu comme un post-scriptum dans un message, parfois bien plus important que le message en lui-même. Cette intervention a un double sens. D'abord A et D rappellent que leur objectif était aussi, en avançant sur la situation de Jérémy, de retrouver du temps pour s'occuper des autres jeunes. Et ils justifient en quelque sorte les erreurs qu'ils ont pu commettre par cette motivation, et tiennent donc à ne pas ternir leur image auprès de l'équipe, d'où l'importance de prendre la parole en dernier. Mais en même temps qu'ils les justifient, ils reconnaissent malgré tout leur démotivation et signalent au passage qu'ils se sont appropriés l'analyse de la situation.

Unité de sens n°95	Intervention n°	
		qu'on déclare ou pas les fugues de Jeremy reste que cette situation mobilise beaucoup de temps au détriment des autres jeunes du groupe
[>A]	1067	: juste pour revenir a une de vos questions qui était un moment donné de nous dire dans quel état d'esprit on était a l'heure actuelle je pense qu'effectivement on a peut-être démissionné y'a aussi notre volonté que l'on a tous c'est de réinvestir et de redonner aussi pour le groupe hein pendant un mois on a beaucoup donné en temps pour Jérémy et ca ben les jeunes on pu nous le renvoyé nous le dire
[>Intervenant]	1068	: ouais
[>A]	1069	: et on a peut être délaissé quoi aussi certains jeunes vis a vis de ca et on aussi cette volonté la enfin moi je m'en suis rendu compte par exemple ne serait-ce qu'hier soir y' avait pas Jérémy et du coup on c'est donné du temps
[>D]	1070	: y'a pas la même pression
[>A]	1071	: voila les deux personnes les deux éduc présent se donne du temps pour le groupe quoi

Malgré tout, l'intervenant reprend la parole pour accompagner cette dernière parole et la valoriser en rappelant que justement, pour être disponible aux autres jeunes, il est nécessaire de mettre en œuvre les procédures habituelles jusqu'au bout pour pouvoir en être libéré.

Une autre unité de sens précédente montre comment le travail d'analyse de la situation amène les TS concernés à modifier leur opinion, c'est A et B qui expriment le plus ce travail de remise en cause de leur action et montrent que le dispositif d'ADP permet un autre regard pour les acteurs impliqués.

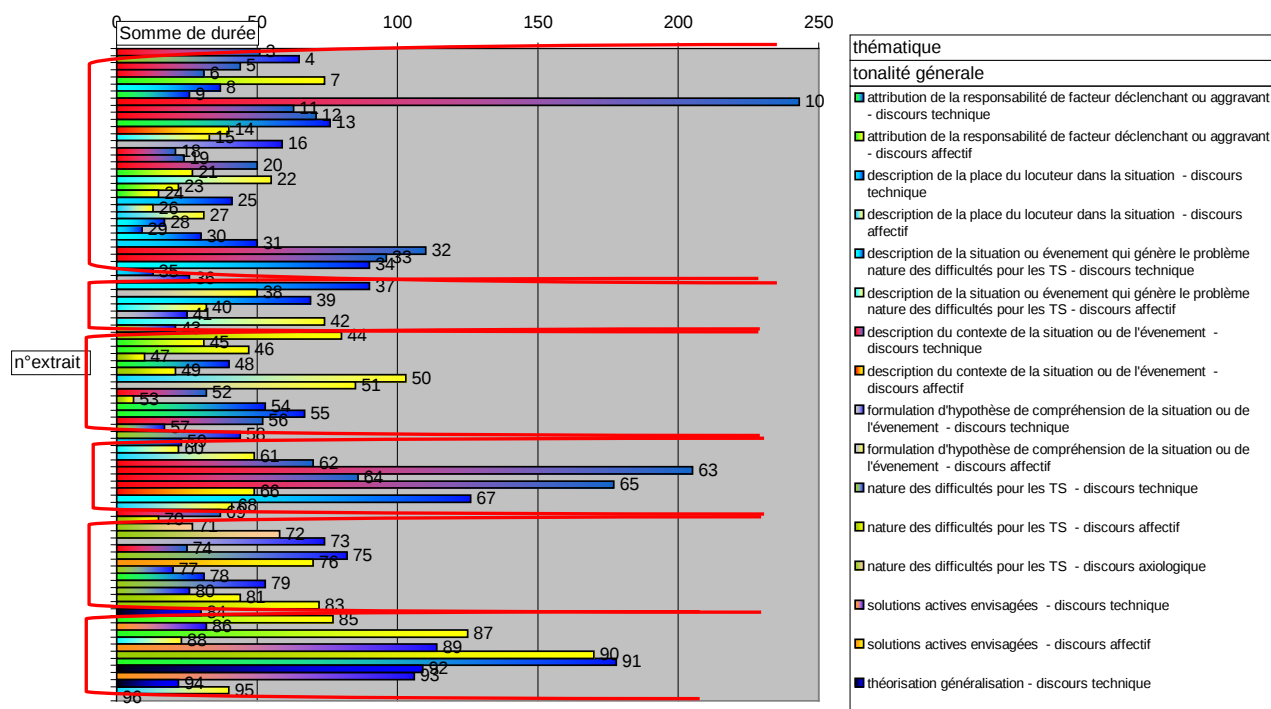
91	1:23:05	
		suite aux questions de l'intervenant et du groupe, les TS concernés finissent par reconnaître que la non déclaration est une erreur qui a pu aggraver leur difficulté de positionnement
1001	[>D]	: ha ben c'est sur que là on prend un risque
1002	[>Intervenant]	: c'est là ou je vous parle peut être de la question de la cohérence
1003	[>B]	: oui c'est vrai
1016	[>A]	: ouais c'est vrai je réfléchi pour en revenir a ce que tu disais ca serait pas un mal parce que ca nous ferait que conforter que d'une le gamin n'est pas dans nos mur et que deux la gendarmerie, enfin l'intervention de la gendarmerie elle est nécessaire de part la fugue de par la fugue
1019	[>A]	: c'est vrai que c'est étonnant
1020	[>H]	: enfin ben moi
1021	[>A]	: ouais c'est questionnant c'est vrai
1023	[>A]	: je m'étais pas posé la chose comme ça mais c'est vrai que

1026	[>Intervenant]	: mais c'est que quand c'est ca on mélange un peu finalement les places de tout le monde et et ca fini par être un peu compliqué
	[collectif]	brouhaha
1027	[>Intervenant]	: ben je sais pas mais y a quelque chose, vous voyez c'est comme si votre cohérence à vous commençait a être entamée alors que
1028	[>B]	: oui c'est vrai
1039	[>D]	: j'me questionne

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu =technique, jaune= affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



De l'unité de sens 1 à 35, ce sont les thématiques de description qui dominent (description de la situation, du contexte, de la place des locuteurs). Ce sont les éléments concernant l'attribution de la responsabilité qui font rupture dans cette phase (en vert) à l'unité de sens 7, 13, 21, 23, 24.

attribution de la responsabilité de facteur déclenchant	1	6	7	40	causalité externe environnement	l'ASE et les représentants de la loi nous discréditent aux yeux de Jérémie
---	---	---	---	----	---------------------------------	--

	ou aggravant				socio-éducatif professionnel]	
	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	0	8 6	2 5 40	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	la police ne fait pas son travail
3	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	60	1 6	7 5 40	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	l'ASE n'a pas fait son travail d'évaluation avant d'accorder les week-end de visite
1	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	42	2 7	2 5 40	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	Le référent ASE a modifié le cadre des départ en week-end sans arrêt ce qui explique que l'équipe ne pouvait plus vérifier la validité des demandes de Jeremy
3	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	63	2 2	2 5 40	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	C'est la faute du référent ASE si l'équipe était incapable d'identifier le bon droit de Jérémy
4	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	69	2 5	1 5 60	causalité usager]	Jérémy a cherché à tricher avec l'équipe

Les ruptures de registres de discours soulignent le manque de cohérence entre l'action conduite par les TS de l'établissement et les actions des autres intervenants éducatifs. Pour autant, il ne s'agit pas ici d'énoncer les causes des fugues de Jérémy, mais plutôt le contexte qui rend possibles ces fugues, car ce n'est pas le cadre des autorisations qui est flou qui pousse Jérémy à fuguer sans arrêt mais bien d'autres motifs qui restent à identifier. Le résultat est que Jérémy profite du flou pour tricher sur ses autorisations de sortie. C'est ce qui est reproché dans l'unité de sens 24 qui ne comporte qu'une intervention et qui décrit comment Jérémy faisait croire à l'équipe qu'il était autorisé à sortir. Cependant, aucune des vérifications d'autorisation de sortie n'a été réalisée, mais malgré tout, le reste de l'équipe ne relève pas cette erreur et soutient les TS pris dans cette situation en critiquant les intervenants éducatifs de l'ASE. On observe aussi qu'à chaque fois que les locuteurs reviennent sur la responsabilité des autres intervenants éducatifs, on passe du registre technique au registre affectif. Les locuteurs semblent atteints personnellement par le comportement de ces partenaires.

De l'unité de sens 36 à 42, les participants formulent des hypothèses et les argumentent au travers de la description de la situation qui leur pose problème. L'équipe revient, grâce aux questions de l'intervenant, sur la recherche de cause des fugues de Jérémy, autre que le comportement des référents de l'ASE. L'environnement familial est décrit avec un beau-père qui s'alcoolise, cause du placement de Jérémy. Trois hypothèses sont formulées ; il part en fugue pour maintenir ou refaire une place dans sa famille ; Il fugue chez sa mère pour la protéger de la violence du beau-père ; Il fugue pour échapper au foyer mais sans réel motif autre que son mal-être. Dans la deuxième hypothèse, les TS reconnaissent que Jérémy est pris dans un cercle vicieux : il retourne chez sa mère pour la protéger, soit par des fugues soit par des demandes répétées (et soutenues par la mère) de retour au domicile pour le week-end. Mais il ne peut pas énoncer ce motif car cela serait reconnaître que le beau-père est violent, ce qui invaliderait de fait toute demande de retour au domicile. Jérémy est pris

dans une contradiction, soit il dit le motif de son retour et il n'aura plus aucune occasion d'y retourner de façon autorisée, soit il ne le dit pas, ce qui lui laisse quelque chance d'avoir des autorisations pour y aller mais rend son comportement incompréhensible pour les travailleurs sociaux. Cette constatation apporte un regard plus compréhensif envers Jérémy. Le registre de discours mobilisé dans l'unité de sens 38 est alors compatissant, dans le registre affectif.

De l'unité de sens 43 à 58, les TS tentent de mieux exprimer les difficultés que leur pose cette situation, et régulièrement, refait surface l'attribution des responsabilités de cette situation (45, 46, 48, 54, 55). Contrairement à la phase précédente, même si l'ASE est encore considérée comme responsable au moins de l'aggravation de la situation, c'est maintenant la famille et particulièrement la mère qui fait l'objet de critiques. Les autres jeunes du foyer sont aussi nommés comme contribuant au fait que Jérémy veuille sans arrêt partir, car ils le rejettent du fait de ses absences répétées et de la mobilisation qu'il entraîne auprès des TS. À chaque fois, les locuteurs mobilisent un registre de discours affectif pour évoquer ces responsabilités externes (colère, indignation, sentiment d'avoir été abusés ou trahi, etc..) contrairement aux autres thématiques. Les TS expriment aussi les problèmes que leur pose cette situation :

43	240	questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	L'équipe regrette que leur intervention n'ait aucun effet sur le comportement de la mère
44	260	questionne cohérence entre but et valeurs]	Malgré que l'équipe ait obligé la mère à dire à Jérémy qu'il n'y avait pas de place pour lui chez elle, l'équipe soupçonne que la mère ait contribué à la demande de fin de placement que Jérémy a rédigé
47	220	incapacité à agir]	On peut pas empêcher qu'il se sauve, la mecs n'est pas une prison
49	270	questionne cohérence entre but et réalité]	L'équipe ne peut pas faire mieux compte tenu des autres jeunes, renvoie la mère à ses responsabilités
53	220	incapacité à agir]	L'équipe se sent délégitimée
57	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	difficulté d'accueillir Jérémy à ses retours sans le sanctionner vis à vis des autres jeunes
58	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe est plus souple avec Jeremy pour éviter qu'il ne reparte

Les difficultés énoncées soulignent bien l'alternative devant laquelle se trouvent les TS sur le plan de l'action éducative. Soit ils favorisent sa présence au foyer en étant plus souple avec lui.

: ha oui oui c'est vrai que les retours heu je me rappelle d'une soirée enfin d'un retour le soir même on devait travailler ensemble j'crois R..., y'avais un match heu le soir ben la logique des choses voudrait que ben il s'couche à l'heure peut être même avant

: ou au moins à l'heure

: ben voila , on l'a laissé regarder la mi-temps heu enfin c'est vrai que ca questionnait les autres jeunes quoi

: parce que il avait été dit "essayer de faire en sorte que ce le temps qu'il passe sur le foyer soit

plus agréable pour lui que le temps soit moins long"
: de le raccrocher à quelque chose ouais heu

Soit ils sanctionnent ces comportements, ne serait-ce que par équité envers les autres jeunes
: ben voilà parce que quand les autres jeunes y fuguent finalement c'est repris différemment parce que la on est sur du mal-être Jordan tandis qu'avec les autres c'est plus pour le plaisir quoi

C'est un peu comme si les TS avaient peur d'être la cause des fugues de Jérémy. Pour autant, ils reconnaissent leurs limites, voire leur volonté de ne pas transformer le foyer en prison en enfermant Jérémy.

L'expression de ces difficultés souligne aussi l'absence pour les TS de reconnaissance de leur travail. Ni la famille, ni l'usager, ni les prescripteurs ou les partenaires éducatifs ne reconnaissent le travail réalisé par les TS. De ce fait, ils n'ont plus envie d'agir, comme si leur action ne pouvait avoir de sens que si elle était reconnue et valorisée, ils ne supportent pas l'idée d'avoir à conduire une action de façon isolée. Ils renvoient donc plutôt la gestion de la situation à la mère, notamment de le renvoyer au foyer quand il fugue chez elle, ou encore en se désengageant de la gestion de la situation puisque l'ASE ne réagit pas non plus à ces fugues incessantes. Il y a là quelque chose de l'ordre du paradoxe où ils revendiquent une certaine maîtrise éducative de la situation (c'est nous les professionnels) mais en désengageant de leur responsabilité à partir du moment où les partenaires éducatifs et l'environnement familial ne les suivent pas dans leurs positions.

De 59 à 69, c'est la description du contexte qui domine, mais plus centrée sur Jérémy et son histoire au sein de l'institution.

De 70 à 83, c'est la description des difficultés que pose cette situation aux TS qui domine, mais les questions se font plus précises. 3 ruptures viennent fragmenter le discours, en 73 (hypothèses), 76 (proposition de solution), 78 (attribution de la responsabilité).

Enfin de 84 à la fin (96), Les unités de sens sont hétéroclites, mais la tendance est à la résolution, portée par l'intervenant qui par des apports théoriques (84, 82, 94) et des propositions (86, 89, 93) « arrache » en quelque sorte une prise de conscience de l'équipe de sa part de responsabilité dans la situation (91) ou du moins du rôle qu'elle a joué quelque soit le positionnement de l'environnement professionnel ou familial de Jérémy.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	D% « je »	D% « nous »	D% « on »	C% « je »	C% « nous »	C% « on »	B% « je »	B% « nous »	B% « on »
--	--------------	-------------------	--------------	--------------	-------------------	--------------	--------------	-------------------	--------------

utilisation du pronom par thématique	7,95%	6,44%	13,26 %	7,77%	4,85%	16,02 %	12,58 %	6,92%	21,38 %
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	6,67%	<u>17,78%</u>	<u>26,67</u> %	8,11%	5,41%	<u>27,03</u> %	4,17%	<u>16,67%</u>	20,83 %
description de la place du locuteur dans la situation	6,67%	6,67%	<u>26,67</u> %	<u>16,67</u> %	0,00%	25,00 %	<u>22,22</u> %	0,00%	<u>27,78</u> %
description de la situation ou événement qui génère le problème	<u>13,04</u> %	4,35%	8,70%	0,00%	3,45%	6,90%	5,00%	15,00%	15,00 %
description du contexte de la situation ou de l'événement	8,26%	4,59%	6,42%	3,95%	3,95%	11,84 %	12,07 %	1,72%	15,52 %
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	0,00%	0,00%	22,22 %	14,29 %	0,00%	0,00%	<u>36,36</u> %	<u>18,18%</u>	18,18 %
nature des difficultés pour les TS	6,06%	3,03%	12,12 %	15,15 %	9,09%	<u>24,24</u> %	12,50 %	4,17%	<u>37,50</u> %
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	0,00%	0,00%	22,22 %	10,00 %	<u>10,00%</u>	10,00 %	0,00%	0,00%	25,00 %
solutions passives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	0,00%	0,00%	0,00%	<u>33,33</u> %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

C et D qui sont les plus grands locuteurs mobilisent beaucoup moins le pronom « je » que B. D utilise deux fois moins le « Je » que le « on ». D utilise le « je », pour décrire les situations, le contexte, mais il utilise plus le « on » pour attribuer la responsabilité de la situation, décrire sa place dans la situation (c'est-à-dire qu'il a tendance à généraliser à l'ensemble des TS ce qu'il a vécu ou ressenti) ce qui est peut-être une volonté de se cacher derrière un collectif. De même qu'il utilise une forme collective indéterminée pour formuler les hypothèses et envisager des solutions. Globalement, D a tendance à chercher à parler au titre d'un collectif plutôt qu'à titre personnel. Même dans l'expression des difficultés que pose la situation, il mobilise le « on » alors qu'il est très impliqué dans la situation.

D utilise très peu la forme « nous », mais utilise plus le « on » que C. Le « je » est mobilisé préférentiellement pour évoquer sa place dans les situations (bien que lui aussi généralise la situation en utilisant beaucoup le « on »), pour contribuer à la théorisation, exprimer ses difficultés (là aussi le « on » est malgré tout souvent utilisé), et formuler des hypothèses. Il se mobilise de façon égale à titre personnel ou collectif dans la construction de solutions. Comme D, il parle plus au titre d'un

collectif, mais s'implique plus que D en tant que personne dans l'analyse et la production de solutions.

B mobilise le « je » beaucoup plus que les deux autres locuteurs et l'utilise beaucoup pour décrire sa place, formuler des hypothèses. Le « on » revient dans l'évocation des difficultés pour les TS et la description de la situation. Le nous est utilisé pour définir les responsabilités notamment des acteurs éducatifs externes. B est donc plus impliqué à titre personnel durant la séquence, mais participe très peu à la proposition de solutions.

On note pour les trois locuteurs l'utilisation de forme collective, et notamment du « on » dans des thématiques qui sont plutôt censées mobiliser la personne comme la description du locuteur dans la situation ou l'expression de ses difficultés.

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen forme personnelle	Taux moyen forme collective
9,43%	11,47%

Ratio implication personnelle : 0.8, la tendance à l'implication personnelle est donc faible.

2) Pour l'ensemble des participants

Nous recherchons aussi l'utilisation de ces pronoms (je, on, nous) en ajoutant la forme « tu ». Le « tu » souligne la manière dont on interpelle l'autre durant les débats. Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation multiple ; il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS), ou encore pour nommer des acteurs absents. Nous avons décompté le nombre d'intervention où une de ces formes était utilisée au moins une fois dans la colonne nb, hormis celles de l'intervenant qui de toute façon s'exprime principalement à titre personnel.

:

	%
nb tot je	11.32
nb tot tu	4.24
nb tot on	17.19
nb tot nous	6.75

Sur l'ensemble des interventions (hors celles de l'intervenant), 39.5% de ces interventions utilisent au moins une de ces formes

C'est la forme « on » qui est la plus utilisée durant la séquence.

3) Synthèse :

Il semble que les locuteurs et notamment ceux qui sont le plus impliqués dans la situation, parlent plutôt au titre d'un collectif avec l'utilisation massive du « on » pour décrire les situations ou encore pour dénoncer l'attitude des autres acteurs socio-éducatifs. C'est une manière d'impliquer l'ensemble

de l'équipe et peut-être une façon de se protéger pour les individus, Même quand il s'agit de proposer des solutions ou des moyens d'amélioration de la situation, c'est le on ou le nous qui sont mobilisés : (D, 1022 : « : il faut qu'on se protège s'il arrive quoi que ce soit pendant leur absence »). Seul A parle à titre individuel, particulièrement à la fin de la séquence

Par ailleurs, les autres participants, même s'ils s'expriment peu, n'interpellent pas beaucoup les exposants à titre personnel (la forme « tu » est peu mobilisée), mais plutôt à titre collectif.

Il n'y a donc pas de contradiction entre le sujet qui touche, tel qu'énoncé en début de séance, le collectif, et la manière dont les participants s'y impliquent. Les TS en difficulté le sont à titre collectif, de même que c'est collectivement qu'ils recherchent des solutions.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

<u>séquence 2</u>		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4	phase 5	phase 6	phase 7	phase 8
usagers : Jeremy	objet de discours majoritaire	description	description	Attribution de la responsabilité	description du contexte	nature des difficultés pour les TS	solution		
objet : fugues	objet de discours minoritaire	Attribution de la responsabilité	hypothèse	description			théorisation		
durée : 85 minutes	registre dominant	technique	technique	affectif	technique	technique	technique		
	registre émergent	affectif	affectif			affectif	affectif		
	contenu attaché au registre émergent	critiques des autres acteurs socioprofessionnels	compassion pour Jeremy			justification des actes posés et impuissance face aux fugues	Reconnaissance que l'abandon des procédures de déclaration de fugues, renforce le flou de la situation		

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>	séq 2
<u>problème</u>	fugue
<u>usager</u>	Jeremy
<u>paradoxe</u>	Oui
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (Concordance objet et forme de discours)</u>	Faible
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (Correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>	Oui : Collectif/Collectif
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>	14,00%

<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	Non	
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>		
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		Oui	(les TS dénoncent les fugues à répétition de Jérémy mais ne les déclarent plus)

Il y a changement de registre de discours à chaque fois que se pose la question de savoir les causes des départs en fugue incessants de Jérémy. Les TS impliqués, qui parlent principalement au titre du collectif de l'équipe de professionnels, dénoncent avec véhémence les positionnements de tous les acteurs socio-éducatifs, affectifs ou familiaux qui leur paraissent inadaptés à la situation, voire à la source des comportements de fugue de Jérémy. Par ailleurs, ils se questionnent sur les conséquences de leur intense mobilisation autour de Jérémy sur le suivi et l'encadrement des autres jeunes.

Bien qu'il ne soit fait aucune allusion à d'éventuelles remontrances explicites de la part d'aucun des acteurs internes ou externes, on peut supposer malgré tout que les TS concernés se sentent plus ou moins responsables de cette situation ou craignent qu'on les tienne pour responsables. En effet, un acteur extérieur à l'établissement pourrait se questionner légitimement sur l'efficacité d'un établissement et d'une équipe qui n'arriverait pas à contenir ou à surveiller un jeune qui leur est confié, y compris durant les premières minutes de son retour à l'établissement. On suppose d'ailleurs cette attitude de la part de la mère qui aurait dit « ils en ont rien à foutre » (intervention 513) en parlant des TS. La gendarmerie semble aussi remettre en cause la compétence des éducateurs pour gérer les retours de Jérémy: « y'a deux gars qui lui on dit "ben va te casser la gueule on va te défoncer, ca va t'apprendre à tout le temps partir " et un gendarme qu'a entendu ça qu'a rappeler " ben c'est pas bien, les gars savent pas l'accueillir ni rien " » (intervention 570) . Même Jérémy les accuse de contribuer à son mal-être et donc à le pousser à fuguer : « ca été la première excuse, ca été la première excuse effectivement après ca été "y ont insultés papa" après "y ont insulté moi" après "l'éducatrice a pas voulu me donner à manger le matin", après c'était quoi "on me traite de gogol", "les éducateurs me traitent de gogol" » (intervention 177).

On peut donc considérer que les TS se sentent remis en cause dans leurs fonctions ou craignent de l'être, ils sont donc dans une position défensive. Ainsi, ils cherchent d'abord à dégager leur responsabilité de cette situation en accusant les autres acteurs. Aucun des acteurs extérieurs et ceux concernés (ASE, gendarmerie, famille, usager) ne semble plus faire confiance aux TS. Eux-mêmes semblent résignés et considèrent qu'ils ne sont plus aptes à gérer la situation « on pensait à l'hôpital psy spécialisé ados, quelque choses un peu plus adapté et il y aurait aussi un éloignement hein et en fait le docteur M..... a préféré faire trois entretiens rapprochés à la CMP et puis au final heu, il a fait le premier parce que il était avec toi, il est sorti de l'hôpital hein » (intervention 115). On pourrait même interpréter le fait de ne plus déclarer les fugues, ni les retours de fugues comme une manière de ne plus s'occuper de cette situation pour se protéger de ce qu'elle renvoie en matière de culpabilité pour les TS. En fait, ils n'arrivent plus à réfléchir et ne font que se protéger d'éventuelles accusations, c'est ce qui explique qu'à chaque fois que l'on aborde la question des causes des fugues, ils passent dans un registre affectif et non plus technique.

La description de la situation et du contexte fait appel à la dimension professionnelle alors que la

recherche de causes de la situation mobilise plutôt la dimension individuelle dans la mesure où ils se sentent atteints personnellement. Ils tentent d'ailleurs de n'amener les débats que sur le terrain personnel en

- Critiquant personnellement les différents référents Ase,
- Ou en parlant de façon très jugeante de la mère,

En critiquant Jérémy.

« : c'est un truc qu'on a pas abordé quand Jérémy est sur le groupe il cherche la p'tite étincelle : voila

: mais vraiment la plus petit étincelle pour pouvoir se justifier de partir quoi » (int. 579)

- Ou en se moquant de l'immatunité du comportement de Jérémy :

« ha oui (rire) tu dis chien il fait ouaf ouaf comme un chien (rires)

rires

: tu dis chat miaou (rires)

: mais sans, sans, enfin parce qu'il pourrait le faire de manière a amuser la galerie

: oui

: mais la c'est pas ça quoi, on parle d'un chat, on parle et puis tout d'un coup on entend miaou, miaou » (int. 690- 695)

Les autres acteurs professionnels sont aussi sur les deux registres. Le référent de l'ASE qui donne une décision prise par sa hiérarchie, mais en énonçant qu'il n'est pas d'accord, ou sans vouloir engager sa responsabilité dessus :

«lui il rappelle après "ben dit donc je viens de voir ma chef et puis ben elle veut pas en fait, moi je suis pas d'accord avec elle, mais bon, je vous le dit comme ca mais vous le répéter pas, mais bon, y'aura pas de service de police ce soir " »(int. 900) .

« oui, mais moi, j'avais demandé le premier soir ou j'ai voulu m'embringué chez la sœur la pour le récupérer et il a pas voulu que moi et que les gendarmes y aillent et que finalement le supérieur hiérarchique [de l'ASE] dit non je dit "ben dans ces cas la vous m'envoyez un courrier pour bien, qu'on soit couvert aussi qui valide cette décision de l'ASE", il dit [le référent]"ha ben non je pourrais pas " parce que déjà, la supérieure était partie "et pis moi je veux pas engager ma signature la dessus" » (int 987)

Cette implication personnelle va jusqu'à générer des fantasmes de manipulation chez les TS de la part des parents :

« peut-être qu'ils se mettent d'accord pour tenir un propos a peu prêt cohérent en disant « ben non » c'est "Jordan faut que tu descendes"[de la voiture]. Est-ce que lorsqu'ils arrivent au domicile c'est "non, ben vas-y" c'est "vient, heu , c'est bien mon garçon" enfin voila "on les as eu une fois de plus" je m'demande, je... j'ai l'impression que c'est vraiment c'est peut-être des bons comédiens ? » (553)

Cet écart entre ces deux systèmes empêche toute avancée, voire aggrave la situation. Ainsi, les autres acteurs professionnels pourraient reprocher aux TS de ne pas être compétents, et eux finissent par poser des actes qui finalement renforcent cette supposition, par exemple, en ne déclarant plus les fugues (967-968).

« mais ne plus le déclarer en fugue c'est quand même

: donc on l'a pas déclaré en fugue parce que on était pas non plus enfin voilà »

(int 967-968)

Le paradoxe est donc le suivant : Les TS se sentent en situation d'échec et sont isolés par rapport aux autres acteurs éducatifs professionnels ou familiaux. Plus ils se sentent en échec personnellement, plus ils mobilisent des stratégies qui font appel à l'affectif plutôt qu'au professionnalisme (608, 875 et 954):

« : on a cherché à le protéger un moment donné, ouais » (int.608)

« le pire c'est vrai qu'on c'est plus quel discours lui tenir on c'est plus on a tenté la fermeté on passé à l'explication, écouter, savoir ce qu'il a envie, alors il a rien a en dire, c'est quand même tendu qu'est-ce que tu veux » (int. 875)

« ben oui ils sont pas au quotidien ils ont pas vécu ce qu'on a vécu depuis un mois , pour autant à chaque fois qu'on a franchi un palier d'inquiétude, on va voir plus haut, et les autres sont pas inquiets, donc on laisse couler, donc après que l'ASE qui ai laissé coulé, c'est les flics qu'on laissé coulé, c'est le central du CG qui laisse couler, et maintenant y a une synthèse le lundi 16 et il a commencé à partir aux alentours du 20 et quelque février , voilà c'est ça l'urgence » (int. 954)

Ces stratégies ne fonctionnent pas mais mobilisent à chaque fois un plus l'espace personnel, Elles renforcent à chaque fois un peu plus le sentiment d'échec personnel avec deux conséquences : l'impossibilité de parler sereinement du positionnement des autres acteurs éducatifs qui sont les témoins de cet échec ; et le désinvestissement pour se protéger (818-821).

« : ouais on démissionne ouais

: ouais on démissionne

: une forme de démission

: ben on est passé quand même d'un moment où on s'engueulait tous les jours tous les jours tous les jours pour soit y aller soit mobiliser la gendarmerie pour qu'elle y aille à heu ben finalement non on le laisse dormir là-bas quoi c'est ça que sa veut dire je pense » (int. 818-821)

De plus, on peut penser que la recherche de cohérence entre les acteurs d'un accompagnement pour un usager est une règle tacite du travail social. Le fait de ne pas être soutenu par les autres intervenants socio-éducatifs interroge les TS du foyer, et les limite dans leur positionnement. Ils ont du mal à justifier et à assumer une position qui serait différentes des autres intervenants et qui leur renvoie plutôt un sentiment d'incompétence. Ils souhaitent se ranger à l'avis du plus grand nombre, c'est-à-dire laisser les situations de fugues s'installer, mais pensent malgré tout qu'il faudrait agir autrement.

2)synthèse

Le paradoxe, formulé de façon générale est le suivant : En cas de difficulté ou d'échec de l'action à conduire, plus les TS s'investissent personnellement dans les situations, plus ils internalisent la responsabilité de l'échec. Ce phénomène est d'autant plus fort quand la remise en cause des actions des TS est alimentée de façon implicite ou explicite par les autres intervenants ou institutions éducatives qui interviennent dans la situation et qui prennent des positions différentes des TS.

Plus les TS sont impliqués affectivement et moins ils mobilisent de gestes professionnels ou des techniques. Ils agissent en fonction de leurs ressentis ou de leurs émotions. Pour se défendre de ce sentiment d'échec, ils externalisent la responsabilité de la situation. Or moins les actes posés sont « professionnels » et plus ils justifient les critiques qui leur sont faites, et donc renforcent le sentiment d'échec de leur part. Dans cette logique, plus ils se mobilisent à titre individuel, moins ils sont crédibles, la mobilisation n'étant pas dans le même registre ou système que les effets attendus. Nous sommes bien dans une situation où l'action produit le contraire de ce qu'elle doit produire. Au final la seule solution semble l'immobilité, au surinvestissement répond le désinvestissement, mais qui produit les mêmes résultats..

séquence usager problème	Systèmes repérés	Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action	Expression de la séparation des systèmes au niveau de
--------------------------------	------------------	---	--

			l'espace d'action sous forme d'injonctions
séq 2 Jeremy fugue	<u>Dimension institutionnelle :</u> Institution : demande de la part du chef de service de ne plus remplir les déclarations de fugues de Jeremy compte tenu de leur nombre et de leur rapprochement. <u>Dimension professionnelle:</u> Déontologie : Les TS doivent assurer la sécurité des usagers dont ils ont la charge. Or Walid, par ses fugues, se met en danger. Technique : Les TS ne doivent pas par leur positionnement remettre en cause ou décrédibiliser la positions des autres intervenants socio-éducatifs <u>Dimension personnelle:</u> Blessure narcissique : sentiment d'incompétence compte tenu de leur incapacité à gérer Jeremy et des critiques des autres intervenants socio-éducatifs (gendarmerie, mère, référent ASE) Jeremy semble les narguer et se moquer d'eux.	<u>Alternative 1 :</u> Les TS continuent de signaler toutes les fugues <u>Argumentation :</u> Même si elles sont nombreuses et continues, les TS doivent continuer à signifier à Jeremy et à sa mère que ce comportement n'est pas tolérable <u>Effet positif</u> An conservant la pression sur Jeremy et sa famille, ils continuent de les alerter sur ce qui n'est que le symptôme (les fugues) d'un malaise important pour Jeremy <u>Effet négatif</u> Ils se désolidarisent des autres intervenants socio-éducatifs qui pourraient ne pas apprécier cette sollicitation permanente et critiquer encore les TS. Plus les TS signalent les fugues, même les plus petites, plus ils soulignent leur incapacité à assurer la sécurité de Jeremy, et plus ils renforcent leur sentiment d'incompétence. <u>Alternative 2 :</u> Les TS demandent la réorientation de Jeremy vers un autre centre (soin psychique par exemple), en abandonnant l'accompagnement et les déclarations de fugues jusqu'à son départ. <u>Argumentation :</u> Les TS ne sont plus en capacité d'intervenir et eux seuls semblent se préoccuper des fugues de Jeremy. <u>Effet positif</u> Les TS ne portent plus cette situation qui leur renvoie une situation d'échec. Jeremy sera mieux pris en charge et en sécurité. <u>Effet négatif</u> Ils reconnaissent leur incapacité et risque de se disqualifier aux yeux de l'ASE et de la famille	Assumer une position malgré qu'elle soit différente des autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension personnelle] et Coopérer avec ces mêmes acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

Sans que l'équipe concernée ait vraiment réfléchi à une stratégie, malgré tout il s'en dégage

une de leur acte ou position. Cette stratégie, dans cette situation paradoxale où plus il s'investissent et plus ils renforcent le problème, pourrait s'approcher sous certains aspects de la stratégie de l'oscillation. En fonction des remarques ou des injonctions des différents acteurs de la situation (réfèrent ASE, gendarmerie, mère, autres jeunes, usager, direction), ils tentent des actions qui sont contradictoires (protéger Jérémy, ou au contraire le sanctionner ; tenter d'alerter sur les fugues puis ne même plus les déclarer). Comme dans le modèle schizophrénique de Bateson, quoi que fassent les TS, ils sont en situation d'échec et, sans doute, critiqués par les différents acteurs. Soit ils multiplient les tentatives d'actions, positionnées plutôt sur le plan affectif, et qui n'empêchent pas les fugues de Jérémy, ce qui souligne leur incapacité à assurer la garde et la protection d'un jeune placé chez eux. Soit ils n'agissent plus, en calquant leur attitude sur ce qui leur semble être celle des différents acteurs, en oubliant qu'ils ne sont pas à la même place et qu'ils n'ont pas les mêmes fonctions ou missions et à terme prennent aussi le risque qu'on les accuse d'un manque de professionnalisme. De plus, cette logique de l'oscillation entre alerter et se désengager produit une défaillance du sens dans l'action. Le comportement de Jérémy devient illisible, pris entre ses motivations profondes (qui d'ailleurs restent hypothétiques) et les occasions de renforcement des comportements qu'offre l'incohérence des positions des différents acteurs (y compris ceux des TS). Les TS ont le sentiment de travailler à contresens

: et puis on en arrive à cautionner des choses qui avec lesquelles on n'est pas d'accord quoi implicitement le fait de ne pas faire une déclaration c'est aussi (int. 1045)

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

La stratégie qui émerge des débats porte sur deux axes :

Le premier est explicite et consiste à tenter de se positionner dans cette situation sans nécessairement tenir compte du positionnement des autres acteurs. Un des arguments des TS pour ne plus se mobiliser était que les autres acteurs ne voulaient pas intervenir (police, ASE, parents). Pour autant, l'intervenant rappelle que chaque acteur a sa propre logique et sa propre cohérence. Déclarer la fugue est un acte important pour le foyer qui a la responsabilité du jeune, même si cette déclaration n'entraîne pas les mesures adéquates de la part des autres acteurs. Se coordonner entre les acteurs ne signifie pas que tous les acteurs sont à la même place et ont les mêmes responsabilités..

1000	[>Intervenant]	: heu déclarer et qu'il y ait pas de suite c'est pas la même chose que pas déclarer
1001	[>D]	: ha ben c'est sur que là on prend un risque
1002	[>Intervenant]	: c'est là où je vous parle peut être de la question de la cohérence
1003	[>B]	: oui c'est vrai
1004	[>Intervenant]	: c'est à dire on peut garder une cohérence interne mais après tout ce qui se passe autour, vous ne pouvez pas contrôler et la police et l'ASE et les parents ça c'est des choses qui vous échappent un peu mais là je trouve qu'il y avait quand même
1005	[>B]	: mais les décisions se sont conduites parce que comme tu disais tout à l'heure il me semble que à partir du moment où il est c'est ça concrètement, c'est qu'on sait qu'il est chez sa maman, y'a pas nature à déclarer la fugue
1006	[>F]	: qu'est-ce que t'en sait qu'il est chez la mère, tu y es allé pour vérifier
1007	[>B]	: ha ben non c'est la maman qui nous dit ça
1008	[>F]	: ha ben voilà tu peux pas savoir
1009	[>D]	: mais en même temps si il arrive quoi que ce soit ça sera la première à nous démolir
1010	[>C]	: ou mais enfin les services de police qui veut pas aller le chercher quand même qui décide quand même de pas aller le chercher et de le laisser chez sa mère
1011	[>D]	: parce que un moment donné
1012	[>G]	: nous c'est pareil avec Emilie
1013	[>I]	: ils ont jamais été cherché Emilie y avait pas moyen de les faire déplacer hein

1014	[>F]	: ha ben non c'est impressionnant, l'ASE qui monte pas la dedans
1015	[>Intervenant]	: si vous n'aviez pas appelez le chef de service qu'est -ce que vous auriez pris comme décision de vous-même ? après vous déclarer la fugue a la gendarmerie , c'est une procédure
	[collectif]	(tout le monde parle du cas Magalie)
1016	[>A]	: ouais c'est vrai je réfléchi pour en revenir a ce que tu disais ca serait pas un mal parce que ca nous ferait que conforter que d'une le gamin n'est pas dans nos mur et que deux la gendarmerie, enfin l'intervention de la gendarmerie elle est nécessaire de part la fugue de par la fugue
1017	[>H]	: ha ben elle est nécessaire après eux ils prennent la décision de pas y aller parce ce qu'il est toujours chez la mère parce qu'ils savent pertinemment qu'il est là- bas et qu'a priori y a a pas de danger heu voilà il le ramène pas , après c'est eux qui prennent la décision c'est pas nous c'est pas vous et puis vis à vis du gamin c'est pas la même chose
1022	[>D]	: il faut qu'on se protège s'il arrive quoi que ce soit pendant leur absence
1023	[>A]	: je m'étais pas posé la chose comme ça mais c'est vrai que
1024	[>D]	: on a toujours fait ca en terme de
1025	[>F]	: nous elle était plus déclaré
1026	[>Intervenant]	: mais c'est que quand c'est ca on mélange un peu finalement les places de tout le monde et et ca fini par être un peu compliqué
	[collectif]	brouhaha
1027	[>Intervenant]	: ben je sais pas mais y a quelque chose, vous voyez c'est comme si votre cohérence à vous commençait a être entamée alors que
1028	[>B]	: oui c'est vrai
		: alors que finalement c'est des problematques exterieures ,ben au depart ben la police elle a ses raisons l'ASE aussi mais c'est comme si vous vous modifiez votre position

Il s'agit donc de réinvestir une cohérence propre au service, sans forcément vouloir que cette position soit unanimement partagée ou suivie. Il y aussi quelque chose de la volonté de toute-puissance sur les autres intervenants, au titre que les TS seraient au quotidien avec le jeune pour faire face à la situation, les autres intervenants devraient s'aligner sur leur position. De même, les participants soulignent que les autres acteurs ont aussi leurs propres cohérences, et qu'elle est respectable.

Le deuxième axe est implicite et consiste à remobiliser des gestes professionnels. Il s'agit de sortir de l'état émotionnel, de la colère, du sentiment d'échec produit à la fois par la permanence des fugues et l'absence de réaction des autres acteurs. Déclarer la fugue serait le premier acte à réaliser, retrouver une cohérence, c'est d'abord conduire sa propre action. Ce flottement « affectif » a des conséquences sur l'accompagnement de Jérémy, se sentant lui-même autorisé à poser certains actes, ou éventuellement insécurisé par le manque de cadre, lui qui justement en a sans doute besoin dans la période de doute qu'il traverse. Cette approche centrée sur le professionnel permettrait aussi sans doute de sortir de l'alternative protection/sanction. S'il y a un règlement ou une procédure concernant les retours de fugues (ce qui semble justement manqué dans l'établissement), il faut l'appliquer sans pour autant le « faire payer » au jeune par un comportement très distant. Il ne s'agit pour les TS d'appliquer le règlement sans discernement, mais au moins d'assurer une certaine stabilité des réactions et qui renvoie alors quelque chose de l'ordre de la loi symbolique.

Clairement ces deux axes qui se complètent renvoient plutôt à une stratégie du compromis. Faire coexister les deux alternatives au même moment et au même endroit. C'est tenir les positions de

l'institution, même si les autres acteurs n'y collaborent pas, étant eux-mêmes pris dans d'autres contraintes. C'est aussi assurer au jeune à la fois un cadre clairement identifié qui lui permet de se positionner tout en assurant un accompagnement bienveillant permettant à celui-ci d'entrer dans une relation éducative stable.

3) Synthèse

Stratégie initiale :

La stratégie mobilisée initialement par les Ts se rapproche de l'oscillation. Par exemple, au moment des retours de fugue de Jérémy, ils le sermonnent vivement et quelques instants après le plaignent. Lors de ses fugues, il peuvent réaliser les démarches de déclaration de fugue, et ne pas lever cette déclaration à son retour. Dans les relations avec la mère, parfois ils coopèrent et l'associent aux décisions, parfois ils lui imposent une décision. Même si cette oscillation entre des positions contradictoires a permis à l'équipe de prendre le temps de voir si une évolution était possible, ou si le phénomène était passager elle ne suffit plus à gérer Jérémy, qui lui reste stable en maintenant ses fugues.

Stratégie reconstruite

Se positionner de sa place et sa fonction sans critiquer celle de l'autre qui est à une autre place. Garder sa propre cohérence sans remettre en cause ou attaquer celle de l'autre.

Deux stratégies se dessinent en fonction des acteurs :

Pour les TS qui ont conscience du paradoxe, le compromis : accepter qu'il y ait du jeu dans recherche de cohérence entre les différents acteurs socio-éducatifs. Pour les autres acteurs et les TS, le compartimentage : c'est-à-dire faire des réponses différentes en fonction de lieu et d'espace social distincts sans chercher à vérifier que ces réponses soient identiques

ANNEXE III

ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°3 **(SÉANCE 2) AVRIL 2012**

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 49 minutes, 362 interventions et 26 unités de sens, 8 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : La compréhension du comportement d'un jeune

La situation : Jérémie fugue sans cesse du foyer pour retourner auprès de sa mère. La situation a déjà été étudiée en première partie de séquence sur le plan éducatif. Les TS souhaitent étudier le comportement du point de vue psychologique.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

Type de difficulté 1 : Le comportement de Jérémie pourrait être motivé par une angoisse de mort pour sa mère, sujet difficile à aborder avec un jeune.

Le sujet est présenté par les TS qui l'évoquent comme un problème pour l'ensemble de l'équipe.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1)Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objet de discours.

thématique	Catégorie	% de durée par catégorie	% de durée par thématique
Total description de la place du locuteur dans la situation			1,49%
	dit ce qu'il a ressenti	1,49%	
Total description de la situation ou événement qui génère le problème			12,20%
	comportement d'un usager	12,20%	

thématique	Catégorie	% de durée par catégorie	% de durée par thématique
Total description du contexte de la situation ou de l'événement			14,53%
	contexte concernant usager	0,00%	
	contexte environnement familial de l'utilisateur	2,48%	
	contexte environnement affectif de l'utilisateur	12,06%	
<u>Total unités de sens concernant la description de la situation</u>		28,22%	
Total formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			15,49%
	hypothèse complexe et ouverte	15,49%	
Total théorisation généralisation			54,49%
	illustration par d'autres situations	16,51%	
	transfert vers la pratique professionnelle	15,52%	
	apports théoriques	19,31%	
	généralisation à partir de la situation	3,15%	
<u>Total unités de sens concernant l'analyse de la situation</u>		69,98%	
Total solutions actives envisagées			1,80%
	endogène modification comportement équipe vers usager	1,80%	
<u>Total unités de sens concernant des propositions de remédiation</u>		1,80%	
		100%	100%

La séquence se concentre essentiellement sur un travail théorique autour de la compréhension du comportement de Jérémy qui représente 54% du temps, accompagné d'un travail d'analyse et d'hypothèse (15%). Le temps passé sur la présentation de la situation et de son contexte est assez faible (28%) par rapport aux autres thématiques ce qui s'explique par le fait que la situation de Jérémy a déjà été largement étudiée lors de la première partie de la séquence.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

thématique	n° catégorie	Catégorie	mots clé	Durée En sec
<u>description de la place du locuteur dans la situation</u>	310	dit ce qu'il a ressenti	les participants expriment leur besoin de mieux comprendre les risques qu'encourt Jérémie	42
<u>description de la situation ou événement qui génère le problème</u>	110	comportement d'un usager	l'intervenant demande quels sont les besoins des participants concernant la connaissance de Jérémie	32
	110	comportement d'un usager	les soins psychiatriques de Jérémie	145
	110	comportement d'un usager	Jérémie n'a pas vraiment de passion. Depuis son entrée en segpa ses notes ont remonté	168
<u>description du contexte de la situation ou de l'événement</u>	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur	Jérémie a eu un comportement violent avec deux autres jeunes apparemment pour des motifs fallacieux	258
	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur	description du groupe auquel appartient Jérémie dans l'institution	83
	440	contexte environnement familial de l'utilisateur	la peur pour la mère de perdre la garde de son dernier enfant introduirait peut-être un chantage au suicide pour elle au cas où elle perdrait cette garde, ce qui ferait lien avec des angoisses de mort chez Jérémie	70
<u>formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement</u>	610	hypothèse complexe et ouverte	lien entre le comportement de Jérémie et des comportements addictifs	97
	610	hypothèse complexe et ouverte	Jérémie ferait des fugues pour retourner chez lui sans vraiment être capable d'y retourner	55
	610	hypothèse complexe et ouverte	le lien entre la volonté de retourner chez lui protéger sa mère et un syndrome d'Œdipe	59
	610	hypothèse complexe et ouverte	hypothèse de liaison entre les paroles de Jérémie autour du suicide et les angoisses de mort	72
	610	hypothèse complexe et ouverte	comment parler de la mort dans un cadre éducatif	155
<u>solutions actives envisagées</u>	710	endogène modification comportement équipe vers usager	un traitement médicamenteux pourrait être une solution	51

thématique	n° catégorie	Catégorie	mots clé	Durée En sec
<u>théorisation</u> <u>généralisation</u>	904	transfert vers la pratique professionnelle	le sens de la fugue partir ou retourner	22
	904	transfert vers la pratique professionnelle	le groupe a réagi de façon éducative vis a vis de Jérémy	15
	903	apports théoriques	recherche d'indices concernant la mort	21
	901	illustration par d'autres situations	un exemple d'un autre jeune obsédé par la mort est développé	109
	904	transfert vers la pratique professionnelle	quelle attitude auprès des jeunes concernant la mort	244
	903	apports théoriques	quelle représentation de la mort dans notre société	279
	902	généralisation à partir de la situation	quelles représentations de la vieillesse ont les jeunes du foyer	89
	904	transfert vers la pratique professionnelle	de la difficulté à parler de la mort et de la sexualité à des ados	73
	901	illustration par d'autres situations	description de la situation d'une jeune qui a perdu sa sœur	287
	904	transfert vers la pratique professionnelle	les situations de deuils sont évoquées aussi pour les jeunes du foyer qui sont orphelins	85
	901	illustration par d'autres situations	description de la situation d'un jeune en particulier	71
	903	apports théoriques]	la problématique de l'identification de l'éducateur à la situation du jeune rend l'acte éducatif compliqué	246

Les TS qui s'occupent de Jérémy ont fait la demande à l'intervenant juste avant la pause de donner des éléments d'analyse psychologique de son comportement. C'est donc la parole de l'intervenant expert qui est attendue, ce qui explique la forte implication de celui-ci et la focalisation de la séquence sur des éléments théoriques. Les participants reprennent les éléments de la situation de Jérémy pouvant expliquer pourquoi il fugue pour retourner chez sa mère. L'intervenant reprend la situation et explore deux pistes qui pourraient expliquer la volonté de Jérémy d'être auprès de sa mère : une forme d'attachement qui produirait un comportement d'addiction à la présence à la mère, en lien avec un complexe d'Œdipe non résolu. Ou bien la crainte de Jérémy de voir sa mère mourir, soit que celle-ci ait menacé de suicide au cas où on lui retirerait son dernier enfant, soit due à la violence du beau-père et qui pousserait Jérémy à rester auprès d'elle. L'intervenant reste très prudent quant à ses interprétations et rappelle que la période de l'adolescence est propice à ces dérèglements comportementaux qu'il faut se garder d'assimiler trop rapidement à des troubles psychiques durables. Au-delà de la situation concrète de Jérémy, la séquence porte sur les angoisses de mort possibles chez les jeunes, ainsi que l'évocation de la mort auprès d'eux et la place de l'éducateur auprès d'eux en cas de deuil.

E)LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registres de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, et de l'observation.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupe les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, dans une unité de sens, le fait que les participants posent beaucoup de questions techniques courtes renforce la référence au discours technique. Cependant, si les réponses, même si elles ont moins nombreuses, mobilisent plus fortement les locuteurs dans un autre registre, c'est éventuellement ce registre qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1)Les registres de forme de discours pour les unités de sens

tonalité générale des unités de sens	Nombre d'unité de sens	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage
discours technique	24	92,30%
Discours affectif	1	3,84%
Non attribué (unités « hors sujets »)	1	3,84%
Total	26	100%

2)Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

Registre de discours	Qualification des interventions par registre de discours	Nombre d'intervention et pourcentage du total d'intervention
discours technique	analyse	16
		4,43%
	argumentation technique	23
		6,37%
	démonstratif	6
		1,66%
	descriptif	270
		74,79%
	hypothèse	6
		1,66%
	investigation	29
		8,03%
	mise à distance	4
		1,11%
	résolution	1
		0,28%
Total discours technique		355

	98,34%
--	---------------

Registre de discours	Qualification des interventions par registre de discours	Nombre d'intervention et pourcentage du total d'intervention
Discours affectif	jugement négatif	1
		0,28%
	peur crainte	3
		0,83%
	résignation	1
		0,28%
	empathie	1
		0,28%
Total discours affectif		6
		1,66%

Même si la situation traitée part de la situation réelle de Jeremy, assez vite les échanges se généralisent. Comme les participants ne décrivent que des généralités sur Jérémy et non pas des situations concrètes dans lesquelles ils sont impliqués, ils restent dans un registre technique pendant la quasi-totalité de la séquence.

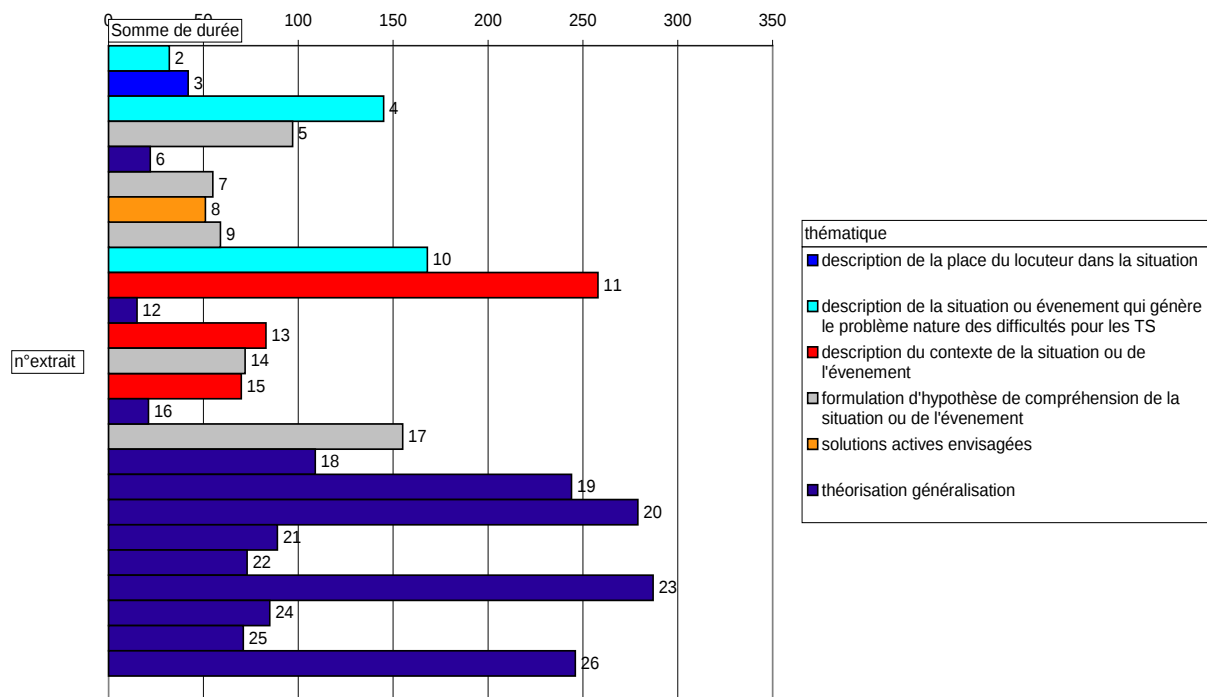
Une seule unité de sens a été qualifiée dans un registre de discours affectif et évoque en tout début de séquence l'inquiétude de l'équipe concernant la santé psychique de Jérémy, notamment avec des menaces de passage à l'acte implicite (par exemple : « je serai mieux dans la Loire... ») évoqués dans la première partie, ou encore sa volonté de se confronter au foyer de sa mère avec son beau-père (ce que l'intervenant interprète comme une recherche « d'épreuve de réalité »). Six interventions ont été qualifiées dans le registre de discours affectif (5,18, 31, 141, 143, 331), cinq concernent l'évocation de la situation de Jeremy ou de sa mère, et une la position de l'éducateur face au deuil pour un jeune.

F)LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le déroulement donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

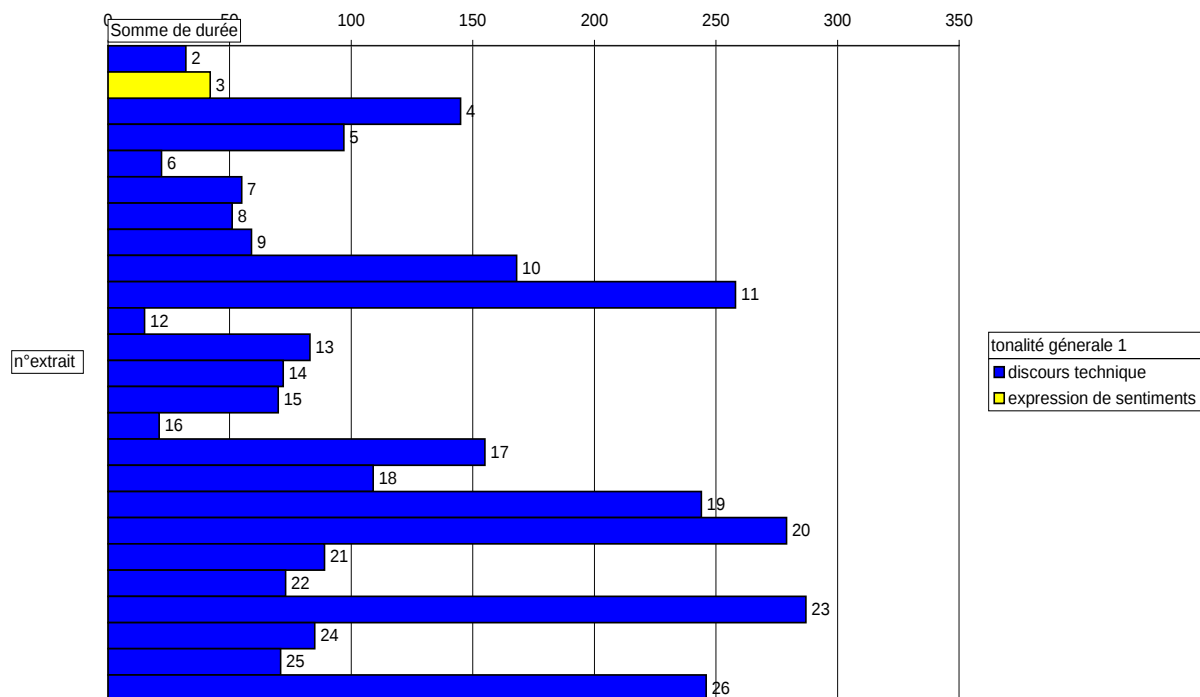
Le graphique ci-dessus présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Assez tôt dans la séquence, des hypothèses sont proposées compte tenu que la situation a déjà été travaillée dans la première partie de la séquence. Les interventions théoriques, d'abord éparses, deviennent majoritaires à partir de l'unité de sens 18 et jusqu'à la fin. À partir de l'intervention 171 de l'unité de sens 17, ce n'est plus la situation de Jérémy qui sera évoquée directement, mais les thèmes soulevés dans la situation comme l'échange autour de la mort avec les jeunes et la place du TS dans l'accompagnement au deuil.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



Mis à part l'unité de sens 2 évoquant les craintes de l'équipe pour la santé psychique de Jérémy, toute la séquence se déroule dans le registre technique. On peut supposer d'une part que toute l'émotion concernant la situation a été évacuée dans la première partie de la séance et mise à distance. D'autre part, l'investissement « psychique » dans la première partie pour ceux qui ont présenté la situation a été suffisamment intense pour que ces personnes s'investissent moins dans la deuxième partie même si l'on parle encore de Jérémy à leur demande. De fait, l'ambiance est plus sereine et plus propice à un travail technique.

G) LES ACTEURS

1) Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

* L'environnement familial :

- La mère de Jérémy est souvent nommée, mais pas en tant que telle, plutôt pour évoquer les relations qu'il entretient avec elle.
- D'autres situations de jeunes sont citées à titre d'exemple par rapport à la mort et au deuil.

2) Les acteurs présents lors de la séquence, leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessus présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en durée et en pourcentage. Puis la répartition de la durée totale des intervention entre les participants (les interventions de l'intervenant ne sont pas prises en compte)
- Le nombre d'intervention pour chaque participant et l'intervenant, en nombre et en pourcentage, indiquant la fréquence de prise de parole. Puis la répartition du nombre total

d'intervention entre les participants (les interventions de l'intervenant ne sont pas prises en compte).

- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ses interventions indiquant ici le volume moyen de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	3,724	7,6 %	16,59%	25	7,37%	25,8
B	1,323	2,7 %	5,90%	24	7,08%	9,5
C	4,753	9,7 %	21,18%	50	14,75%	16,3
D	8,281	16,9 %	36,90%	82	24,19%	17,4
E	0	0 %	0,00%	0	0,00%	0
F	0,637	1,3 %	2,84%	7	2,06%	13,8
G	0,637	1,3 %	2,84%	7	2,06%	15,7
H	0,882	1,8 %	3,93%	13	3,83%	11,8
I	2,205	4,5 %	9,83%	27	7,96%	13,9
intervenant	26,65	54,4 %		104	30,68	42,8
total	49,092	100%	100%		100%	

L'intervenant mobilise 54% du temps de parole avec des interventions très longues avec une moyenne de 42 mots.

Taux d'implication du groupe : E ne prend pas la parole (il avait très peu participé à la première partie de séquence avec une seule intervention)

Dans le tableau suivant, les pourcentages de temps de parole et de nombre d'intervention, hors temps de parole et interventions de l'intervenant sont présentés par ordre décroissant. Ces pourcentages sont cumulés pour déterminer le nombre de locuteurs qui mobilisent au moins 50% du temps de parole ou des interventions.

locut	% durée inter	% cumulé	loc	nb inter	% hors intr	% cumulé
D	36,90	36,90	D	82	34,89	29,23
C	21,18	58,08	C	50	21,28	50,5066
A	16,59	74,67	I	27	11,49	61,996
I	9,83	84,50	A	25	10,64	72,6343
B	5,90	90,39	B	24	10,21	82,847
H	3,93	94,32	H	13	5,53	88,3789
F	2,84	97,16	F	7	2,98	91,3577
G	2,84	100,00	G	7	2,98	94,3364
E	0,00	100,00	E	0	0,00	94,3364

Parmi les participants, ce sont D, C et A qui participent le plus. D et C étaient déjà les deux plus grands locuteurs lors de la première partie de la séance et A 4ème. La deuxième partie de séquence reprenant la situation de la première partie, il y a eu une continuité dans les prises de paroles, même si B est un peu plus en retrait que dans la première partie.

b. Recherche des plus grands locuteurs par catégorie et thématique de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

			locuteur									
thématique	catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>int]	Total
description de la place du locuteur dans la situation	dit ce qu'il a ressenti]		1 0,00% 0,00% 0,00% 0,28% 0,00% 0,00% 0,00% 0,00% 0,00%									1 0,28%
Nombre d'interventions pour la thématique description de la place du locuteur dans la situation			1									1
Pourcentage d'intervention pour la thématique description de la place du locuteur dans la situation			0,00% 0,00% 0,00% 0,28% 0,00% 0,00% 0,00% 0,00% 0,00%									0,28%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	comportement d'un usager]		7 2 6 15 1 1 15 1,94% 0,55% 1,66% 4,16% 0,28% 0,00% 0,00% 0,28% 4,16%									47 13,02%
Nombre d'interventions pour la thématique description de la situation ou événement qui génère le problème			7 2 6 15 1 1 15									47
Pourcentage d'intervention pour la thématique description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS			1,94% 0,55% 1,66% 4,16% 0,28% 0,00% 0,00% 0,28% 4,16%									13,02%
description du contexte de la situation ou de l'événement	contexte concernant usager]		7 5 3 5 1 6 1,94% 1,39% 0,83% 1,39% 0,28% 0,00% 0,00% 0,00% 1,66%									27 7,48%
	contexte environnement familial de l'usager]		3 1 2 4 4 1 4 0,83% 0,28% 0,55% 1,11% 0,00% 0,00% 1,11% 0,28% 1,11%									19 5,26%
	contexte environnement affectif de l'usager]		4 9 9 9 2 1 2 7 1,11% 2,49% 2,49% 2,49% 0,55% 0,28% 0,00% 0,55% 1,94%									43 11,91%
Nombre d'interventions pour la thématique description du contexte de la situation ou de l'événement			14 15 14 18 3 1 4 3 17									89
Pourcentage d'intervention pour la thématique description du contexte de la situation ou de l'événement			3,88% 4,16% 3,88% 4,99% 0,83% 0,28% 1,11% 0,83% 4,71%									24,65%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	hypothèse complexe et ouverte]		3 2 5 4 11 0,83% 0,55% 1,39% 1,11% 0,00% 0,00% 0,00% 0,00% 3,05%									25 6,93%
Nombre d'interventions pour la thématique formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			3 2 5 4 11									25
Pourcentage d'intervention pour la thématique formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			0,83% 0,55% 1,39% 1,11% 0,00% 0,00% 0,00% 0,00% 3,05%									6,93%

			locuteur									
thématique	catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>int]	Total
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]											
		2	1								1	4
			0,00%	0,00%	0,55%	0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%	1,11%
Nombre d'interventions pour la thématique solutions actives envisagées			21									4
Pourcentage d'intervention pour la thématique solutions actives envisagées			0,00%0,00%0,55%0,28%0,00%0,00%0,00%0,00%0,28%									1,11%
théorisation généralisation	illustration par d'autres situation]		1	5	12	20	3		5	10	20	78
		0,28%	1,39%	3,32%	5,54%	0,00%	0,83%	1,39%	2,77%	5,54%	21,61%	
	transfert vers la pratique professionnelle]		8		15	3	2	1	9	22	62	
		0,00%	0,00%	2,22%	4,16%	0,83%	0,55%	0,28%	2,49%	6,09%	17,17%	
	apports théoriques]		4		6	2		3		20	38	
		0,00%	0,00%	1,11%	1,66%	0,00%	0,55%	0,00%	0,83%	5,54%	10,53%	
	généralisation à partir de la situation]				3	1	3		1	6	17	
		0,00%	0,00%	0,00%	0,83%	0,28%	0,00%	0,83%	0,28%	1,66%	4,71%	
Nombre d'interventions pour la thématique théorisation généralisation			1	5	24	44	4	7	9	23	68	195
Pourcentage d'intervention pour la thématique théorisation généralisation			0,28%	1,39%	6,65%	12,19%	1,11%	1,94%	2,49%	6,37%	18,84%	54,02%
Total Nombre d'interventions			25	24	51	83	8	8	13	27	112	361
Total Pourcentage d'intervention			6,93%	6,65%	14,13%	22,99%	2,22%	2,22%	3,60%	7,48%	31,02%	100,00%

théorisation généralisation	D	INT
solutions actives envisagées	C	
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	C	INT
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	B	D
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	A	D
description de la place du locuteur dans la situation		D

L'intervenant concentre son temps de parole sur la formulation d'hypothèse et la théorisation, thématiques qui représentent respectivement 54 % et 15% des temps de paroles. C'est donc logiquement le plus grand locuteur dans ces deux thématiques. D est très actif sur la description de la situation avec A et sur la formulation d'hypothèses avec B.

c. Recherche des plus grands locuteurs par registre qualificatif de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui ont le plus mobilisé ces différentes formes de discours.

			locuteur									
registre de communication	nature de com		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	Total
discours technique	analyse		1 0,28%	0,00%	1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	11 3,05%	16 4,43%
	argumentation technique		0,00%	0,00%	1 0,28%	1 0,28%	0,00%	2 0,55%	0,00%	0,00%	19 5,26%	23 6,37%
	démonstratif		0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	1 0,28%	0,00%	0,00%	1 0,28%	2 0,55%	6 1,66%
	descriptif		22 6,09%	23 6,37%	43 11,91%	75 20,78%	7 1,94%	6 1,66%	11 3,05%	25 6,93%	51 14,13%	270 74,79%
	hypothèse		1 0,28%	1 0,28%	1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3 0,83%	6 1,66%
	investigation		0,00%	0,00%	2 0,55%	2 0,55%	0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	24 6,65%	29 8,03%
	mise à distance		0,00%	0,00%	1 0,28%	1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2 0,55%	4 1,11%
	résolution		0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%
NB d'interventions dans le registre			24	24	50	80	8	8	13	26	112	355
% d'interventions dans le registre			6,65%	6,65%	13,85%	22,16%	2,22%	2,22%	3,60%	7,20%	31,02%	98,34%
discours affectif	jugement négatif		1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%
	peur crainte		0,00%	0,00%	0,00%	2 0,55%	0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	3 0,83%
	résignation		0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%
	empathie		0,00%	0,00%	1 0,28%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1 0,28%
NB d'interventions dans le registre			1		1	3				1		6
% d'interventions dans le registre			0,28%	0,00%	0,28%	0,83%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%	0,00%	1,66%
Total NB nature de com			25	24	51	83	8	8	13	27	112	361

			locuteur									
registre de communication	nature de com		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	Total
Total NB nature de com2			6.93%	6.65%	14.13%	22.99%	2.22%	2.22%	3.60%	7.48%	31.02%	100.00%

Les principaux locuteurs par registre		
discours technique	D	
discours affectif	C	D
discours axiologique		

D étant le plus grand locuteur, on retrouve sa prédominance dans le discours technique, sachant qu'il se mobilise particulièrement dans les descriptions. C'est l'intervenant qui porte le travail d'analyse, ce qui correspond à la demande du groupe de les aider à comprendre le comportement de Jérémy. C'est D qui mobilise aussi le plus d'interventions à caractère affectif, sachant que ce registre de discours est très peu présent durant la séquence.

d.Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

Les tableaux suivants présente pour chaque locuteur la répartition des objets de discours, classés par thématique, dans les formes de discours classés par registre de discours.

Locuteur D

	thématique						
registre de communication	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique		13	18	4	1	44	80
	0,00%	15,66%	21,69%	4,82%	1,20%	53,01%	96,39%
discours affectif	1	2					3
	1,20%	2,41%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,61%
Total NB d'interventions	1	15	18	4	1	44	83
Total pourcentage d'interventions	1,20%	18,07%	21,69%	4,82%	1,20%	53,01%	100,00%

Locuteur C

	thématique					
--	------------	--	--	--	--	--

registre de communication		description de la situation ou événement qui génère le problème	Description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique		6	14	4	2	24	50
		11,76%	27,45%	7,84%	3,92%	47,06%	98,04%
Discours affectif				1			1
		0,00%	0,00%	1,96%	0,00%	0,00%	1,96%
Total NB d'interventions		6	14	5	2	24	51
Total pourcentage d'interventions		11,76%	27,45%	9,80%	3,92%	47,06%	100,00%

Locuteur A

		thématique				
registre de communication		description de la situation ou événement qui génère le problème	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	théorisation généralisation	Total
discours technique		7	13	3	1	24
		28,00%	52,00%	12,00%	4,00%	96,00%
Discours affectif			1			1
		0,00%	4,00%	0,00%	0,00%	4,00%
Total NB d'interventions		7	14	3	1	25
Total pourcentage d'interventions		28,00%	56,00%	12,00%	4,00%	100,00%

e. Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

D, C et A ne développent pas de positionnement particulier durant la séquence, essentiellement tournée vers des apports théoriques que pourraient amener l'intervenant à la fois sur la situation de Jérémie ou sur d'autres situations. Ils contribuent tous les trois à l'apport d'éléments descriptifs. C et D mobilisent 50% de leur temps de parole pour participer à la phase de théorisation qui est aussi la thématique la plus développée durant la séquence, A se mobilise principalement dans la description de la situation et de son contexte, et très peu dans les phases d'analyse.

H) LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1) Étude des solutions proposées

Répartition des interventions classées en solution selon la catégorie

	solutions actives envisagées	26	[>C]	710	un traitement médicamenteux ou ?
	solutions actives envisagées	27	[>Intervenant]	710	oui par exemple ça pourrait être une aide en plus d'un soutien thérapeutique qui va le relâcher dans certaines choses et lui permettre de,... ça pourrait peut-être aidé après ça peut être touché du doigt ce qui fait manque pour lui qu'est...et qu'est ce qui va combler ce manque là c'est vraiment cette consommation de relation mais c'est pas sur hein vous dites qu'il est très très lié à des enjeux vis à vis de sa maman aussi donc heu y a un peu une confusion entre lui et puis elle enfin y a peut être des choses aussi comme ça

La seule solution évoquée se situe à l'unité de sens 8 et questionne la possibilité d'un traitement médicamenteux des troubles psychiques de Jérémie, ce qui représenterait une nouvelle forme d'intervention pour l'équipe. C'est C qui pose la question. L'intervenant reste malgré tout prudent quant à l'efficacité d'un traitement. Cette solution mobilise un registre de discours technique

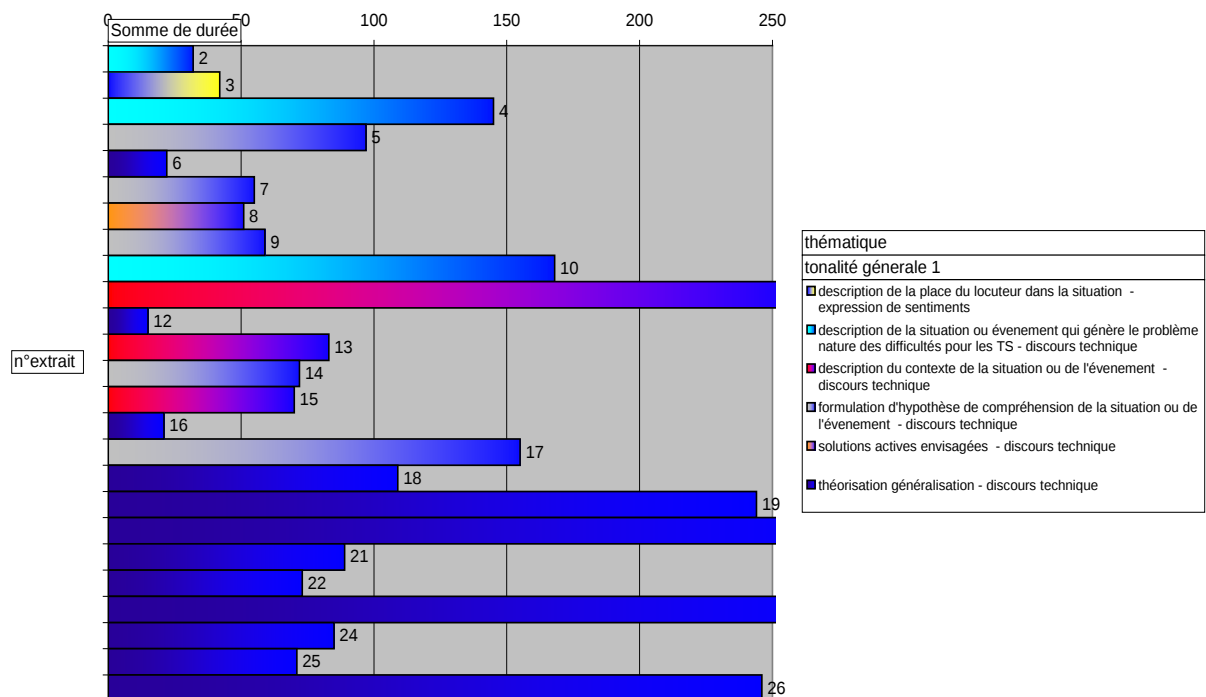
2)Expression des participants sur la séquence

Il n'y a aucune expression concernant l'intérêt ou les limites de la séquence.

PARTIE.2.IDENTIFICATION DES PARADOXES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu =technique, jaune= affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



Seul l'unité de sens n°3 fait rupture dans le registre de discours mobilisé. L'unité de sens ne comporte qu'une intervention de D qui dit être très inquiet pour Jérémy compte tenu de l'impossibilité de modifier son comportement. Le registre affectif mobilisé est cohérent avec la thématique puisque le locuteur exprime alors ce qu'il a ressenti.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	A% « je »	A% « nous »	A% « on »	C% « je »	C% « nous »	C% « on »	D% « je »	D% « nous »	D% « on »
utilisation du pronom par thématique	16,00%	12,00%	28,00%	9,80%	7,84%	13,73%	14,46%	7,23%	8,43%
description de la place du locuteur dans la situation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
description de la situation ou événement qui génère le problème	14,29%	28,57%	28,57%	16,67%	16,67%	16,67%	13,33%	13,33%	0,00%
description du contexte de la situation ou de l'événement	21,43%	7,14%	35,71%	14,29%	0,00%	0,00%	16,67%	0,00%	5,56%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%	20,00%	25,00%	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	20,83%	13,64%	6,82%	11,36%

A est celui qui utilise le plus la forme personnelle « je » et beaucoup la forme collective impersonnelle « on » ou « nous » notamment dans la description du contexte. D utilise principalement la forme « je ». C utilise de façon presque équilibrée les 3 formes. On peut en déduire que A et C, TS très impliqués dans le suivi de Jérémie sont très intéressés à titre collectif pour comprendre la situation. Par contre D, dans le faible nombre d'intervention qu'il fait, préfère s'exprimer à titre personnel avec des formules de type « je pense... » ou « je sais que... ». Ces indications ne fournissent pas d'indice particulier concernant des contradictions entre le sujet de la séquence et l'expression des locuteurs.

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective
13,21	12,87

Ratio implication personnelle : 1,03, la tendance à l'implication personnelle est donc neutre

2) Pour l'ensemble des participants

Nous recherchons aussi l'utilisation de ces pronoms (je, on, nous) en ajoutant la forme « tu ». Le

« tu » souligne la manière dont on interpelle l'autre durant les débats. Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation multiple ; il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS), ou encore pour nommer des acteurs absents. Nous avons décompté le nombre d'intervention où une de ces formes était utilisée au moins une fois pour calculer le pourcentage d'utilisation, hormis celles de l'intervenant qui de toute façon s'exprime principalement à titre personnel.

nb tot tu	2,64%
nb tot je	12,78%
nb tot nous	7,93%
nb tot on	14,98%

Le faible nombre de « tu » indique que les participants s'interpellent peu entre eux. Le pourcentage de « je » utilisé est cohérent avec celui des principaux locuteurs.

b.3 Synthèse :

Il y a peu d'implication individuelle dans cette séquence, ce qui est tout à fait cohérent avec le sujet étudié puisque seulement une partie concerne une situation concrète d'un jeune. D'autre part, le fait que cette 2^{ème} partie de séquence étudie le cas du jeune qui a été étudié en première partie épuise sans doute l'investissement personnel des locuteurs. Cette expression à titre collectif est dans la continuité de la première partie de la séquence.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

séquence 3		phase 1	phase 2
------------	--	---------	---------

usagers : Jeremy	objet de discours majoritaire	hypothèse	apports théoriques
objet : angoisse de mort	objet de discours minoritaire		
durée : 49 minutes	registre de discours dominant	technique	technique
	registre de discours émergeant	affectif	
	contenu attaché au registre émergeant	crainte pour Jérémy	

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

séquence		séq 3
problème		fugue
usager		Jeremy
paradoxe		non
Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)		non : concordance forte
Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non-correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)		Non : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est à titre collectif
Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)		0,00%
Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif	critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution	non
	critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique	non
Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action		non

Analyse du contenu des échanges

Il n'y a pas d'indices permettant de relever des contradictions ou même des paradoxes dans cette séquence. Les seuls éléments qui soulignent des tensions entre deux alternatives concernent la posture du TS dans l'accompagnement d'un deuil auprès d'un usager. L'intervenant souligne la nécessité de trouver un juste milieu entre une empathie, c'est-à-dire la capacité à faire ressentir à l'autre que l'on comprend sa douleur ou son malaise, et une disponibilité à la parole de l'utilisateur qui pourrait être bloquée par une trop grande projection du TS de ses propres ressentis sur la personne de l'utilisateur : *« ha oui d'accord peut-être qu'un des éléments importants en posture professionnelle c'est le problème de l'identification que j'ai repéré assez souvent chez les professionnels qui accompagnent la posture enfin la question du deuil et de la mort ça peut être ce problème d'identification, c'est-à-dire, si moi j'étais dans la situation de vivre ce deuil là, comment je réagirais ? Ben un peu comme*

peut-être indirectement la sœur vis à vis de sa sœur, aussi mais l'identification ça peut plus vous gêner que, parce que du coup vous êtes pas attentif à ce que l'autre dit. Ben je sais pas, de ces parents qui sont décédés, ben voilà il a à en dire quelque chose, mais vous savez pas quoi non plus. Plutôt que de se dire « à ouais j'imagine comment ça doit être de perdre un parent donc je vais éviter de..., donc je vais pas trop lui en parler » mais vous voyez c'est plus un processus d'identification à ce moment là et peut-être que lui a envie d'en parler ou pas, moi j'en sais rien, et du coup on est peut-être moins prêt de la question. C'est peut-être ces questions d'identification qui gênent. Après faut partir du principe que, ben l'autre, il vit ça d'une autre façon que vous, et pis, d'y aller voir de temps en temps s'il y va, lui, en tout cas, si, sans faire intrusion, mais si un moment donné il évoque ça, ben faut aller à la pêche aux infos entre guillemets de recueillir un maximum de choses. » (intervenant, intervention 352).

On retrouve ici la thématique de la distance affective du TS vers l'utilisateur, à la fois proche et distancié, mais avec la nuance ici qu'à force d'imaginer ce que ressent l'autre pour pouvoir intervenir auprès de lui, le TS risque à un moment donné de ne travailler que sur ses propres représentations. C'est en quelque sorte le déni de l'altérité. Et en même temps, l'opacité des motivations des individus, pour un observateur et pour la personne elle-même parfois, invite à cette subsidiarité, à se mettre « à la place de » pour pouvoir agir selon ses besoins qui sont alors « fantasmés ». Le paradoxe serait alors que plus le TS se rapproche de l'utilisateur, aussi bien sur le plan affectif que psychique, moins il s'occupe de l'utilisateur et plus il s'occupe, soit de ses propres angoisses, soit d'un utilisateur « fantasmé » et idéalise qui comble son désir à lui. Cependant, ce sujet n'est pas développé ou repris par les TS et ne peut donc pas être considéré comme une contradiction réellement vécue par ceux-ci.

2)synthèse

Il n'y a pas d'indices permettant de relever des contradictions ou même des paradoxes dans cette séquence

séquence usager problème	Systèmes repérés	Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action	Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions
séq 3 Jeremy fugue	<u>Dimension professionnelle:</u> Analyse des comportements des usagers : les angoisses de mort « fantasmée » chez les adolescents peuvent les amener à vouloir protéger leurs proches au travers de comportements inadaptés. Technique : Mettre en œuvre une approche clinique de l'utilisateur, c'est-à-dire observer les comportements de l'utilisateur et les mettre en lien avec les éléments de son histoire pour tenter de trouver la signification de ces comportements et les meilleures stratégies thérapeutiques	Il n'y a pas de décision ou d'actions présentées sous forme d'alternatives ou de dilemme	Agir auprès des usagers en prenant en compte leurs motivations non conscientes [majorité dimension professionnelle]

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

Il n'y a pas dans cette séquence de stratégie évoquée ni avant le travail réalisé en ADP, ni suite au travail réalisé en ADP

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 110 minutes, 1121 interventions et 140 unités de sens, 10 participants

-

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : l'accueil de jeunes en rupture d'activité et de statut scolaire ou professionnel dans des logements autonomes.

La situation : Tamba est un enfant adopté et qui a été retiré de sa famille adoptante suite à des conflits importants. En situation de rupture scolaire, il n'a plus d'activités cadrées durant la journée et passe le temps en trainant avec d'autres jeunes en rupture et plus ou moins délinquants. Les TS estiment qu'ils ne sont pas en mesure d'accompagner Tamba dans cette situation compte tenu du peu de temps dont ils disposent auprès de lui.

C)TYPE DE DIFFICULTÉS ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

type de difficulté 1 : Les moyens mis en œuvre par l'institution (nombre de TS, temps attribué, type de logement, etc...) pour accompagner les jeunes en logement autonome ne sont pas suffisant, notamment quand les jeunes accueillis n'ont pas la capacité ou la maturité nécessaire pour s'organiser seul dans un logement aussi bien sur le plan matériel que sociale.

type de difficulté 2 : Le contexte « logement autonome » aggraverait les situations des jeunes quand les jeunes ne sont pas prêts pour cette forme d'accompagnement (démotivation, démobilitation, isolement social, échec scolaire).

type de difficulté 3 :L'orientation des jeunes vers le logement autonome semble ne pas tenir compte réellement des besoins de ces jeunes ni faire l'objet de négociation avec les partenaires éducatifs ou la famille. C'est plutôt la disponibilité des places ou l'absence d'autres solutions qui semblent guider l'orientation des jeunes vers le logement autonome.

Type de difficulté 4 :L'équipe n'a plus de support pour faire le travail éducatif ; ni en terme d'activités sociales qui rythmeraient la journée ou qui donneraient un statut social Tamba étant en rupture scolaire ; ni en terme d'accompagnement dans les actes quotidiens puisque les TS n'ont pas de temps disponible pour le faire. Les TS doivent donc accepter ce temps de « vide » et vivent cette situation comme une maltraitance faite à Tamba et en tire une culpabilité.

D'un point de vue global, au-delà de la situation de Tamba, est aussi abordée la question de la gestion du service « appartement » au sein de l'institution, tant sur le plan des moyens humains et matériels attribués que sur les critères d'admission des jeunes au sein de ce service.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objets de discours.

thématique	catégorie	% de durée par catégorie	% de durée par thématique
	dit ce qu'il a fait]	1,33%	
	dit ce qu'il a ressenti]	2,29%	
	explique les motivations de ses actes ou paroles]	1,03%	
Total description de la place du locuteur dans la situation			4,65%
	comportement d'un usager]	3,69%	
	décision ou action institutionnelle]	8,72%	
Total description de la situation ou événement qui génère le problème			12,42%
	contexte concernant usager]	10,76%	
	contexte environnement familial de l'utilisateur]	6,06%	
	contexte environnement socio-éducatif, professionnel de l'utilisateur]	7,40%	
	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	3,87%	
	Historicité, nouveauté ou ancienneté de la situation]	2,47%	
	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	1,71%	
Total description du contexte de la situation ou de l'évènement			32,27%
	incapacité à donner un sens à la situation]	1,23%	
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	0,75%	
	questionne cohérence entre action et valeurs]	2,45%	
	questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	0,31%	
Total nature des difficultés pour les TS			4,74%
<u>Total unités de sens concernant la description de la situation : 54,08%</u>			
	hypothèse complexe et ouverte]	5,58%	
	hypothèse simple et fermée]	2,30%	
	hypothèse simple et ouverte]	2,03%	
	hypothèse complexe et fermée]	0,75%	
Total formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement			10,66%
	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	0,70%	
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	5,95%	
Total attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants			6,66%
	illustration par d'autres situations]	5,94%	
	apports théoriques]	2,71%	
	généralisation à partir de la situation]	0,72%	
Total théorisation généralisation			9,37
<u>Total unités de sens concernant l'analyse de la situation : 26,69%</u>			

thématique	catégorie	% de durée par catégorie	% de durée par thématique
solutions actives envisagées	contexte concernant usager]	0,00%	
	endogène, modification positionnement institution vers usager]	4,14%	
	exogène, action auprès famille]	5,39%	
	endogène, modification comportement équipe vers usager]	2,68%	
Total solutions actives envisagées			12,21%
	évincer la source de difficulté]	0,52%	
Total solutions passives envisagées			0,52%
Total unités de sens concernant des propositions de remédiation :12,73%			
pas de thématique	Pas de thématique]		6,36%
Total		100%	100%

C'est la description de la situation et de ses conséquences qui prend le plus de temps, soit 54% de la séquence, avec la description du contexte (32%), de la situation (12%), de l'action des TS (5%) et de leur difficulté (5%). Arrive ensuite le travail d'analyse pour 28% sous forme d'hypothèses de compréhension (12%), d'apports théoriques (9%) ou de recherche de responsabilités (7%). Enfin, la formulation de propositions d'amélioration occupe 12% du temps de parole sous forme de solutions active (11.85%) ou passives (0.52%).

2)Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
description de la situation ou événement qui génère le problème			
110	comportement d'un usager]	Le TS considère que la vie de Tamba est vide d'activités et de sens	9
110	comportement d'un usager]	Le TS illustre le besoin de cadre de Tamba et qu'il trouvait, d'après ses propos dans une des familles d'accueil qui l'a hébergé	20
110	comportement d'un usager]	L'intervenant recentre les débats sur la situation de Tamba	28
110	comportement d'un usager]	L'intervenant tente d'amener à qualifier ce temps de vide mais l'équipe reste négative	60
110	comportement d'un usager]	L'équipe fait le constat que Tamba a malgré tout des activités à l'extérieur	13
110	comportement d'un usager]	Le TS visualise sur la planning combien Tamba a peu d'activités cadrées	26
110	comportement d'un usager]	Critique du comportement de Tamba	2
110	comportement d'un usager]	Le seul moteur de Tamba semble être la recherche de rémunération au service de son indépendance	68
110	comportement d'un usager]	Le TS dit son inquiétude concernant la dégradation du comportement de Tamba	21

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
120	décision ou action institutionnelle]	Que faire avec les ados en hébergement autonome déscolarisés	50
120	décision ou action institutionnelle]	Expression de culpabilité des TS concernant la mise en difficulté des jeunes au travers de leur hébergement en logement autonome	46
120	décision ou action institutionnelle]	Tamba est arrivé en appart autonome parce qu'il ne supporte pas le groupe malgré qu'il ait de gros besoins éducatifs	36
120	décision ou action institutionnelle]	L'équipe service décrit un appart tellement peu adapté qu'un canapé ne passe par la porte	34
120	décision ou action institutionnelle]	Les TS du service critiquent l'appart tout en disant que ce n'est pas leur choix	30
120	décision ou action institutionnelle]	l'équipe fait le constat que les profils des jeunes envoyés en appart sont rarement en adéquation avec le projet initial mais une solution de dernière chance	62
120	décision ou action institutionnelle]	l'équipe revient sur la question des moyens humains qui ne sont pas suffisants	53
120	décision ou action institutionnelle]	l'équipe service souligne la nécessité de refonder le projet du service tout en se résignant à la fois à la modification du public, aux fonctions palliatives du service et aux faibles moyens	154
120	décision ou action institutionnelle]	l'équipe questionne l'équipe service sur ses conditions de travail. L'équipe service se sent obligée de se justifier puis de se défendre de ce qu'elle perçoit comme une remise en question de son fonctionnement	60
120	décision ou action institutionnelle]	l'équipe service explique les difficultés du travail	58
nature des difficultés pour les TS			
210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	l'équipe dénonce l'utilisation qui est faite des apparts qui ne sont pas conçus au départ pour accueillir directement un jeune mais comme une suite logique d'un processus	31
210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	La TS explique la contradiction entre les objectifs de l'appart et les moyens dont elle dispose pour les atteindre	19
230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe décrit son état de ras le bol des conditions	40
230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'intervenant questionne l'équipe sur le sens du mot "vide"	34
230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe décrit le malaise qu'elle ressent au moment de faire le planning de la semaine	8
240	questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	Le choix de l'appart n'est pas le bon et met en danger Tamba	21
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Refus des TS de cette orientation pour Tamba	10

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	L'équipe s'étonne que l'ASE n'ait pas pris avis de la famille qui n'était pas d'accord avec la solution appart. La famille est en conflit depuis avec l'ASE	58
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Des TS remettent en cause la décision de déménagement d'appart au vue de la situation de Tamba	32
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	La TS décrit l'appartement comme une cellule	18
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	L'équipe démontre que l'institution ne donne pas les moyens humains au service de faire correctement le travail	42
250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Le TS vit cette situation d'inadéquation entre besoin du jeune et proposition comme une maltraitance faite au jeune	4
description de la place du locuteur dans la situation			
310	dit ce qu'il a ressenti]	La crainte que ce soit le logement autonome qui crée la difficulté pour le jeune et qui lui fasse abandonner l'école	7
310	dit ce qu'il a ressenti]	Les TS se sentent impuissants devant la situation	5
310	dit ce qu'il a ressenti]	le TS exprime son dégoût devant les conditions du déménagement	1
310	dit ce qu'il a ressenti]	Les TS dénoncent ces mauvaises conditions d'accueil dans le nouvel appart	15
310	dit ce qu'il a ressenti]	La TS approuve l'indignation de ses collègues hors service et se désolidarise des collègues du service	3
310	dit ce qu'il a ressenti]	La TS dénonce un appart invivable ou elle n'aurait pas mis son propre enfant	5
310	dit ce qu'il a ressenti]	la TS dénonce les conditions de travail qui expliquent aussi l'instabilité de l'équipe	15
310	dit ce qu'il a ressenti]	La TS est plus en colère contre l'institution qui ne lui donne pas les moyens de s'occuper de Tamba qui est déscolarisé que contre l'attitude de Tamba. Elle décharge sa culpabilité en accusant l'institution de ne pas faire ce qu'il faut	62
310	dit ce qu'il a ressenti]	La TS déclare son sentiment d'impuissance face à l'enlèvement de Tamba dans l'inactivité	36
310	dit ce qu'il a ressenti]	L'équipe service redit malgré tout sa colère de ne pas pouvoir agir correctement pour Tamba ou pour d'autres	4
320	dit ce qu'il a fait]	La TS décrit comment parfois Tamba est prêt à travailler avec elle, et comment parfois il reste injoignable, préférant "trainer" avec ses amis.	35
320	dit ce qu'il a fait]	L'équipe TS revient sur le manque de temps pour accomplir les tâches éducatives	41
320	dit ce qu'il a fait]	Le TS décrit les actes éducatifs mis en place avec Tamba	13
340	explique les motivations de ses actes ou paroles]	la TS dénonce ses conditions de travail	55
340	explique les motivations de ses actes ou paroles]	la TS revient sur sa difficulté à réaliser le travail éducatif, de devoir choisir entre les jeunes à soutenir	14
description du contexte de la situation ou de l'événement			
410	contexte concernant usager]	Tamba a des problèmes de comportement à l'école comme en stage. Il aurait une image très négative de lui-même qui ferait qu'il se met en échec tout seul par exemple en étant très exigeant sur ses choix professionnels	78

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
410	contexte concernant usager]	ses parents refusent de laisser Tamba partir en camp	21
410	contexte concernant usager]	Tamba recherche exclusivement un apprentissage pour avoir un statut et des ressources, quitte à refuser des stages qui aurait pu malgré tout être intéressants pour lui	135
410	contexte concernant usager]	Tamba n'est pas capable de s'assumer seul dans son quotidien, il se représente un apprentissage seulement comme un moyen de gagner de l'argent, argent dont il a de gros besoins	89
410	contexte concernant usager]	Tamba décrit son appart comme une cellule	67
410	contexte concernant usager]	Après avoir échangé sur le statut de travailleur handicapé, avantages et inconvénients, l'équipe souligne que Tamba est très attaché à son image extérieure comme finalement n'importe quel ado	155
410	contexte concernant usager]	La TS décrit Tamba comme attentionné à l'autre et poli	40
410	contexte concernant usager]	L'équipe note que malgré tout Tamba semble en difficulté quand il doit faire face à une frustration	134
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	Les TS racontent l'histoire de Tamba, adopté dans une famille, puis placé en famille d'accueil par le juge, puis en foyer. En difficulté scolaire sur le plan des comportements, actuellement MGI. Il a beaucoup de relation à l'extérieur qui sont toutes proches de la petite délinquance selon la police	192
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	la famille d'accueil reçoit Tamba chez elle autant que sa famille adoptante et est plus positive	46
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	l'équipe se questionne sur les possibilités de réorientation de Tamba	36
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	l'équipe se questionne sur la possibilité technique d'une réorientation	18
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	l'appartement en pré-appartement serait une bonne solution mais c'est à la famille de le demander	16
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	l'équipe souligne le nombre important d'intervenants socio-éducatifs autour de Tamba et la difficulté de Tamba à accepter son parcours institutionnel	35
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	C'est seulement dans la dernière famille d'accueil que Tamba a trouvé une forme de calme après toutes les différentes situations qu'il a connu depuis son arrivée en France. Cette famille semble avoir réussi à apprivoiser Tamba	99
420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	suite à la sollicitation de l'intervenant qui tente de mettre à distance le désarroi de l'équipe, l'équipe présente le processus de choix des jeunes en apparts à l'intervenant	53

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	Tamba a été retiré de la famille d'accueil pour être mis en appart car la famille d'accueil ne pouvait pas gérer Tamba alors qu'il n'était plus scolarisé	89
430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	Tamba commet des actes qui aggravent la situation et sa relation avec ses parents	25
440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	Les relations entre Tamba et sa famille d'adoption sont difficiles	42
440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	La TS explique que la famille en veut beaucoup à l'ASE d'avoir mis Tamba dans cette situation de logement autonome. La mère est aussi très dévalorisée auprès de Tamba. Le seul mode de contact entre eux est le téléphone.	70
440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	Le motif du placement de Tamba a sans doute été le comportement violent de celui-ci dans sa famille adoptante ce qui a entraîné une forme de rejet de la part de celle-ci. L'équipe reste indécise quand au motif de placement: protection de la famille ou protection de Tamba	198
440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe pense que Tamba ne correspond pas aux attentes de sa famille adoptante notamment en le comparant aux autres enfants biologiques de la famille	95
450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	Présentation de Tamba qui est en appart, enfant adopté qui est en rupture avec sa famille adoptante. Exclu du collège, il traîne dans les rues et est repéré par la police	25
450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	Tamba avait déjà été pris en charge en urgence sur la structure	27
450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	Un TS indique qu'il a connu Tamba à l'époque où il était en ITEP et qu'il avait les mêmes problèmes de comportement	37
450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	Tamba s'interroge sur ses origines et n'a que peu de souvenirs de son arrivée en France	89
450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	Le dossier de Tamba mentionne sa difficulté à accepter le collectif ce qui explique l'orientation appart. Cette orientation avait été vérifiée avec lui lors d'entretiens d'entrée avec le directeur de la structure	81
460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	Tamba avait pourtant envie d'assurer son appart en autonomie mais ça n'a pas tenu	18
460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe essaie d'identifier ce qui a changé dans le service et qui explique ce débordement vécu par les collègues	56
460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe reprend tous les cas difficiles que le service a eu à gérer	91

La description de la situation et de ses conséquences oscille sans arrêt entre deux sujets : la situation de Tamba et ce qu'elle engendre d'une part et la gestion du service appartement par l'institution d'autre part. Nous synthétisons ici les propos des TS

Tamba :

Retiré de sa famille adoptante, il a d'abord été placé en famille d'accueil, puis dans le foyer, car la famille d'accueil ne voulait plus assurer l'accompagnement de Tamba s'il n'était plus scolarisé. Tamba se retrouve donc en appartement, en autonomie, sans activité ou statut particulier, situation

qui génère une forte inquiétude chez les TS, puisque Tamba profite de cette oisiveté pour « traîner des amis. Ni la famille d'origine, ni la famille d'accueil ne sont d'accord avec la décision de l'ASE de placer Tamba en appartement autonome. L'appartement choisi n'est pas satisfaisant aux yeux de l'équipe. L'équipe considère qu'elle ne passe pas suffisamment de temps auprès de Tamba compte tenu de sa situation. Au final, les TS considèrent que le contexte d'appartement en autonomie dans les conditions décrites renforce les problèmes de Tamba et ne l'aide pas à trouver une situation de scolarisation ou de formation. En plus de ses problèmes d'orientation scolaire, Tamba a des problèmes de comportement à la fois à l'école, en foyer et en famille d'accueil qui fait qu'il a connu plusieurs établissements et plusieurs familles. Ses relations avec sa famille adoptante sont très altérées. Le fait qu'il ne supporte pas le collectif a conduit l'ASE à le placer en famille d'accueil puis en appartement en autonomie quand la famille a refusé de continuer le travail.

La gestion du service appartement par l'institution :

D'une part, les TS pensent que les profils des jeunes orientés vers les appartements ne sont pas adaptés et notamment à cause du processus de choix. D'autre part, l'équipe pense qu'elle n'a pas assez de moyens en matière de temps de travail, de locaux et de qualité d'appartement. L'équipe des appartements tente de justifier son organisation du travail (temps limités auprès de chaque jeune, regroupement des jeunes pour aller faire les courses en groupe, etc..) tout en dénonçant les effets de ce mode d'organisation qui conduit à l'isolement des jeunes.

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
	Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	constat que l'appart n'est pas la réponse adaptée pour Tamba mais que faute de places dans d'autres services l'institution le laisse là	47
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	refus des parents de l'orientation en appart	6
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	l'équipe justifie pourquoi Tamba a été changé d'appart	78
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	la TS décrit les mauvaises conditions d'accueil dans le nouvel appart	9
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	l'équipe générale questionne l'équipe du service sur les raisons qui ont amené à déménager Tamba et remet en cause cette décision	93
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	l'équipe service explique leur condition d'accueil individuel des jeunes et les dénonce	60
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	l'institution est accusée de générer les problématiques que rencontrent les jeunes en appart du fait de leur isolement, de l'inadéquation de leur profil	11
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	réévaluation par l'équipe des locaux disponibles et des places disponibles	82
520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	l'équipe service ne se sent pas considérée par l'institution comme si celle-ci l'avait abandonnée à ses problèmes	12
530	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	l'équipe est effrayée par le nombre de référents ASE successifs qu'a eu Tamba	10
530	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Le seul critère de placement semble être le lit disponible comme dans les hôpitaux	37
	formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'événement		
610	hypothèse complexe et	Tamba a été orienté en appart parce qu'il ne supporte pas le groupe	9

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
	ouverte]		
610	hypothèse complexe et ouverte]	l'intervenant questionne la cohérence entre les propos de Tamba concernant sa famille et la réalité de la famille	14
610	hypothèse complexe et ouverte]	l'équipe renforce l'hypothèse de l'intervenant que le projet d'apprentissage et de ressource autonome n'est pas le projet de Tamba mais de son entourage familial et éducatif	46
610	hypothèse complexe et ouverte]	le TS souligne la contradiction entre le constat de besoin de moyens supplémentaires compte tenu des profils des jeunes et le fait que les moyens humains ne seront pas augmentés	11
610	hypothèse complexe et ouverte]	l'intervenant questionne la représentation qu'ont les TS de ce qu'est une journée "vide" pour un jeune	15
610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant souligne la nécessité de travailler à la fois sur le désir et sur le réel	158
610	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe échange sur la difficulté pour des jeunes de se couler dans le moule qui leur est proposé d'avance sans qu'ils puissent réellement travailler à un projet qui leur serait vraiment personnel. Cette injonction empêcherait toute projection.	73
610	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe revient sur le parcours en ITEP de Tamba qui explique ses problèmes de comportement d'aujourd'hui	47
620	hypothèse complexe et fermée]	L'équipe service explique la difficulté de faire de l'éducatif sans le support relationnel du quotidien partagé avec les jeunes	34
630	hypothèse simple et ouverte]	l'équipe souligne le fait que c'est plus une question de capacité que de volonté	1
630	hypothèse simple et ouverte]	l'équipe service essaye malgré tout de positiver et de chercher des avantages à la situation pour leurs propres conditions de travail	12
630	hypothèse simple et ouverte]	L'intervenant formule la problématique de la projection de Tamba dans les solutions qui lui sont proposées	14
630	hypothèse simple et ouverte]	L'intervenant insiste que le fait que Tamba développe des comportements d'ados normaux	25
630	hypothèse simple et ouverte]	l'intervenant essaie de ramener l'équipe service à ce qui peut être fait auprès de Tamba -le travail sur le désir- plutôt que sur la plainte vis-à-vis de l'institution	84
640	hypothèse simple et fermée]	l'équipe évoque le fait que Tamba n'a pas forcément été valorisé dans sa famille d'accueil au vue de son écart avec le modèle familial. Ce manque de reconnaissance l'empêche aujourd'hui de se valoriser. Finalement Tamba serait affectivement un enfant de 4 ans	154
640	hypothèse simple et fermée]	l'équipe rappelle que les apparts sont adaptés à ceux qui ont des projets de départ affirmés ce qui n'est pas le cas de Tamba, ceci expliquant la situation	50
	théorisation généralisation		
901	illustration par d'autres situations]	l'équipe service revient sur les critères qui doivent conduire à choisir les jeunes pour qui l'appart serait une bonne solution. C'est le parcours institutionnel antérieur qui devrait guider ces choix	54
901	illustration par d'autres situations]	L'équipe attend des jeunes qu'ils viennent spontanément au lieu d'accueil comme les jeunes qui sont sortis de la MECS reviennent parfois dire bonjour sur leur unité	35
901	illustration par d'autres situations]	L'équipe service décrit la mise en place de ces activités communes	55
901	illustration par d'autres situations]	Les TS évoque le cas d'un autre jeune qui part du foyer	80
901	illustration par d'autres situations]	L'équipe reprend l'exemple d'un autre jeune qui s'ennuie	22
901	illustration par	Le TS fait le lien entre l'apport de l'intervenant et le	53

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
	d'autres situations]	comportement d'un autre jeune	
901	illustration par d'autres situations]	L'intervenant souligne la nécessité de se déprogrammer en tant qu'adulte des parcours classiques et imaginer qu'on peut aussi apprendre en dehors de l'école	98
902	généralisation à partir de la situation]	Le TS démontre la difficulté de faire émerger le désir quand on est pris dans une institution (contradiction)	48
903	apports théoriques]	distinction par l'intervenant entre être indépendant et être autonome	59
903	apports théoriques]	l'intervenant souligne que le cadre collectif reste sécurisant même si le rapport au collectif est difficile, sous-entendu la difficulté pour un jeune de vivre en collectif n'en fait pas un critère de placement en autonomie. La difficulté au groupe peut même être le signe d'un besoin de confrontation au groupe et non pas d'un éloignement	46
903	apports théoriques]	L'intervenant différencie le temps pour le professionnel du temps pour Tamba ce qui peut sembler vide à l'un peut ne pas l'être pour l'autre	76

L'analyse de la situation au travers de l'attribution de responsabilité, d'hypothèses ou de théorisation :

Tamba : L'équipe souligne que le déménagement entre deux appartements loué par l'institution a aggravé la situation, même si ce changement devait se faire d'abord au bénéfice de Tamba pour le rapprocher des bureaux de l'institution et donc des TS. La multiplicité des référents ASE semble aussi aux yeux des TS une cause d'aggravation de la situation. La famille adoptante de Tamba semble mettre beaucoup de pression sur Tamba pour qu'il s'oriente et travaille, cela semble aussi une difficulté supplémentaire à gérer pour lui, entraînant notamment un manque de confiance en lui et une indécision quant à son avenir.

La gestion du service appartement par l'institution :

Pour l'équipe, l'institution ne se préoccupe pas vraiment du service appartement et ne reconnaît pas le travail réalisé par les TS. La politique de placement dans les appartements se résumerait à une politique de remplissage des places disponibles dès qu'une occasion se présente qu'elle que soit l'adéquation de la situation du jeune avec ce type d'hébergement. Ce n'est pas l'impossibilité de cadrer un jeune dans un collectif qui devrait conduire systématiquement à le placer en appartement en autonomie. D'autant plus que l'expression de cette difficulté face au collectif exprime le plus souvent, sur le plan éducatif, un besoin de s'y confronter plutôt qu'une nécessité d'y échapper. Compte tenu du manque d'effectif et donc du manque de temps disponible auprès de chaque jeune, les TS considèrent qu'ils n'ont plus de support (encadrement d'activités, accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, etc...) pour travailler sur le plan éducatif avec les jeunes, ils ne font que gérer des situations. La mise en place d'activités collectives et d'un local d'accueil informel où les jeunes en appartements pourraient passer quand ils le souhaitent permettrait d'améliorer la situation et favoriserait le contact entre les jeunes et les éducateurs.

n°catégorie	catégorie	mots clé	durée
	<u>solutions actives envisagées</u>		
710	endogène modification comportement équipe vers usager]	Tamba a besoin d'une pédagogie différente et adaptée	18
710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe pense que pour le valoriser il faut lui reconnaître ses compétences par les personnes qui travaillent auprès de lui ou par d'autres expériences	84

710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant revient sur la question de l'organisation de la journée	12
710	endogène modification comportement équipe vers usager]	l'intervenant propose de se recentrer sur ses demandes en matière d'accompagnement	58
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'équipe générale essaie de proposer des solutions d'organisation mais l'équipe service justifie son organisation actuelle comme étant la seule possible compte tenu des moyens	38
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'intervenant renvoie vers la nécessité de l'adaptation au rythme du jeune	14
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'intervenant tente de proposer une méthode qui permettrait à Tamba d'exprimer et de valoriser son désir	60
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'équipe service pense qu'il serait bénéfique pour Tamba de travailler sur ses origines avant de pouvoir se projeter dans l'avenir	60
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'intervenant cherche à faire travailler les TS sur ce sur quoi ils ont une prise, la qualité des moments plutôt que sur la plainte, le manque de temps	9
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'intervenant propose de prendre en compte la réalité de ce vide et de l'accompagner en travaillant avec le jeune plutôt que de chercher à le combler ou à le cacher	96
770	exogène action auprès famille]	la famille pourrait aussi redemander une famille d'accueil	10
770	exogène action auprès famille]	l'équipe service décrit ce dont elle aurait besoin pour fonctionner	29
770	exogène action auprès famille]	L'équipe service argumente la nécessité d'avoir au mois un local d'accueil	25
770	exogène action auprès famille]	L'institution travaille à la refondation du projet	43
770	exogène action auprès famille]	L'équipe souhaiterait un lieu pour accueillir les jeunes en appart qui permettrait de les suivre sans s'imposer à eux	43
770	exogène action auprès famille]	la création d'un lieu d'accueil pourrait permettre un suivi plus facile des jeunes en appart	103
770	exogène action auprès famille]	l'intervenant émet la proposition de créer des activités communes pour les jeunes éparpillés dans les apparts	29
770	exogène action auprès famille]	L'équipe se focalise sur la nécessité d'un lieu d'accueil alors que l'intervenant les questionne sur le projet et qu'il souligne que pour faire se rencontrer les jeunes entre eux il n'y a pas forcément besoin d'un lieu	57
770	exogène action auprès famille]	La TS reste sur sa colère malgré les tentatives de l'intervenant de se remobiliser sur l'avenir	4

830	évincer la source de difficulté]	limite éducative d'une nouvelle réorientation pour Tamba	11
770	exogène action auprès famille]	une réorientation dans un autre service du foyer pourrait être une solution	17
710	endogène modification comportement équipe vers usager]	proposition de lui trouver une autre situation (séjour rupture, lieu de vie,)	7

Lors de l'évocation d'amélioration de la situation, de nouveau on retrouve la répartition entre ce qui touche à la situation de Tamba et ce qui touche à gestion du service :

Tamba : C'est souvent l'intervenant qui sollicite le groupe sur les propositions de pistes d'action, en tentant de se focaliser sur la situation telle qu'elle se présente et non pas telle qu'elle devrait être (Tamba devrait être ailleurs, pris en charge avec plus de temps , etc...). À l'inverse, les TS, devant l'impossibilité d'action, proposent plutôt que Tamba change d'institution ou de mode de prise en charge, reconnaissant par là leur impossibilité à agir. L'intervenante invite l'équipe à essayer de regarder la situation différemment, notamment en changeant son regard sur ce qu'elle appelle du vide.

La gestion du service appartement par l'institution :

L'équipe générale essaie d'aider l'équipe des apparts à trouver des aménagements notamment en changeant l'organisation du travail, ce que refuse d'envisager l'équipe des apparts. Les autres solutions proposées par l'équipe sont plutôt prospectives (un local, travailler sur le projet, etc...) alors que celles de l'intervenant sont plus concrètes et immédiates (proposer des activités en collectif).

E)LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

. Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registre de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, et de l'observation.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupe les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, dans une unité de sens, le fait que les participants posent beaucoup de questions techniques courtes renforce la référence au discours technique. Cependant, si les réponses, même si elles ont moins nombreuses, mobilisent plus fortement les locuteurs dans un autre registre, c'est éventuellement ce registre qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1)Les registres de forme de discours pour les unités de sens

registre de discours des tonalités	Nombre d'unité de sens	volume de temps passé sur la
------------------------------------	------------------------	------------------------------

générales des unités de sens		séquence en pourcentage
discours technique	81	57%
Discours affectif	48	34%
Discours axiologique	9	6%
Non attribué (unités « hors sujet »)	2	3%
Total	140	100%

Le pourcentage d'unités de sens mobilisant un discours affectif est moitié moins important que ceux mobilisant un discours technique, ce qui est relativement important par rapport aux autres séquences.

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

Les interventions mobilisant un discours technique représente 70%, ce qui est plus important que le nombre d'unités de sens ayant une tonalité générale dans le discours technique. Cet écart s'explique par le fait que l'attribution d'une tonalité générale ne se calcule pas par l'addition des qualificatifs des interventions par registre de discours mais selon une étude qualitative des qualificatifs mobilisés dans l'ensemble de l'unité de sens.

Qualification des interventions par registre de discours	Nombre d'intervention en pourcentage du total d'intervention
analyse	92
	8,21%
argumentation technique	147
	13,11%
démonstratif	21
	1,87%
descriptif	300
	26,76%
hypothèse	28
	2,50%
investigation	157
	14,01%
mise à distance	11
	0,98%
résolution	27
	2,41%
Nombre d'interventions dans le discours technique	783
Pourcentage d'intervention dans le discours technique	69,85%

C'est la description qui mobilise le plus le registre technique, ainsi que les moments d'investigation et d'argumentation. On trouve ici l'expression de la volonté des participants de tenter de décrire le plus objectivement possible la situation, sauf dans les moments de tension ou l'équipe des apparts doit justifier de son organisation.

Qualification des interventions par registre de discours	Nombre d'intervention en pourcentage du total d'intervention
abattement	3
	0,27%
angoisse	1
	0,09%

colère	11
	0,98%
culpabilité	12
	1,07%
cynisme	5
	0,45%
déception	4
	0,36%
défense	7
	0,62%
démuni	14
	1,25%
Désabusé	14
	1,25%
doute	5
	0,45%
énervement	2
	0,18%
humour	15
	1,34%
impuissance	10
	0,89%
indignation	20
	1,78%
ironie	8
	0,71%
jugement négatif	15
	1,34%
jugement positif	9
	0,80%
justification	44
	3,93%
peur crainte	1
	0,09%
pitié compassion	2
	0,18%
reproche, critique	35
	3,12%
résignation	16
	1,43%
surprise	7
	0,62%
regrets	17
	1,52%
tristesse	4
	0,36%
empathie	10
	0,89%
approbation	9
	0,80%
compassion	2
	0,18%
Nombre d'interventions dans le discours affectif	
302	
Pourcentage d'intervention dans le discours affectif	
26,94%	

Le discours affectif tels que la résignation (1.43), les regrets (1.52), le sentiment d'être démuni (1.25) ou désabusé (1.25) représente 5.5% des interventions :
La résignation concerne à la fois les possibilités d'évolution de l'institution par rapport au service appartement :

585	[>I]	non mais c'est clair y'aura pas de financement donc heu c'est très clair
583	[>F]	a moyen constant hein

Ou l'évolution de la situation de Tamba

138	[>F]	ben je sais pas mais de mémoire je crois que c'est 6 mois voire peut être même plus quoi parce que de toute façon ce même là
134	[>H]	ben là on est dans une démarche de réorientation parce qu'il, au niveau de la mission locale quoi, parce que c'est tout ce qu'on a, heu à proposer donc heu...

Les autres expressions concernent Tamba

77	[>H]	oui il a besoin d'une présence nettement plus importante que ce que nous on peut lui proposer parce qu'il est dans l'errance là on le voit bien là c'est	démuni
24	[>H]	ha ben parce que on n'a rien enfin parce que on peut pas être présent quoi on n'a pas les moyens on est en train de réfléchir à autre chose là mais heu	démuni

Ou la gestion du service par l'institution

772	[>F]	oui mais qu'est-ce que tu veux ça c'est la réalité institutionnelle on s'y fait hein	désabusé
694	[>H]	c'est une plateforme et si on a de la place il faut les prendre et on est en système d'accueil d'urgence par quinzaine	désabusé

Les interventions réalisées dans un esprit de justification ou même de façon défensive représentent presque 4% et concernent l'explication du déménagement :

394 [>F] et on s'est dit ça serait peut-être pas mal si on avait Tamba à coté de nous donc c'est aussi une décision de notre part hein c'est pas bon sauf

393 [>H] on y allait à pied y'avait pas besoin de prendre le véhicule pour

392 [>F] on s'est rapidement dit qu'il était un peu loin du bureau un peu trop loin de nous même si c'était pas loin il était grande rue hein donc

Ou encore l'organisation du travail qui n'est pas satisfaisante :

651 [>H] quand t'en mets 4 ou 5 dans la voiture

640 [>H] mais on peut pas passer deux heures à, voilà, le soir, heu je vois le soir des courses, heu, enfin on a fixé au moins un jour pour les courses parce que sinon tu passes ta semaine à tourner pour les emmener faire les courses quoi donc...

Les critiques et les reproches représentent 3.12%, dont la plupart sont adressés à l'institution et font état du manque de moyens.

366 [>H] y'avait que deux chaises ha non mais la oui y avait un truc qui vous donne pas du tout envie, envie d'être là quoi

538	[>H]	ha ben nous, on a un temps [une portion d'équivalent temps plein de travail] supplémentaire à partir de 8 ça n'a aucun sens mais....
838	[>F]	alors le studio ça peut se faire mais alors c'est d'une complexité parce qu'on n' a rien sur place enfin tu vois

Qualification des interventions par registre de discours	Nombre d'intervention en pourcentage du total d'intervention
déontologie professionnelle	7
	0,62%
éthique personnelle	4
	0,36%
principes éducatifs	11
	0,98%
valeurs institutionnelles	14
	1,25%
Nombre d'interventions dans le discours idéologique	36
Pourcentage d'intervention dans le discours idéologique	3,21%

Le registre de discours axiologique est mobilisé dans les interventions concernant essentiellement les moyens attribués à l'institution ou les décisions de l'institution concernant Tamba.

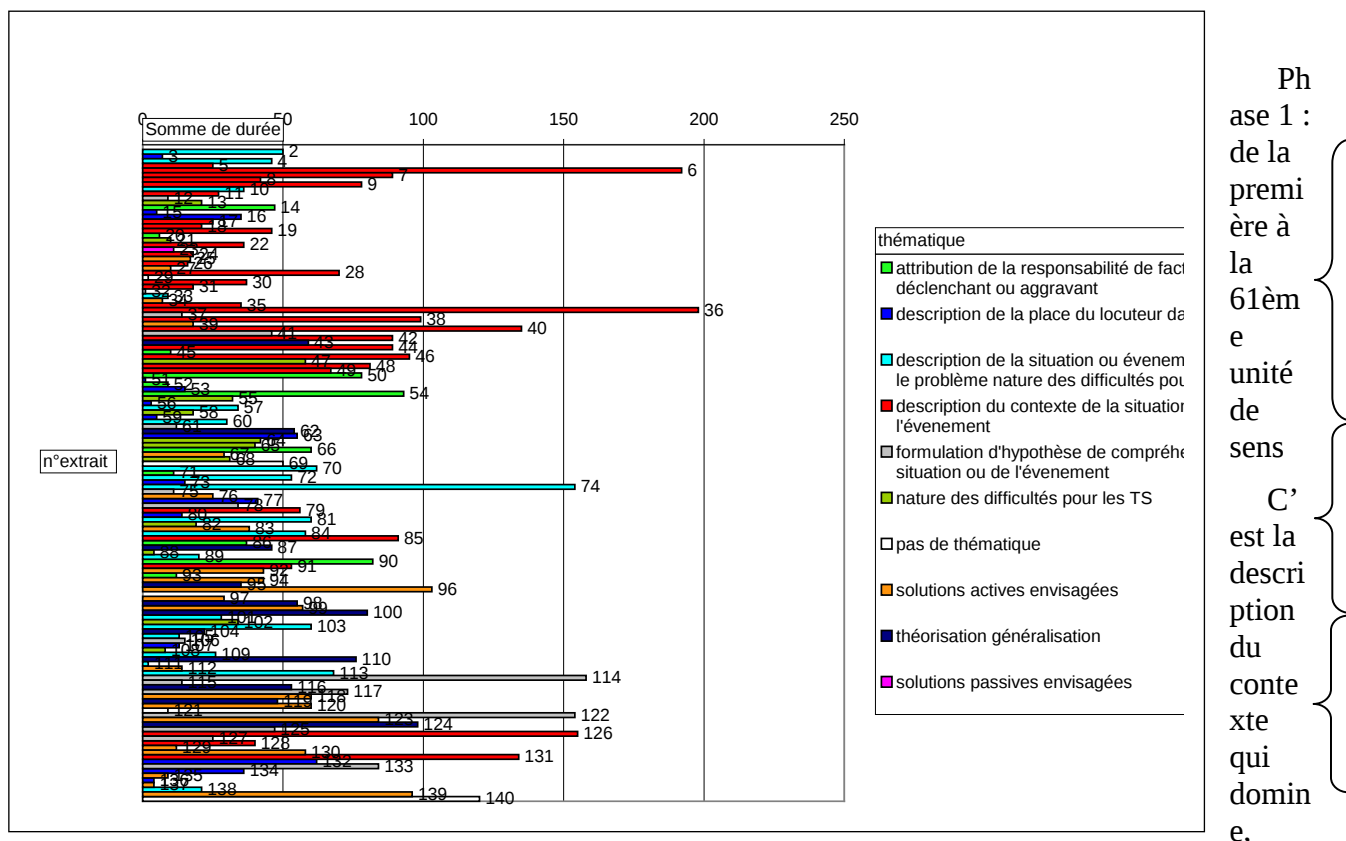
571	[>H]	ben on est train de questionner largement le projet, en train de faire des propositions mais	Valeurs institutionnelles
144	[>H]	ben l'engagement dans un autre dispositif on en sait rien parce que c'est ce qu'on se dit aussi il a tellement connu de rupture ce gamin là est-ce qu'il faut encore le lâcher pour qu'il fasse encore une rupture	principes éducatifs
404	[>D]	pour quelqu'un qu'est quand même déraciné, l'envoyer à droite à gauche, c'est quand même pas mal	déontologie professionnelle

F)LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le déroulement donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



avec des éléments de description de la situation ou de la place du locuteur ou des problèmes que pose cette situation à l'équipe. Quelques propositions de solution émergent durant cette phase mais plutôt dans le registre passif comme proposer à Tamba un autre lieu (unités de sens 24, 26, 28, 35, 40). Quelques allusions sont faites à la responsabilité de la situation de Tamba, citant la famille adoptante, les référents ASE, ou l'institution(15, 21, 46), mais de façon très courte. Durant cette première phase, il n'est fait aucune allusion à la gestion du service appartement par l'institution.

Phase 2 de 62 à 101, soit 30 minutes, ce n'est plus la description du contexte qui domine, mais la description de la situation et de ses effets. C'est à partir de l'unité de sens 62 que les échanges commencent à évoquer la position de l'institution dans la gestion du service appartement. Au final, après avoir exploré sous différentes thématiques la position de l'institution, celle-ci devient la problématique traitée dans la séquence jusqu'à l'unité de sens 101. Apparaissent en 67, 83, 92, 96 et 99 des propositions de solutions qui concernent le service appartement et qui portent sur l'attribution de moyens supplémentaires. En 66, 71 et 90, c'est l'attribution de la responsabilité de l'aggravation de la situation aux décisions de l'institution concernant le service.

La troisième phase, de l'unité de sens 102 à 113 reprend le fil de la description de la situation de Tamba et de ses effets, sous l'impulsion de l'intervenant.

La quatrième phase, de l'unité de sens 114 à l'unité de sens 140, alterne des moments de formulation d'hypothèses avec des retours à la description de la situation qui conduisent à des propositions de solution.

La première hypothèse est implicite. L'intervenant pose la question de la représentation qu'ont les TS de ce qu'ils considèrent comme du vide pour Tamba. Après des échanges sur ces temps de vide et le malaise qu'ils provoquent sur les TS, l'intervenant souligne que la valeur du temps n'est pas la même pour un ado que pour un adulte, et finit par proposer comme piste de solution de s'adapter au rythme de Tamba plutôt que de chercher à tout prix à le contraindre.

Un deuxième cycle hypothèses/exploration/pistes de changement porte sur la question de la nécessité du travail conjoint sur le désir et la réalité auprès de Tamba pour pouvoir l'amener à se mobiliser, ce qui amène l'équipe à échanger sur la difficulté de Tamba à se projeter compte tenu des injonctions au

travail et à la formation qu'il reçoit de ses parents. L'intervenant propose de travailler à faire émerger le désir de Tamba avec différentes méthodes ou outils, ce que les TS imaginent difficilement dans une institution. Par contre ils pensent que pour pouvoir se projeter, Tamba pourrait travailler sur ses origines.

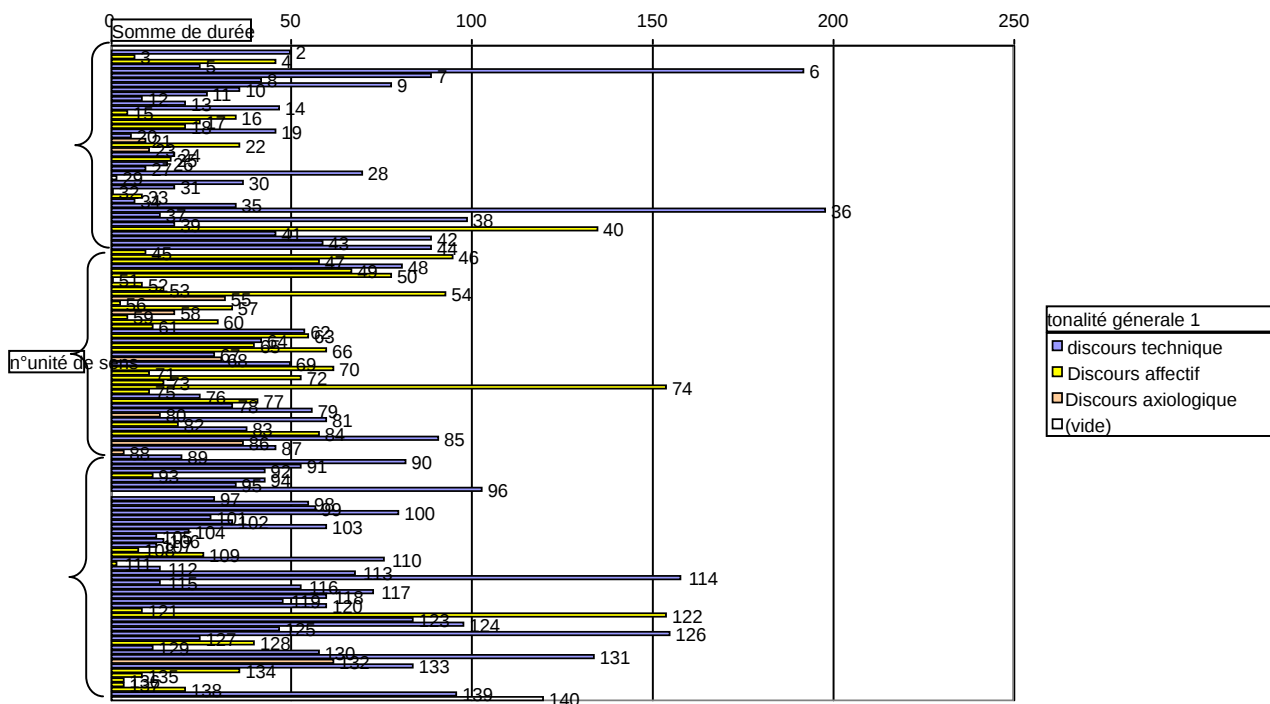
Le troisième cycle porte sur l'hypothèse d'une dévalorisation de Tamba par sa famille adoptante, avec la formulation d'une piste d'amélioration portant sur la valorisation des compétences de Tamba. A l'unité de sens 125, un quatrième cycle d'hypothèses/exploration/résolution concerne l'histoire institutionnelle de Tamba. Un des TS l'a accompagné quand il était accueilli dans un ITEP et avait déjà repéré des problèmes de comportement en collectif. Après un retour sur son contexte de vie, l'intervenant insiste sur le fait que pour lui, Tamba est d'abord un ado pris dans les problématiques habituelles de cet âge, notamment dans sa recherche d'un groupe identitaire avec ses fréquentations, avant d'être un jeune avec des troubles du comportement malgré son passé. Cette réflexion amène le groupe à proposer des solutions plutôt du côté de ses demandes et à des moments où il est disponible pour discuter avec les éducateurs.

Enfin dernier cycle, l'intervenant émet l'hypothèse qu'un travail sur le désir serait plus profitable à Tamba. Face à l'expression de leur impuissance devant les comportements de Tamba et le manque de moyen, l'intervenant propose aux TS de se centrer sur la qualité des moments plutôt que sur la quantité, accepter que l'emploi du temps de Tamba est pour l'instant vide plutôt que de cacher ce vide par de l'activisme. Mais même si l'équipe des TS partagent l'analyse de l'intervenant ils restent sceptiques sur sa mise en œuvre compte tenu des faibles moyens attribués et contestent qu'une action soit possible.

Synthèse : L'analyse de la situation de Tamba, en appartement autonome, déscolarisé et oisif, dérive sur la question de la gestion du service appartement par l'institution. Il faut toute l'énergie de l'intervenant pour recentrer les débats sur la situation de Tamba. Malgré un travail sur des propositions concrètes d'amélioration de la situation, l'équipe appartement n'arrive pas à se projeter dans des changements d'approche ou de positionnement qui permettraient d'améliorer la situation. Ils restent focalisés sur le manque de prise en compte du service « appart » par l'institution, sur le plan de la reconnaissance, des moyens humains et logistiques, ce qu'ils considèrent comme un empêchement à l'action.

2)l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



De l'unité de sens 1 à 44, c'est le registre technique qui domine, même si quelques unités de sens concernant l'expression d'impuissance devant la situation de Tamba portent un registre affectif (2, 15, 16, 17, 22, 25, 39).

De l'unité de sens 45 à 88, c'est le registre affectif qui domine. Il sert à exprimer des critiques sur la famille adoptante de Tamba, sur les changements nombreux de référents ASE, sur la décision d'accueillir Tamba en appartement autonome. Le registre idéologique est aussi mobilisé dans cette phase quant au changement d'appartement de Tamba, ou les stratégies de remplissage de places disponibles dans les appartements. Cette période de la séquence correspond à la montée en puissance de la remise en cause de la gestion du service appartement par l'institution.

De l'unité de sens 89 à l'unité de sens 131, c'est le registre technique qui domine à nouveau et concerne l'étude d'hypothèses, l'apport théorique et de solutions concernant la situation de Tamba. A partir de l'unité de sens 132, c'est le discours affectif et axiologique qui reprend le dessus, les TS exprimant leur désarroi, malgré les propositions d'actions, devant le manque de moyens.

Compte tenu du traitement de deux sujets connexes mais différents pour cette séquence, la situation de Tamba d'un côté, et l'organisation du service « appart » de l'autre, nous avons distingué dans l'analyse des formes de discours ces deux sujets. La période spécifique de la séquence centrée sur la position de l'institution vis-à-vis du service appartement, qui s'étend de l'unité de sens 61 à 101, soit de l'intervention 431 à 861, et représente 39% des interventions. La période centrée sur Tamba qui est traitée avant et après l'organisation du service et qui représente 61% des interventions.

Le tableau qui suit indique la répartition des trois registres de discours entre les deux sujets

	discours technique	% d'intervention du registre	discours affectif	% d'intervention du registre	discours axiologique	% d'intervention du registre	total	% du total
Intervention total séquence	783	100%	302	100%	36	100%	1113	100%
Intervention sur le service appart	290	37%	112	37%	27	75%	429	39%

Intervention sur la situation de Tamba	493	63%	190	63%	9	25%	683	61%
--	-----	-----	-----	-----	---	-----	-----	-----

Le tableau suivant indique, pour la totalité de la séquence et pour chaque sujet, le volume d'intervention mobilisant chaque registre de discours

	discours technique	%	discours affectif	%	discours axiologique	%	total	% du total
Intervention total séquence	783	70%	302	27%	36	3%	1113	100%
Intervention sur le service appart	290	68%	112	26%	27	6%	429	100%
Intervention sur la situation de Tamba	493	72%	190	28%	9	1%	683	100%

On observe que la répartition des registres de discours technique et affectif est identique à la répartition du temps parole global pour les deux sujets. Par contre, nous observons que 75% du registre de discours axiologique est mobilisé durant le traitement du sujet « organisation du service appart ». De même, la période de la séquence concernant l'organisation de la séquence mobilise 6% de registre de discours axiologique, pour seulement 1% durant a période traitant de la situation de Tamba.

Synthèse : le discours technique est mobilisé quand il s'agit d'analyser la situation de Tamba sous l'angle de son histoire ou de son contexte familial, ou encore quand il faut envisager des pistes de solutions. Le discours affectif et axiologique est lié à la relation qui est faite entre la situation de Tamba et les moyens humains et logistiques attribués au service appartement. C'est suite à l'exploration distanciée de la situation que la responsabilité de l'institution dans la situation est engagée sur un mode affectif. Les TS culpabilisent de ne pas pouvoir faire évoluer la situation de Tamba, et renvoie cette culpabilité à l'institution en tant que responsable de ne pas attribuer suffisamment de moyens d'agir. Malgré un retour sur l'analyse de la situation et l'évocation de solutions, les TS remobilisent un discours affectif et axiologique pour justifier leur impossibilité d'agir.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

* L'environnement familial : la famille adoptante est évoquée plusieurs fois, pour son manque de valorisation de Tamba, pour son refus de coopérer avec l'ASE, pour la critique du placement de Tamba en logement autonome qui leur semble inadapté. Les TS la présentent parfois comme une source de difficultés pour Tamba, parfois comme un allié pour eux dans leurs critiques de la décision du placement en logement autonome.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer :

- La dernière famille d'accueil de Tamba est évoquée à plusieurs reprises comme étant la seule qui ait pu gérer un tant soit peu le comportement de Tamba. Elle garde contact avec Tamba et vient lui rendre visite dans son appartement. Les TS la décrivent comme une ressource pour Tamba et pour eux car elle partage leur opinion sur le placement de Tamba en appartement autonome.

- Les référents ASE sont nommés uniquement pour indiquer qu'ils changent souvent. Ils sont considérés comme irresponsables de vouloir maintenir Tamba en logement autonome.

* Les autres intervenants au sein de l'institution :

- Le chef de service est nommé pour expliquer les procédures d'attribution de place dans le service appartement, mais n'est pas identifié comme responsable du placement de Tamba en logement autonome.

- Le directeur de l'institution est nommé quand il s'agit de dénoncer le manque de considération du service appartement notamment par le manque de reconnaissance que les TS ressentent. Il est aussi considéré comme responsable du manque de moyens humains et logistiques.

2) Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessus présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en durée et en pourcentage. Puis la répartition de la durée totale des interventions entre les participants (les interventions de l'intervenant ne sont pas prises en compte)
- Le nombre d'intervention pour chaque participant et l'intervenant, en nombre et en pourcentage, indiquant la fréquence de prise de parole. Puis la répartition du nombre total d'intervention entre les participants (les interventions de l'intervenant ne sont pas prises en compte).
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ses interventions indiquant ici le volume moyen de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	1,21	1,1%	1,47%	22	1,98%	13
B	0,11	0,1%	0,13%	1	0,09%	6
C	2,75	2,5%	3,34%	50	4,49%	50
D	4,51	4,1%	5,47%	72	6,47%	11,8
E	1,54	1,4%	1,87%	22	1,98%	13
F	35,53	32,3%	43,12%	299	26,86%	22,2
G	0	0%	0,00%	0	0,00%	0
H	30,91	28,1%	37,52%	347	31,18%	16,6
I	4,4	4%	5,34%	56	5,03%	8,2
J	1,43	1,3%	1,74%	33	2,96%	8,2
intervenant	27,17	24,7%	-	211	18,96%	24
TOTAL	109,56		100%	1113	100%	

Dans le tableau suivant, les pourcentages de temps de parole et de nombre d'intervention, hors temps de parole et interventions de l'intervenant sont présentés par ordre décroissant. Ces pourcentages sont cumulés pour déterminer le nombre de locuteurs qui mobilisent au moins 50% du temps de parole ou des interventions.

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% nb interventions	% cumulé
F	43,124	43,124	H	38,47	38,47
H	37,517	80,641	F	33,149	71,619
D	5,474	86,115	D	7,9823	79,601
I	5,3405	91,455	I	6,2084	85,809
C	3,3378	94,793	C	5,5432	91,353
E	1,8692	96,662	J	3,6585	95,011
J	1,7356	98,398	A	2,439	97,45
A	1,4686	99,866	E	2,439	99,889
B	0,1335	100	B	0,1109	100
G	0		G	0	

C'est donc F qui a parlé le plus longtemps avec des interventions longues (22 mots en moyenne) et H qui à pris le plus souvent la parole avec des interventions plus courtes (16 mots en moyenne). F et H sont les deux TS présents à la séquence qui travaillent sur le service appartement. D et I qui sont respectivement le troisième et le quatrième plus grand locuteur ne font pas parti du service appartement mais contribuent à la réflexion. G ne s'exprime pas.

b. Recherche des plus grands locuteurs par catégorie et thématique de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

Thématique		locuteur										
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>H]	[>I]	[>J]	[>inter]	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant												
causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	nb						5	8	1	1	2	18
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%	0,75%	0,09%	0,09%	0,19%	1,68%
causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	nb			4	13	2	25	24	8	3	6	85
	%	0,00%	0,00%	0,37%	1,21%	0,19%	2,33%	2,24%	0,75%	0,28%	0,56%	7,92%
Total attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants				4	13	2	30	32	9	4	8	103
		0,00%	0,00%	0,37%	1,21%	0,19%	2,80%	2,98%	0,84%	0,37%	0,75%	9,60%
description de la place du locuteur dans la situation												
dit ce qu'il a fait]	nb						3	5			1	9
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%	0,47%	0,00%	0,00%	0,09%	0,84%
dit ce qu'il a ressenti]	nb				1		3	11	1		5	21
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,28%	1,03%	0,09%	0,00%	0,47%	1,96%
explique les motivations de ses actes ou paroles]	nb						1	2				3
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%
Total description de la place du locuteur dans la situation					1		7	18	1		6	33
		0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,65%	1,68%	0,09%	0,00%	0,56%	3,08%
description de la situation ou événement qui génère le problème												
comportement d'un usager]	nb	1		4	1		13	13		2	14	49
	%	0,09%	0,00%	0,37%	0,09%	0,00%	1,21%	1,21%	0,00%	0,19%	1,30%	4,57%
décision ou action institutionnelle]	nb			9	14	4	33	52	3	7	23	145
	%	0,00%	0,00%	0,84%	1,30%	0,37%	3,08%	4,85%	0,28%	0,65%	2,14%	13,51%
Total description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		1		13	15	4	46	65	3	9	37	194
		0,09%	0,00%	1,21%	1,40%	0,37%	4,29%	6,06%	0,28%	0,84%	3,45%	18,08%
description du contexte de la situation ou de l'événement												
contexte concernant usager]	nb			3	2		2	6			3	16
	%	0,00%	0,00%	0,28%	0,19%	0,00%	0,19%	0,56%	0,00%	0,00%	0,28%	1,49%
contexte concernant usager 2]	nb			2	8	8	37	36	3	8	15	118
	%	0,00%	0,00%	0,19%	0,75%	0,75%	3,45%	3,36%	0,28%	0,75%	1,40%	11,00%
contexte environnement familial de l'utilisateur]	nb	6		4	1	1	27	18	12	2	6	77
	%	0,56%	0,00%	0,37%	0,09%	0,09%	2,52%	1,68%	1,12%	0,19%	0,56%	7,18%
contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	nb	3		3	2		33	34	3		12	91
	%	0,28%	0,00%	0,28%	0,19%	0,00%	3,08%	3,17%	0,28%	0,00%	1,12%	8,48%
histoire institutionnelle de l'utilisateur]	nb	3			1		15	8	2	1	4	34
	%	0,28%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	1,40%	0,75%	0,19%	0,09%	0,37%	3,17%
historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	nb			4	3	4	8	14	1	1	1	38
	%	0,00%	0,00%	0,37%	0,28%	0,37%	0,75%	1,30%	0,09%	0,09%	0,09%	3,54%
contexte environnement affectif de l'utilisateur]	nb			1			5	4			6	16
	%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,47%	0,37%	0,00%	0,00%	0,56%	1,49%
Total description du contexte de la situation ou de l'événement		12		14	15	13	125	114	21	12	44	374
		1,12%	0,00%	1,30%	1,40%	1,21%	11,65%	10,62%	1,96%	1,12%	4,10%	34,86%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement												
hypothèse complexe et	nb			2		1	9	10	2	2	20	46

Thématique		locuteur										
catégorie ouverte]		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>H]	[>I]	[>J]	[>inter]	Total
	%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,09%	0,84%	0,93%	0,19%	0,19%	1,86%	4,29%
hypothèse simple et fermée]	nb				2		2	2	6		2	14
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,19%	0,19%	0,56%	0,00%	0,19%	1,30%
hypothèse simple et ouverte]	nb	1				1	5	4	2	2	7	23
	%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,47%	0,37%	0,19%	0,19%	0,65%	2,14%
hypothèse complexe et fermée]	nb							3			4	7
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%	0,00%	0,00%	0,37%	0,65%
Total formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'évènement		1		2	2	2	16	19	10	4	33	90
		0,09%	0,00%	0,19%	0,19%	0,19%	1,49%	1,77%	0,93%	0,37%	3,08%	8,39%
nature des difficultés pour les TS												
incapacité à donner un sens à la situation]	nb				1		5	5			4	15
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,47%	0,47%	0,00%	0,00%	0,37%	1,40%
incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	nb							3			3	6
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%	0,00%	0,00%	0,28%	0,56%
questionne cohérence entre action et valeurs]	nb			1	7		13	12	1	1	2	37
	%	0,00%	0,00%	0,09%	0,65%	0,00%	1,21%	1,12%	0,09%	0,09%	0,19%	3,45%
questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	nb						1	1				2
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
Nombre de catégorie nature des difficultés pour les TS				1	8		19	21	1	1	9	60
		0,00%	0,00%	0,09%	0,75%	0,00%	1,77%	1,96%	0,09%	0,09%	0,84%	5,59%
solutions actives envisagées												
endogène modification positionnement institution vers usager]	nb		1		5		8	8			14	37
	%	0,00%	0,09%	0,00%	0,47%	0,00%	0,75%	0,75%	0,00%	0,00%	1,30%	3,45%
exogène action auprès famille]	nb			2	4	1	22	28	1		22	82
	%	0,00%	0,00%	0,19%	0,37%	0,09%	2,05%	2,61%	0,09%	0,00%	2,05%	7,64%
endogène modification comportement équipe vers usager]	nb			1	3		3	3	1	1	6	18
	%	0,00%	0,00%	0,09%	0,28%	0,00%	0,28%	0,28%	0,09%	0,09%	0,56%	1,68%
Total solutions actives envisagées			1	6	14	1	35	45	2	1	45	153
		0,00%	0,09%	0,56%	1,30%	0,09%	3,26%	4,19%	0,19%	0,09%	4,19%	14,26%
théorisation généralisation												
illustration par d'autres situations]	nb			7	2		6	18	1	1	9	45
	%	0,00%	0,00%	0,65%	0,19%	0,00%	0,56%	1,68%	0,09%	0,09%	0,84%	4,19%
apports théoriques]	nb						3	3	1		9	16
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,28%	0,28%	0,09%	0,00%	0,84%	1,49%
généralisation à partir de la situation]	nb						1	1			2	4
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,19%	0,37%
Total théorisation généralisation				7	2		10	22	2	1	20	65
		0,00%	0,00%	0,65%	0,19%	0,00%	0,93%	2,05%	0,19%	0,09%	1,86%	6,06%
solutions passives envisagées												
évincer la source de difficulté]	nb							1				1
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%
Total solutions passives envisagées								1				1
		0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,00%	0,09%

Thématique		locuteur										
catégorie		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>H]	[>I]	[>J]	[>inter]	Total
Total nb		14	1	47	70	22	288	337	49	32	1073	1073
Total %		1,30%	0,09%	4,38%	6,52%	2,05%	26,84%	31,41%	4,57%	2,98%	100,00%	100%

Les principaux locuteurs par thématique			
solutions passives envisagées		H	
Théorisation généralisation		H	inter
solutions actives envisagées	F	H	inter
nature des difficultés pour les TS	F	H	
formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'évènement	F	H	inter
description du contexte de la situation ou de l'évènement	F	H	
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	F	H	
description de la place du locuteur dans la situation		H	
attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants	F	H	

On retrouve sans surprise les 2 plus grand locuteurs, F et H, acteurs du service appartement, comme principaux locuteurs dans chaque thématique. H se distingue en s'impliquant plus sur la description de sa place dans la situation, dans la proposition de solutions passives c'est-à-dire qui proposent d'éloigner la source du problème en envoyant Tamba dans une autre structure. Il s'implique aussi plus dans les phases de théorisation en contribuant à donner des exemples du comportement qui viennent illustrer les apports de l'intervenant.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui ont le plus mobilisé ces différentes formes de discours.

		locuteur										
nature de com		[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>H]	[>I]	[>J]	[>inter]	Total
discours technique												
analyse		2		4	2	2	14	20	3	3	41	92
		0,18%	0,00%	0,36%	0,18%	0,18%	1,25%	1,78%	0,27%	0,27%	3,66%	8,21%
argumentation technique				8	10	3	37	46	12	5	24	147
		0,00%	0,00%	0,71%	0,89%	0,27%	3,30%	4,10%	1,07%	0,45%	2,14%	13,11%
démonstratif							7	8	1	1	3	21
		0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,62%	0,71%	0,09%	0,09%	0,27%	1,87%
descriptif		7		20	12	8	109	102	14	7	16	300
		0,62%	0,00%	1,78%	1,07%	0,71%	9,72%	9,10%	1,25%	0,62%	1,43%	26,76%
hypothèse				1			8	5	1		13	28
		0,00%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,71%	0,45%	0,09%	0,00%	1,16%	2,50%
investigation		3		5	14	1	20	17	12	5	80	157

		0,27%	0,00 %	0,45 %	1,25 %	0,09 %	1,78%	1,52%	1,07 %	0,45 %	7,14 %	14,01%
mise à distance							3	2			5	11
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,27%	0,18%	0,00 %	0,00 %	0,45 %	0,98%
résolution					8		6	6	1	2	4	27
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,71 %	0,00 %	0,54%	0,54%	0,09 %	0,18 %	0,36 %	2,41%
NB d'interventions dans le registre	12		38	46	14	204	206	44	186	23		783
% d'interventions dans le registre	1,07%	0,00 %	3,39 %	4,10 %	1,25 %	18,20 %	18,38 %	3,93 %	16,59 %	2,05 %		69,85%
discours affectif												
abattement						1	1		1			3
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09%	0,09%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,27%
angoisse						1						1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09%
colère					1	3	7					11
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,27%	0,62%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,98%
culpabilité					1	6	4			1		12
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,54%	0,36%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	1,07%
cynisme					1	1	2	1				5
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,09%	0,18%	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,45%
déception							3			1		4
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,27%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,36%
défense			1			1	1	4				7
		0,00%	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,09%	0,36%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,62%
démuni							4	10				14
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,36%	0,89%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,25%
désabusé				1		1	3	8			1	14
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,09 %	0,27%	0,71%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	1,25%
doute							2	3				5
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18%	0,27%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,45%
énervement							1	1				2
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09%	0,09%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18%
humour					2	1	4	2		1	2	15
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,18 %	0,09 %	0,36%	0,18%	0,00 %	0,09 %	0,18 %	1,34%
impuissance					1		4	3			2	10
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,36%	0,27%	0,00 %	0,00 %	0,18 %	0,89%
indignation				1	5	1	3	6	1	1	1	20
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,45 %	0,09 %	0,27%	0,54%	0,09 %	0,09 %	0,09 %	1,78%
ironie					3		1	1		3		8
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,27 %	0,00 %	0,09%	0,09%	0,00 %	0,27 %	0,00 %	0,71%
jugement négatif	1					1	8	4		1		15
		0,09%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,71%	0,36%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	1,34%
jugement positif							3	6				9

		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,27%	0,54%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,80%
justification				1	2		18	17	2		4	44
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,18 %	0,00 %	1,61%	1,52%	0,18 %	0,00 %	0,36 %	3,93%
peur crainte								1				1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,09%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09%
pitié compassion								2				2
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,18%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18%
reproche, critique		1		2		1	10	18		2	1	35
		0,09%	0,00 %	0,18 %	0,00 %	0,09 %	0,89%	1,61%	0,00 %	0,18 %	0,09 %	3,12%
résignation							8	5	2		1	16
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,71%	0,45%	0,18 %	0,00 %	0,09 %	1,43%
surprise				2	3			1	1			7
		0,00%	0,00 %	0,18 %	0,27 %	0,00 %	0,00%	0,09%	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,62%
regrets					4		4	6	2		1	17
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,36 %	0,00 %	0,36%	0,54%	0,18 %	0,00 %	0,09 %	1,52%
tristesse				1			2	1				4
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,18%	0,09%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,36%
empathie				1	1		2	2	1		3	10
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,09 %	0,00 %	0,18%	0,18%	0,09 %	0,00 %	0,27 %	0,89%
approbation				2			2	5				9
		0,00%	0,00 %	0,18 %	0,00 %	0,00 %	0,18%	0,45%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,80%
compassion					1						1	2
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,18%
NB d'intervention s dans le registre		2	1	11	23	8	92	123	10	19	9	302
% d'intervention s dans le registre		0,18%	0,09 %	0,98 %	2,05 %	0,71 %	8,21%	10,97 %	0,89 %	1,69%	0,80%	26,94%
Discours idéologique												
déontologie professionnelle					2		1	3	1			7
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,18 %	0,00 %	0,09%	0,27%	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,62%
éthique personnelle				1				3				4
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,27%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,36%
principes éducatifs				1	2			8				11
		0,00%	0,00 %	0,09 %	0,18 %	0,00 %	0,00%	0,71%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,98%
valeurs institutionnelles							2	5		1	6	14
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18%	0,45%	0,00 %	0,09 %	0,54 %	1,25%
NB d'intervention s dans le registre				2	4		3	19	1	6	1	36
% d'intervention s dans le registre		0,00%	0,00 %	0,18 %	0,36 %	0,00 %	0,27%	1,69%	0,09 %	0,54%	0,09%	3,21%

total	14	1	51	73	22	299	348	33		211	1121
total	1,25%	0,09%	4,55%	6,51%	1,96%	26,67%	31,04%	4,91%	18,82%	2,94%	100,00%

Les principaux locuteurs par registre			
discours technique	D	F	G
discours affectif	D	F	G
discours axiologique			G

F, G et D sont les locuteurs qui utilisent le plus les registres techniques et affectifs. C'est G qui mobilise le plus le discours axiologique, notamment quand il critique la position de l'institution dans la gestion du service appartement.

d.Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

Les tableaux suivants présente pour chaque locuteur la répartition des objets de discours, classés par thématique, dans les formes de discours classés par registre de discours.

Locuteur F

registre	thématique									Total
	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	Théorisation généralisation	
discours technique	9	1	24	100	11	11	9	29	10	204
	3,01%	0,33%	8,03%	33,44%	3,68%	3,68%	3,01%	9,70%	3,34%	68,23%
Discours affectif	19	6	22	24	5	7	3	6		92
	6,35%	2,01%	7,36%	8,03%	1,67%	2,34%	1,00%	2,01%	0,00%	30,77%
Discours axiologique	2					1				3
	0,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,33%	0,00%	0,00%	0,00%	1,00%
Total	30	7	46	124	16	19	12	35	10	299
	10,03%	2,34%	15,38%	41,47%	5,35%	6,35%	4,01%	11,71%	3,34%	100,00%

F mobilise le discours technique à 68% de son temps de parole, principalement, dans l'ordre suivant, pour présenter le contexte de la situation c'est-à-dire donner des informations sur l'histoire de Tamba (33%), participer à la proposition de solutions actives (9.7%), et à la description de la situation qui pose problème (8%). Quand F mobilise le registre de discours affectif (30%), c'est soit pour évoquer la situation ou son contexte, et particulièrement ses difficultés à supporter la situation de Tamba dont il se sent coupable ; soit pour évoquer la responsabilité de l'institution dans la manière de gérer le service appartement qui conduit les TS à ne pas pouvoir agir. Durant la période spécifique de la séquence centrée sur la position de l'institution vis-à-vis du service appartement, il mobilise particulièrement le registre axiologique pour faire porter la responsabilité de la situation à l'institution, puisque ce sont quasiment les seules interventions qui sont dans ce registre.

Le tableau suivant indique la répartition des registres de discours pour F dans les deux sujets abordés, la situation de Tamba d'un coté, et l'organisation du service « appart » de l'autre.

	discours technique	% d'intervention du registre	discours affectif	% d'intervention du registre	discours axiologique	% d'intervention du registre	Total séquence	% du total de la séquence
Intervention total séquence	204	100%	92	1%	3	1%	299	100%
Intervention sur le service appart	64	31%	26	28%	2	67%	92	31%
Intervention sur la situation de Tamba	140	69%	66	72%	1	33%	207	69%

Pour F, à proportion égale avec la répartition des interventions (39%), il prend moins la parole durant cette période (31%). Les volumes de registres mobilisés durant cette période sont équivalents à ceux mobilisés durant le reste de la séquence sauf pour le discours axiologique qui est particulièrement mobilisé durant la période (67% des interventions à caractère axiologique le sont durant la période).

Locuteur H

registre	thématique										Total
	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	Théorisation généralisation	solutions passives envisagées	
discours technique	8	1	20	86	16	7	9	38	21		206
	2,30%	0,29%	5,75%	24,71%	4,60%	2,01%	2,59%	10,92%	6,03%	0,00%	59,20%
Discours affectif	17	15	43	26	3	9	2	7	1		123
	4,89%	4,31%	12,36%	7,47%	0,86%	2,59%	0,57%	2,01%	0,29%	0,00%	35,34%
Discours axiologique	7	2	2	2		5				1	19
	2,01%	0,57%	0,57%	0,57%	0,00%	1,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	5,46%
	32	18	65	114	19	21	11	45	22	1	348
	9,20%	5,17%	18,68%	32,76%	5,46%	6,03%	3,16%	12,93%	6,32%	0,29%	100,00%

H mobilise le discours technique à 59% de son temps de parole, principalement, dans l'ordre suivant, pour présenter le contexte de la situation c'est-à-dire donner des informations sur l'histoire de Tamba (25%), participer à la proposition de solutions actives (10%), et à l'élaboration de la théorisation (6%). Quand H mobilise le registre de discours affectif (35%), c'est soit pour évoquer la situation ou son contexte et, à part égale, pour évoquer la responsabilité de l'institution dans la situation et quand il évoque sa place dans les situations rencontrées. Durant la période spécifique de la séquence centrée sur la position de l'institution vis-à-vis du service appartement, il mobilise fortement le registre axiologique pour faire porter la responsabilité de la situation à l'institution (75% des interventions de ce registre).

Le tableau suivant indique la répartition des registres de discours pour H dans les deux sujets abordés, la situation de Tamba d'un coté, et l'organisation du service « appart » de l'autre.

Intervention total séquence	46	100%	23	100%	4	100%	73	100%
Intervention sur le service appart	29	63%	9	39%	2	50%	40	55%
Intervention sur la situation de Tamba	17	37%	14	61%	2	50%	33	45%

Globalement cette période mobilise plus de discours axiologiques que le reste de la séquence puisque 75% des interventions de ce registre sont réalisés durant cette période.

Pour D, à proportion égale avec la répartition des interventions (39%), il prend plus la parole durant cette période qui représente plus la moitié de ses interventions (55%). Le volume de registres mobilisés pour le discours axiologique durant cette période est équivalent à celui mobilisé durant le reste de la séquence. Par contre, il mobilise plus le registre technique et moins le registre affectif que durant le reste de l'intervention. Il se distingue donc des autres locuteurs.

e.Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- F : TS sur le service appartement, est très affectée par la situation de Tamba. Elle se sent responsable, voire coupable de proposer un logement inadapté à Tamba qui lui semble en danger et ne pas pouvoir passer plus de temps auprès de lui. Elle tente d'analyser la situation et chercher des solutions mais reste persuadée que l'institution ne s'occupe pas suffisamment du service appartement.
- H : TS sur le service appartement, comme F est très affectée par la situation de Tamba, mais est très virulente dans la dénonciation des conditions de logement de Tamba, d'autant plus que c'est elle qui a dû le déménager. Elle s'exprime avec colère et est souvent dans le registre affectif et axiologique. Pour elle, aussi bien l'ASE que l'institution lui semble coupable de mettre Tamba en danger. Encore plus que F, elle ne voit pas comment améliorer la situation tant que l'institution n'aura pas attribué de nouveaux moyens au service.
- D : TS appartenant à l'équipe mais qui n'intervient pas sur le service appartement. Il participe activement à l'étude de la situation même s'il s'exprime plus dans le registre technique que affectif ou axiologique sauf pour soutenir ses collègues dans la dénonciation des mauvaises conditions de travail.

H)LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1)Étude des solutions proposées

Répartition des interventions classées en solution selon la catégorie pour chaque locuteur

	locuteur									
catégorie	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
solutions actives envisagées										
endogène modification positionnement institution vers usager]						1		2		3
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,63%	0,00%	1,25%	0,00%	1,88%
exogène action environnement socio éducatif professionnel										
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,63%	0,00%	0,63%

	locuteur									
catégorie	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
								1		1
exogène action auprès famille]					2		1	1		4
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,25%	0,00%	0,63%	0,63%	0,00%	2,50%
endogène modification comportement équipe vers usager]		1	3		10	9		20		43
	0,00%	0,63%	1,88%	0,00%	6,25%	5,63%	0,00%	12,50%	0,00%	26,87%
endogène positionnement de l'institution vers usager	1	5	11		23	34		23		97
	0,63%	3,13%	6,88%	0,00%	14,38%	21,25%	0,00%	14,38%	0,00%	60,63%
total solutions actives envisagées	1	6	14		35	44	1	47		151
	0,63%	3,75%	8,75%	0,00%	21,88%	27,50%	0,63%	29,38%	0,00%	92,50%
solutions passives envisagées										
évincer la source de difficulté]				1	1	4	1	1	1	9
	0,00%	0,00%	0,00%	0,63%	0,63%	2,50%	0,63%	0,63%	0,63%	5,63%
Total passives envisagées				1	1	4	1	1	1	9
	0,00%	0,00%	0,00%	0,63%	0,63%	2,50%	0,63%	0,63%	0,63%	5,63%
TOTAL SOLUTIONS	1	6	14	1	36	48	2	48	1	157
	0,63%	3,8%	8,90%	0,63%	22,92%	30,57%	1,27%	30,5%	0,63%	100,00%

Le tableau ci dessous présente les formes de discours mobilisées pour présenter les solutions

	Tonalité générale			
thématique	Discours technique	Discours affectif	Discours axiologique	Total
solutions actives envisagées	17	2		19
solutions passives envisagées	1	1	1	3
Total	18	3	1	22

Sur les 22 unités de sens concernant des solutions, 15% relève de solutions passives, soit environ 5% des interventions classées sous la thématique des solutions (23, 35, 34). Elles sont formulées en début de séquence, plutôt pour exprimer le désir de voir changer la situation que comme une réelle solution concrète. La première consisterait à changer Tamba de structure, la deuxième le changer de service et la troisième à proposer un séjour de rupture. La première de ces solutions est d'ailleurs remise en cause par celui qui l'énonce en soulignant que compte tenu du parcours de Tamba, fait de ruptures et de déplacements, il ne serait sans doute pas judicieux de le déplacer une nouvelle fois.

Parmi les 19 unités de sens correspondant à des solutions actives, on trouve deux solutions tournées vers la mobilisation d'acteurs extérieurs à l'institution (exogènes) à l'unité de sens 27 et 39, la première concernant la famille qui devrait demander le changement de placement, et la deuxième qui concerne la pédagogie utilisée dans l'environnement scolaire qui ne serait pas suffisamment adaptée. Elles font suite au travail de description réalisé en début de séquence. 18 unités de sens mobilisant plutôt les acteurs internes à l'institution (endogène) sont exploitées, mais 8 de ces solutions sont formulées durant la période de focalisation des échanges sur la gestion du service appartenant par l'institution (61, 101) et concernent des attentes des TS en matière de moyens

matériels qu'ils souhaiteraient se voir attribuer.

67	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	l'équipe service décrit ce dont elle aurait besoin pour fonctionner
76	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	L'équipe service argumente la nécessité d'avoir au mois un local d'accueil
83	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	L'équipe générale essaie de proposer des solutions d'organisation mais l'équipe service justifie son organisation actuelle comme étant la seule possible compte tenu des moyens
92	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	L'institution travaille à la refondation du projet
94	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	L'équipe souhaiterait un lieu pour accueillir les jeunes en appart qui permettrait de les suivre sans s'imposer à eux
96	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	la création d'un lieu d'accueil pourrait permettre un suivi plus facile des jeunes en appart
97	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	l'intervenant émet la proposition de créer des activités communes pour les jeunes éparpillés dans les apparts
99	solutions actives envisagées	740	endogène positionnement de l'institution vers usager	L'équipe se focalise sur la nécessité d'un lieu d'accueil alors que l'intervenant les questionnent sur le projet et qu'il souligne que pour faire se rencontrer les jeunes entre eux il n'y a pas forcément besoin d'un lieu

C'est seulement à partir des unité de sens 112 que les solutions sont centrées sur la situation de Tamba et pour la plupart, en mobilisant un changement de la modalité d'intervention de l'équipe. Ces propositions d'amélioration répondent à chaque fois à une hypothèse travaillée en amont tel que nous l'avons décrit dans l'évolution des thématiques durant la séquence.

112	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	l'intervenant renvoie vers la nécessité de l'adaptation au rythme du jeune
118	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant tente de proposer une méthode qui permettrait à Tamba d'exprimer et de valoriser son désir
120	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe service pense qu'il serait bénéfique pour Tamba de travailler sur ses origines avant de pouvoir se projeter dans l'avenir
123	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe pense que pour le valoriser il faut lui reconnaître ses compétences par les personnes qui travaillent auprès de lui ou par d'autres expériences
129	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant revient sur la question de l'organisation de la journée
130	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers	l'intervenant propose de se recentrer sur ses demandes en matière d'accompagnement

			usager]	
135	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant cherche à faire réfléchir les TS sur ce sur quoi ils ont une prise, il propose de se focaliser sur la qualité des moments plutôt que sur la quantité
137	solutions actives envisagées	740	endogène modification positionnement institution vers usager]	La TS reste sur sa colère malgré les tentatives de l'intervenant de se remobiliser sur l'avenir. Pour elle la seule solution est l'augmentation des moyens
139	solutions actives envisagées	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant propose de prendre en compte la réalité de ce vide et de l'accompagner en travaillant avec le jeune plutôt que de chercher à le combler ou à le cacher. Il s'agit de travailler sur le réel plutôt que l'imaginaire. Il relie l'hypothèse concernant la perte de l'enfant imaginaire pour la famille adoptante avec la posture des TS qui seraient pris aussi dans un imaginaire (un jeune en appart devrait...)

La plupart de ces solutions qui visent une modification du comportement de l'équipe sont formulées par l'intervenant qui tente de faire rentrer les TS concernés dans une autre posture en les focalisant sur le « ici et maintenant » pour Tamba plutôt que sur un futur hypothétique en terme de moyen et qui ne changera pas forcément la situation de Tamba dont la problématique n'est pas uniquement articulée au manque de moyens. La posture de l'intervenant est plutôt de convaincre les membres de l'équipe TS de dépasser la question des moyens attribués pour faire « avec ». En réponse, la posture des membres de l'équipe appartement est plutôt de résister à ces arguments, atteints par la situation de Tamba et la position dans laquelle les a mis l'institution comme être obligés de faire déménager Tamba dans un logement inadapte,

417	[>H]	l'accueil a même pas été préparé quoi on a un gamin dans un truc presque comme une punition tu vas dans un machin là mais effectivement quand il m'a dit le mot cellule j'ai effectivement ça ressemble vraiment à ça c'est heu
418	[>D]	non et puis quand t'as rien avant tu peux te dire c'est bien mais quand tu a goûté au luxe entre guillemets avant
419	[>H]	ha ben non même moi qui n'ai pas connu l'autre appart je veux dire même moi j'y aurais pas mis mon gamin

ou encore ne pas pouvoir assurer une présence plus grande auprès de lui.

891	[>F]	les différents rendez-vous qu'il a durant sa semaine et c'est vrai que quand on remplit heu moi ça me fait toujours
892	[>H]	il a des trous hein
893	[>F]	on va pas faire du remplissage bon alors jeudi matin t'as ça t'as ça et quand on regarde le reste et heu
894	[>inter]	y'a rien

Ils sont en colère après l'institution, comme si elle les avait obligés à poser des actes en désaccord avec leur éthique personnelle, sentiment renforcé par les interventions des autres participants qui s'étonnent à plusieurs reprises de la situation de Tamba,

376	[>I]	et en plus on a encore créé du changement
382	[>inter]	et pourquoi il est parti ?
383	[>J]	pourquoi ce réaménagement
384	[>H]	ben pour le rapprocher un peu
385	[>F]	voilà il y a eu cette opportunité heu des T2 heu y'en a d'autres qui ont déménagés aussi hein donc hein

386	[>H]	Kelly
387	[>F]	Kelly bon voilà qu'on a déménagé
388	[>D]	oui mais à ce moment là tu déménages des jeunes qui déconnent à ce moment là Kelly je pense que c'était le cas enfin je connais pas bien la situation lui s'il était encore bien dans cet appartement là
389	[>F]	oui mais si tu veux
390	[>C]	et en plus il venait d'arriver

Ou des conditions de travail de l'équipe

771	[>I]	vous êtes toujours un petit peu la dernière roue du carrosse hein
772	[>F]	oui mais qu'est-ce que tu veux ça c'est la réalité institutionnelle on s'y fait hein
773	[>H]	on le sait hein
775	[>H]	On est la partie modulable du...
776	[>F]	et inexistante parfois
777	[>H]	et inexistante oui

Ils se sentent coupables de ne pas agir correctement et retournent cette culpabilité vers l'institution.

1106	[>F]	ben le plus gênant pour moi c'est de voir ce jeune là qui depuis, on l'a pas connu beaucoup scolarisé, mais depuis qu'il est dans ce rythme là, il dégringole voilà c'est ça
1108	[>F]	moi je trouve qu'il dégringole, c'est de pire en pire et qu'on n'arrive pas à, oui, à lui proposer suffisamment de disponibilité pour au moins passer du temps avec lui voilà

Il faudrait sans doute que les TS puissent mettre à distance ce sentiment de culpabilité pour mettre à distance la remise en cause de l'institution et pour pouvoir se recentrer sur l'accompagnement de Tamba.

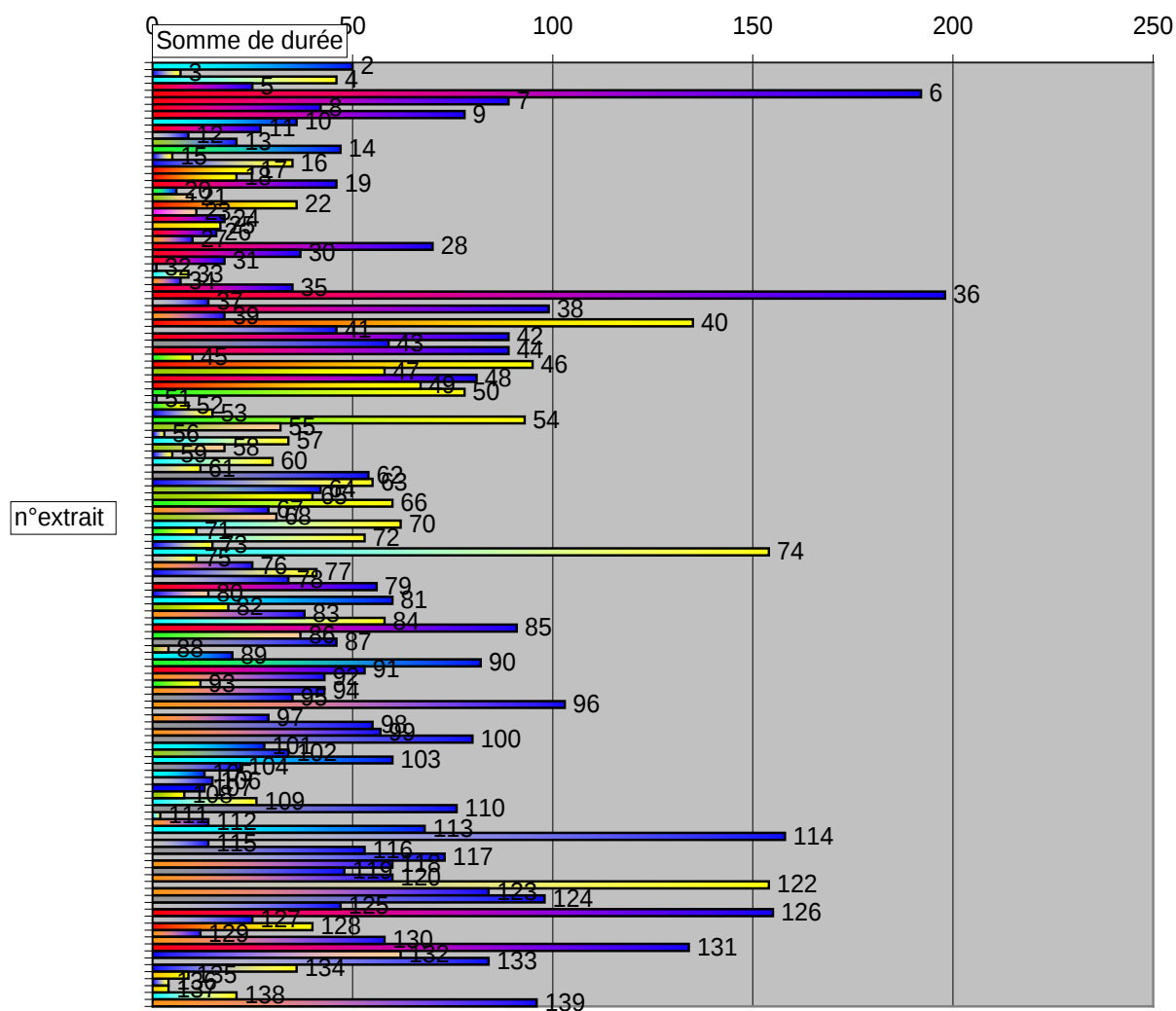
2) Expression des participants sur la séquence

Il n'y a aucune expression des participants dans cette séquence concernant les effets du travail d'ADP. Les participants n'ont pas de distance par rapport à ce qu'ils ont mobilisé comme processus durant la séquence d'ADP. Comme expliqué précédemment, les deux TS du service appartement sont enfermés dans le sentiment de culpabilité et de colère qui les empêche d'imaginer d'autres places dans la situation. Seul l'intervenant tente de dire dans quoi seraient pris les TS en comparant la posture des TS à celle des parents adoptants de Tamba.

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu = technique, jaune = affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



thématique
tonalité générale 1
■ attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant - discours technique ■ attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant - expression de sentiments ■ attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant - idéologique ■ description de la place du locuteur dans la situation - discours technique ■ description de la place du locuteur dans la situation - expression de sentiments ■ description de la place du locuteur dans la situation - idéologique ■ description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS - discours technique ■ description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS - expression de sentiments ■ description du contexte de la situation ou de l'événement - discours technique ■ description du contexte de la situation ou de l'événement - expression de sentiments ■ formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement - discours technique ■ formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement - expression de sentiments ■ nature des difficultés pour les TS - discours technique ■ nature des difficultés pour les TS - expression de sentiments ■ nature des difficultés pour les TS - idéologique ■ solutions actives envisagées - discours technique ■ solutions actives envisagées - expression de sentiments ■ théorisation généralisation - discours technique ■ solutions passives envisagées - idéologique

Phase 1

Durant la première partie de la séquence de l'unité de sens 1 à 44, c'est le discours technique qui domine

pour décrire la situation et son contexte. Les ruptures de registres interviennent aux unités de sens 4, 16 à 18, 22, 25, 33 et 40.

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges	registre
3	description de la place du locuteur dans la situation	7	310	dit ce qu'il a ressenti]	la crainte que ce soit le logement autonome qui crée la difficulté pour le jeune et qui lui a fait abandonner l'école	discours affectif
4	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	46	120	décision ou action institutionnelle]	expression de culpabilité des TS concernant la mise en difficulté des jeunes au travers de leur hébergement en logement autonome	discours affectif
15	description de la place du locuteur dans la situation	5	310	dit ce qu'il a ressenti]	les TS se sentent impuissants devant la situation	discours affectif
16	description de la place du locuteur dans la situation	35	320	dit ce qu'il a fait]	La TS décrit comment parfois Tamba est prêt à travailler avec elle, et comment parfois il reste injoignable, préférant "trainer" avec ses amis.	discours affectif
17	description du contexte de la situation ou de l'événement	25	430	contexte environnement affectif de l'usager]	Tamba commet des actes qui aggravent la situation et sa relation avec ses parents	discours affectif
18	description du contexte de la	21	410	contexte concernant usager]	ses parents refusent de laisser Tamba partir	discours affectif

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges en camp	registre
	situation ou de l'évènement					
22	description du contexte de la situation ou de l'évènement	36	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	l'équipe se questionne sur les possibilités de réorientation de Tamba	discours affectif
25	solutions actives envisagées	17	770	exogène action auprès famille]	une réorientation dans un autre service du foyer pourrait être une solution	discours affectif
33	description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	9	110	comportement d'un usager]	les TS considèrent que la vie de Tamba est vide d'activités et de sens	discours affectif
40	description du contexte de la situation ou de l'évènement	135	410	contexte concernant usager]	Tamba recherche exclusivement un apprentissage pour avoir un statut et des ressources, quitte à refuser des stages qui auraient pu malgré tout être intéressants pour lui	discours affectif

A chaque fois que les locuteurs sortent du registre technique, c'est pour évoquer la situation de Tamba, d'abord en craignant d'avoir provoqué le comportement de Tamba en le mettant dans un logement autonome, puis en expliquant leur impuissance à comprendre le comportement de Tamba ou à entrer réellement en contact avec lui. Même les solutions de changement d'institution pour Tamba sont évoquées sur le registre affectif, étant sans doute considérées comme un aveu d'échec pour les TS.

Phase 2

Durant la séquence, de l'unité de sens 45 à 80 qui porte essentiellement sur la recherche de responsabilité et des causes de la situation de Tamba, c'est le registre affectif et axiologique qui domine, mais avec des retours au registre technique en 48, 62, 64, 67, 76, 78 et 79.

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges			
48	description du contexte de la situation ou de l'évènement	81	450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	Le dossier de Tamba mentionnait sa difficulté à accepter le collectif ce qui explique l'orientation appart. Cette orientation avait été vérifiée avec lui lors d'entretiens d'entrée avec le directeur de la structure			
62	théorisation généralisation	54	901	illustration par d'autres situations]	l'équipe service revient sur les critères qui doivent conduire à choisir les jeunes pour qui l'appart serait une bonne solution. C'est le parcours institutionnel antérieur qui devrait guider ces choix			
64	nature des difficultés pour les TS	42	250	questionne cohérence entre actions et valeurs]	l'équipe démontre que l'institution ne donne pas les moyens humains au service de faire correctement le travail			
67	solutions actives envisagées	29	770	exogène action auprès famille]	l'équipe service décrit ce dont elle aurait besoin pour fonctionner			
69	pas de thématique	50		pas de thématique]	l'équipe rappelle que les apparts sont adaptés à ceux qui ont des projets de départ affirmés			
76	solutions actives envisagées	25	770	exogène action auprès famille]	L'équipe service argumente la nécessité d'avoir au moins un local d'accueil			
78	formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'évènement	34	620	hypothèse complexe et fermée]	L'équipe service explique la difficulté de faire de l'éducatif sans le support relationnel du quotidien partagé avec les jeunes			

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges			
79	description du contexte de la situation ou de l'événement	56	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	l'équipe essaie d'identifier ce qui a changé dans le service et qui expliquerait ce débordement vécu par les collègues			

L'ensemble des unités de sens qui font rupture avec le registre affectif durant cette période qui porte sur l'imputation de la responsabilité de la situation au manque de moyens, concerne l'évocation justement des moyens qu'il faudrait pour pouvoir travailler de façon adaptée. Durant cette évocation, les TS retrouvent une distance technique, mais dès qu'ils parlent ou de Tamba, ou des jeunes en appartement, ou de leurs conditions concrètes de travail, ils mobilisent ou le registre affectif ou le registre axiologique. Plus le sujet est éloigné du vécu et du réel, plus ils mobilisent un registre technique, distancié.

Phase 3

De l'unité de sens 81 à l'unité de sens 127, d'abord consacré jusqu'au 101 aux moyens nécessaires à mettre en œuvre, puis à l'étude d'hypothèses de solutions concernant la situation de Tamba c'est de nouveau le registre technique qui domine, mais de façon moins cohérente avec des ruptures régulières.

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges	registre			
82	nature des difficultés pour les TS	19	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	La TS explique la contradiction entre les objectifs de l'appart et les moyens dont elle dispose pour les atteindre	discours affectif			
84	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	58	120	décision ou action institutionnelle]	l'équipe service explique les difficultés du travail	discours affectif			
86	attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants	37	530	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Le seul critère de placement semble être le lit disponible comme dans les hôpitaux	idéologique			
88	nature des difficultés pour les TS	4	250	questionne cohérence entre actions et valeurs]	Le TS vit cette situation d'inadéquation entre besoin du jeune et proposition comme une maltraitance faite au jeune	idéologique			
93	attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants	12	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	l'équipe service ne se sent pas considérée par l'institution comme si celle-ci l'avait abandonnée à ses problèmes	discours affectif			
108	nature des difficultés pour les TS	8	230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe décrit le malaise qu'elle ressent au moment de faire le planning de la semaine	discours affectif			
109	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	26	110	comportement d'un usager]	Le TS visualise sur la planning combien Tamba a peu d'activités cadrées	discours affectif			
111	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	2	110	comportement d'un usager]	critique du comportement de Tamba	discours affectif			

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges	registre			
121	pas de thématique	9		Pas de thématique]	échanges hors propos	discours affectif			
122	formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'événement	154	640	hypothèse simple et fermée]	l'équipe évoque le fait que Tamba n'a pas forcément été valorisé dans sa famille adoptante au vue de son écart avec le modèle familial. Ce manque de reconnaissance l'empêche aujourd'hui de se valoriser. Finalement Tamba serait affectivement un enfant de 4 ans	discours affectif			

Phase 4

De l'unité de sens 128 à 138

N° unité de sens	thématique	durée	catégorie		Synthèse des échanges	registre
128	description du contexte de la situation ou de l'événement	40	410	contexte concernant usager]	La TS décrit Tamba comme attentionné à l'autre et poli	discours affectif
132	description de la place du locuteur dans la situation	62	310	dit ce qu'il a ressenti]	La TS est plus en colère contre l'institution qui ne lui donne pas les moyens de s'occuper de Tamba qui est déscolarisé que contre l'attitude de Tamba.	idéologique
134	description de la place du locuteur dans la situation	36	310	dit ce qu'il a ressenti]	La TS déclare son sentiment d'impuissance face à l'enlèvement de Tamba dans l'inactivité	discours affectif
135	solutions actives envisagées	9	740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'intervenant cherche à faire travailler les TS sur ce sur quoi ils ont une prise, la qualité des moments plutôt que sur la plainte, le manque de temps	discours affectif
136	description de la place du locuteur dans la situation	4	310	dit ce qu'il a ressenti]	L'équipe service redit malgré tout sa colère de ne pas pouvoir agir correctement pour Tamba ou pour d'autres	discours affectif
137	solutions actives envisagées	4	770	exogène action auprès famille]	La TS reste sur sa colère malgré les tentatives de l'intervenant pour se remobiliser sur l'avenir	discours affectif
138	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	21	110	comportement d'un usager]	La TS dit son inquiétude concernant la dégradation du comportement de Tamba	discours affectif

Les trois unités de sens mobilisant un registre idéologique évoquent les critères de placement des jeunes en appartement autonome et soulignent la nécessité que ce type d'hébergement corresponde aux besoins du jeune. Les interventions sur un registre affectif évoquent souvent ce que ressentent les TS à la vue de la situation concrète de Tamba, notamment concernant son emploi du temps. Les unités de sens 122 et 128 sont sur le registre de l'empathie, considérant que Tamba n'a pas été reconnu affectivement par sa famille adoptante et qu'il est, malgré son comportement parfois asocial,

attentionné à l'autre. Ces échanges montrent la souffrance et l'inquiétude que ressentent les TS à voir Tamba se mobiliser de moins en moins sur des projets constructifs. Ils en rejettent la faute sur le manque de moyens attribués par l'institution, l'intervenant essaie d'amener d'autres arguments pour se mobiliser sur l'action, mais avec peu succès.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	F% « je »	F% « nous »	F% « on »	H% « je »	H% « nous »	H% « on »	D% « je »	D% « nous »	D% « on »
utilisation du pronom par thématique	9,70%	11,37%	23,75 %	8,65%	8,36%	23,63 %	6,94%	2,78%	2,78%
attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants	13,33 %	10,00%	30,00 %	3,13%	3,13%	28,13 %	7,69%	0,00%	<u>30,77 %</u>
description de la place du locuteur dans la situation	<u>14,29 %</u>	14,29%	<u>71,43 %</u>	<u>16,67 %</u>	5,56%	33,33 %	0,00%	0,00%	0,00%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	6,52%	10,87%	<u>47,83 %</u>	6,15%	10,77%	<u>35,38 %</u>	0,00%	0,00%	0,00%
description du contexte de la situation ou de l'événement	<u>17,46 %</u>	<u>15,08%</u>	23,02 %	10,43 %	7,83%	23,48 %	<u>13,33 %</u>	0,00%	0,00%

formulation d'hypothèses de compréhension de la situation ou de l'événement	4,76%	9,52%	23,81 %	8,33%	12,50%	29,17 %	0,00%	0,00%	0,00%
nature des difficultés pour les TS	5,26%	<u>15,79%</u>	31,58 %	9,52%	4,76%	23,81 %	12,50 %	0,00%	12,50 %
solutions actives envisagées	5,71%	11,43%	20,00 %	<u>15,91 %</u>	11,36%	25,00 %	<u>14,29 %</u>	<u>14,29%</u>	7,14%
solutions passives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>25,00%</u>	<u>50,00 %</u>	0	0	0
théorisation généralisation	0,00%	10,00%	20,00 %	13,64 %	<u>13,64%</u>	31,82 %	0,00%	0,00%	0,00%

F utilise plus le « on » que le « je » dans la description de la place du locuteur dans la situation et dans la description de l'événement, même si c'est dans ces deux thématiques qu'il utilise le plus le « je ». Ce constat d'une contradiction dans l'énonciation des faits et le pronom utilisé, notamment de son implication dans la situation, pourrait être interprété comme une volonté de s'exprimer au titre de l'équipe appartenant plus qu'à titre personnel. De même dans l'explicitation de la nature des difficultés, c'est plutôt le « nous » qui est mobilisé. Enfin l'attribution de la responsabilité est plutôt rejetée sur le « on », c'est-à-dire un acteur indéfini. Globalement, F mobilise plutôt le pronom « on », comme une façon de se protéger des conséquences des actes qui ont été réalisés.

H mobilise plutôt le pronom « on » dans ses interventions, et de façon égale le « nous » ou le « je ». Dans toutes les thématiques le « on » ou le « nous » est dominant et particulièrement dans les solutions passives qui proposent de changer Tamba d'institution, comme si celles-ci ne pouvaient être formulées à titre personnel de type « je pense que... ». Les deux thématiques qui mobilisent le plus le « je » sont celle de la description du locuteur dans la situation (l'écart entre le nombre d'utilisation du « je » et du « nous » est beaucoup moins élevé que pour F) et celle des solutions actives, ce qui laisserait supposer que F se projette dans les solutions en tant qu'acteur principal. D mobilise peu de pronoms, sa contribution à la séquence est sans doute plus dans l'alimentation des débats. Malgré tout, il utilise plus le « je » que les autres formes, contrairement aux autres locuteurs, comme s'il était plus facile de s'exprimer en son propre nom quand on n'est pas impliqué dans la situation, prenant alors moins le risque d'être jugé par ses pairs.

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen forme personnelle	Taux moyen forme collective
8,43	12,11

Ratio implication personnelle : 0,69 la tendance à l'implication personnelle est donc faible.

2) Pour l'ensemble des participants

Nous recherchons aussi l'utilisation de ces pronoms (je, on, nous) en ajoutant la forme « tu ». Le « tu » souligne la manière dont on interpelle l'autre durant les débats. Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation multiple ; il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS), ou encore pour nommer des acteurs absents. Nous avons décompté le nombre d'intervention où une de ces formes était utilisée au moins une fois pour calculer le pourcentage d'utilisation, hormis celles de l'intervenant qui de toute façon s'exprime principalement à titre personnel.

	%
nb tot tu	5,65%
nb tot je	9,87%
nb tot nous	8,09%
nb tot on	23,17%

Sur l'ensemble des interventions dans lesquelles les locuteurs utilisent un de ces pronoms, soit 37,92%, c'est le pronom « on » qui est le plus utilisé. Les locuteurs utilisent deux fois plus des formes collectives (« on » et « nous » à 31%), que des formes personnelles (« tu » et « je » à 15%).

3) Synthèse :

Compte tenu des formes de pronom utilisées par l'ensemble des locuteurs, nous pouvons en déduire que c'est plutôt un problème qui touche le collectif qui est évoqué dans cette séquence plutôt qu'une problématique d'individus. Les locuteurs qui soumettent la situation de Tamba au reste de l'équipe s'expriment beaucoup au titre du collectif, comme pour se protéger d'une culpabilité ou d'une responsabilité individuelle dans la situation. Ces deux TS dénoncent d'ailleurs des conditions d'intervention qui leur sont imposées et avec lesquelles ils ne sont pas en accord. Ceci illustre la difficulté qu'a eu l'intervenant durant toute la séquence à centrer les débats sur la situation de Tamba et ce sur quoi les TS pouvaient intervenir pour modifier cette situation plutôt que sur les choix de l'institution.

B) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

Synthèse du processus de la séance

séquence 4		phase 1	phase 2	phase 3
usagers : Tamba	objet de discours majoritaire	description situation	attribution de la responsabilité	solution pour le service
objet : inactivité et logement autonome	objet de discours minoritaire	description de la place du locuteur		solution pour Tamba
durée : 110 minutes	registre dominant	technique	affectif et axiologique	technique
	registre émergent	affectif	technique	affectif
	contenu attaché au registre émergent	culpabilité de ne pas pouvoir intervenir plus auprès de Tamba	description des besoins pour les TS pour ce service	manque de moyens

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>		séq 4
<u>problème</u>		inactivité d'un jeune, et inadéquation profil des usagers/ logement autonome/ moyens disponibles.
<u>usager</u>		Tamba
<u>paradoxe</u>		Oui
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>		Oui : concordance faible
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non-correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Non : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est neutre
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		6,00%
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	Oui, absence de linéarité
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	Non
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		(les TS voudraient assurer de bonnes conditions de vie en autonomie mais le déménagement dans un appartement moins confortable pour le rapprocher de leur bureau)

Analyse du contenu des échanges compte tenu des indices

Plusieurs contradictions apparaissent dans les différents sujets abordés

La première contradiction est celle soulignée par les TS eux-mêmes et concerne la situation de Tamba et celle d'autres jeunes des appartements. Ils soulignent le risque que, si la proposition d'appartement autonome ne correspond pas aux besoins du jeune ou à ses capacités, cette situation d'autonomie pourrait renforcer ou déclencher des problématiques comportementales pour le jeune qui ne ferait qu'aggraver sa situation, souvent déjà complexe. Au lieu donc d'aider au développement de ces jeunes, l'appartement en autonomie produirait le contraire, les enfermant dans des comportements inadaptés.

C'est cette crainte qui génère d'autres contradictions dans l'action des TS comme de chercher à voir le jeune plus souvent, ou encore vouloir rapprocher le logement des bureaux des TS afin de mieux les surveiller, alors que l'objectif du placement en logement autonome est la recherche d'indépendance pour le jeune. Les TS justifient cette contradiction qui n'est pas énoncée explicitement en expliquant que l'orientation des jeunes vers ce type de logement n'est pas cohérente. L'intervenant renforce cet argumentaire en précisant que la difficulté de certains jeunes à supporter le cadre collectif n'est pas un motif suffisant pour lui proposer un logement autonome, sachant que la difficulté à supporter un cadre éducatif resserré peut-être proportionnel au besoin que ces jeunes ont de se confronter à ce cadre. Supprimer la contrainte revient à supprimer tout point d'appui permettant de construire une socialisation.

Les TS chercheraient donc à intervenir de façon plus proche pour compenser les défauts d'orientation, ce qui les oblige à s'engager dans une action dont ils n'ont pas les moyens, et produire eux-mêmes des contradictions. Par exemple, le déménagement de Tamba du premier au deuxième appartement est justifié par les TS par le besoin d'avoir plus de proximité avec Tamba. Mais ce rapprochement géographique occasionne une déception pour Tamba compte tenu du moindre confort de ce nouvel appartement.

383	[>J]	pourquoi ce déménagement
384	[>H]	ben pour le rapprocher un peu
385	[>F]	voilà il y a eu cette opportunité heu des T2 heu y'en a d'autres qui ont déménagé aussi hein donc hein

394	[>F]	et on s'est dit ça serait peut-être pas mal si on avait Tamba à côté de nous donc c'est aussi une décision de notre part hein c'est pas bon sauf
-----	------	--

Or ce deuxième déménagement est très mal vécu par Tamba, autant sur le plan psychique (problème de stabilité) que sur le plan matériel puisque le deuxième appartement est moins confortable que le premier. Finalement, la situation est aggravée par les TS alors qu'ils voulaient l'améliorer. On peut d'ailleurs penser qu'ils prennent conscience de cette contradiction et qu'ils en tirent une certaine culpabilité, culpabilité redirigée vers l'institution.

404	[>D]	pour quelqu'un qu'est quand même déraciné envoyé à droite à gauche c'est quand même pas mal
405	[>H]	ha ben oui, moi ça m'a fait, si tu veux moi j'étais pas à l'origine du truc, mais c'était pas possible

La question est de savoir si la capacité des jeunes à vivre en autonomie dans les logements doit-il faire l'objet d'un apprentissage, ce qui serait logique compte tenu de l'âge des jeunes visés, ou d'une mise en œuvre d'une capacité déjà acquise en totalité ou en partie? De même que la

compréhension de cette capacité à l'autonomie pour le jeune n'est la même que pour les adultes. Ce que l'intervenant souligne en indiquant que la perception du « vide » pour un éducateur n'est pas la même que pour un jeune, ou encore que le fait de « trainer » en bande est caractéristique du comportement adolescent et non pas d'un comportement inadapté.

1053	[>inter]	oui ben c'est l'intégration, il cherche un groupe d'appartenance hein, on s'intègre, mais ça c'est de bonne guerre. En même temps ça veut dire qu'il a une accroche quand même dans le groupe dans le social dans l'envie d'être comme les autres l'envie de pas en avoir [de différences avec les autres], donc il a quand même une accroche du coup sociale, ça c'est plutôt intéressant, c'est désagréable mais c'est intéressant
------	----------	---

Le TS agit ici comme un parent inquiet de la capacité de son enfant à se débrouiller seul, à juste titre ou pas. Il aimerait qu'il soit autonome tout en étant « sous ses yeux » pour pouvoir le surveiller, voire qu'il se soumette spontanément au contrôle.

780	[>inter]	y'a à la fois de l'éclatement parce que vous êtes sur des lieux différents, et vous êtes sur des types de prise en charge différents et ils vous manque quelque chose d'un peu...
781	[>H]	voilà
782	[>inter]	de centralisé
783	[>H]	De lien
784	[>F]	et puis de repéré à la fois par les jeunes et puis heu d'un lien effectivement, où on puisse les rencontrer enfin que ça fasse,
785	[>H]	ou eux ils puissent passer de façon informelle quoi sans que ça soit dans la contrainte
787	[>H]	qu'on devienne intrusif agressif [en allant dans leur logement]

790	[>H]	ben oui, ils le font en structure avec les adultes qui
791	[>inter]	en structure vous faites comment
792	[>C]	ha ben Monique, Monique elle
793	[>H]	non mais des anciennes
794	[>C]	des anciennes qui sont passées chez nous
795	[>inter]	ha elles repassent
796	[>H]	voilà
797	[>C]	elles vont, on va dire prendre un thé

L'autonomie serait alors de pouvoir rassurer l'éducateur ou de lui donner des signes de reconnaissance.

Par contre, cette inquiétude l'amène à poser des actes qui, malgré qu'ils soient censés mieux protéger les jeunes, ne font qu'accentuer leur manque d'autonomie, comme le cas des courses réalisées avec plusieurs jeunes à la fois par la TS et à toute vitesse, arguant du fait que s'ils les faisaient seuls, ils ne ramèneraient pas les tickets de caisse.

640	[>H]	mais on ne peut pas passer deux heures à, voilà, le soir heu, je vois le soir des courses heu, enfin, on a fixé au moins un jour pour les courses parce que sinon tu passes ta semaine à tourner pour les emmener faire les courses quoi, donc
-----	------	--

648	[>H]	mais les courses le problème c'est que le but c'est d'en arriver à l'autonomie mais heu si tu ne les emmènes pas faire les courses, le temps de préparer une liste, de faire les courses, faire des menus avec eux et pis les accompagner si tu leur laisses les trucs ils ne te ramènent pas les tickets, donc les sous des courses, voilà heu
-----	------	---

On pourrait formuler le paradoxe suivant : plus ils veulent compenser le manque d'autonomie des jeunes, qu'ils analysent comme une défaillance de l'institution, plus ils renforcent ce manque d'autonomie et moins ils atteignent l'objectif d'autonomie, quelque soit la capacité réelle du jeune à l'être.

La deuxième contradiction est celle qui existe entre réel et imaginaire et qui revient plusieurs fois dans la séquence. D'abord par les TS qui supposent que Tamba ne correspond pas au modèle attendu par les parents adoptants au vue du parcours des enfants biologiques de la famille,

58	[>F]	oui c'est vrai y'a un discours très négatif de la part des parents
59	[>inter]	parents d'adoption ?
60	[>F]	d'adoption oui qui sont d'un milieu social qu'on va dire aisé avec trois enfants heu tous plus vieux que Tamba hein donc leurs propres enfants dont une qui est psychologue, une autre qui heu je sais plus le travail enfin bon une grosse responsabilité dans les banques et le troisième qui est en école d'architecture le garçon et Tamba voilà qui heu n'accepte surtout pas tout ce qui est scolaire tout ce qui est formation
315	[>F]	alors ils ont souhaité leur choix d'adopter un enfant africain c'était essayer de donner un petit peu de bonheur à un enfant en difficulté voilà c'est comme ça
316	[>H]	leur BA
317	[>E]	oui ça fait bonne action
318	[>inter]	parce que ils ont eu des enfants par ailleurs hein c'est ça
319	[>H]	ben oui pis des enfants qui sont en réussite
320	[>F]	ben le dernier de leur enfant a 21 ans
322	[>H]	ils sont en situation de réussite eux si tu veux
323	[>C]	ha non non, mais aussi enfin si tu veux le décalage entre le moment où il a été adopté quel enfant et qui était la famille
331	[>F]	il est très souvent comparé à ses frères et sœur quoi là encore j'ai eu Mme la maman au téléphone pour lui donner un peu de nouvelles heu en disant « mais je ne comprends pas Tamba, il a tout ce qu'il veut, il est dans un T2, non mais vous rendez-compte, un gamin de seize ans et demi en T2, moi mon fils, il est étudiant à 21 ans et il n'a pas eu un studio tout de suite, il vient juste d'avoir un studio enfin »

L'intervenant reprend cette question en parlant d'enfant imaginaire et d'enfant réel :
« depuis le début mais peut-être que je, j'associais le vide avec la question du désir d'enfant mais je ne sais pas comment on se débrouille avec un désir d'enfant dans l'adoption et comment on se débrouille avec l'enfant imaginaire, l'enfant réel enfin j'ai l'impression que c'est, j'ai l'impression que ça, qu'il y avait des questions autour de ça qui étaient en permanence travaillées » (294).

C'est aussi la question du projet « pour » Tamba qui serait différent du projet « de » Tamba.

263	[>F]	c'est l'argent et puis c'est répondre à la demande des parents M et Mme F aussi, ils disent « mais qu'est-ce qu'il va faire ce gamin, faut qu'il trouve un apprentissage » heu voilà faut qu'il construise sa vie faut voilà donc c'est important c'est à la fois important pour les parents à la fois important pour M et Mme L aussi qui, c'est vrai que M L est beaucoup là dedans aussi heu voilà
264	[>inter]	donc la solution est déjà posée et il va falloir rentrer dans cette solution là c'est une sorte de contrainte que vous avez
265	[>H]	sauf qu'il est pas prêt, ben non nous je veux dire on n'a pas
266	[>inter]	enfin peut-être que lui il le vit comme ça ou ça serait ça
267	[>F]	nous le constat qu'on fait, enfin la question en tout cas qu'on se pose c'est : est-ce qu'il est prêt à ça quoi ce gamin
268	[>inter]	oui c'est dire le travail avant, d'analyse de sens, tout ça n'est pas vraiment fait mais on sait que c'est ça qu'il faut il va falloir que tu rentres dans cette solution là c'est

Ensuite les TS évoquent la difficulté de Tamba à se situer dans le réel en prenant exemple sur sa recherche d'emploi saisonnier. L'intervenant reprend l'idée en évoquant ce que produisent les

projections de l'enfant imaginaire, induisant un désir pour l'enfant et que celui-ci voudrait investir pour faire plaisir sans toutefois y réussir. :

« moi ça me fait penser au faux-self au faux-moi les enfants qui se construisent avec une apparence ils ont toujours « l'apparence de » vis à vis de l'extérieur » (inter 958) .

Enfin, l'intervenant évoque aussi l'imaginaire des TS autour du vide, c'est-à-dire la représentation qu'ils se font du « vide », pour un adolescent dont ils ont la responsabilité. Or, ce qu'ils considèrent comme du « vide » n'en est pas forcément un pour Tamba :

« alors peut-être qu'une posture éducative pourrait être « qu'est-ce qu'on valide de ce qu'il fait, de ce qui existe » de ce qui heu pour pas trop marquer le vide justement il en est bourré justement de cette représentation du vide il se sent envahi par le vide, mais tout ça c'est des représentations » (888).

Pour finir, l'intervenant évoque de nouveau la confrontation du réel et de l'imaginaire dans ses dernières interventions pour qualifier ce dans quoi seraient pris les TS vis-à-vis de la situation de Tamba :

« on s'y coltine il ne s'agit pas de savoir si c'est bien ou pas bien il s'agit de ta réalité voilà c'est ça ben on y va on travaille avec on avance avec ça sinon on a l'impression de vide de rien parce que à mon avis c'est trop connecté à un imaginaire qui empêche de coller et ça c'est à mon avis le rapport enfant imaginaire enfant réel dans lequel vous vous êtes vous même un peu précipités aussi dans la problématique familiale il doit y avoir aussi quelque chose qui vous précipite la dedans » (11120).

On peut aussi penser que la focalisation des participants sur les moyens qui seraient nécessaires d'avoir pour faire correctement le travail est aussi une même confrontation entre une institution imaginaire qui donnerait des moyens et une institution réelle, prise dans des questions de limites budgétaires. L'imaginaire est aussi un refuge, parler de ce que devrait être la situation, évite de se mettre en souffrance en parlant de ce qu'elle est réellement. On le voit quand on mesure que plus les locuteurs évoquent les moyens idéaux, plus ils retrouvent une maîtrise technique de leur discours.

L'intervenante tente d'illustrer cette difficulté de positionnement du TS entre son désir « pour » l'autre et le désir « de » l'autre.

925	[>inter]	c'est pour ça que y'a un truc autour du désir l'enfant imaginaire l'enfant réel ça tourne autour d'un truc bizarre quoi, y'a un enfant réel qu'on n'arrive pas à rencontrer. Lui il est dans un projet imaginaire mais il n'est pas dans un projet réel. Est-ce qu'il y a une coupure dans le désir de, pour l'autre, enfin, c'est ça qu'est compliqué je pense, qu'aussi dans, comment dire, un désir heu, un désir pour l'autre c'est vouloir qu'il soit autrement que ce qu'il est donc, c'est ça qui pousse à motiver, à accompagner, mais en même temps l'enfant réel lui il n'est pas comme ça donc il va falloir réajuster
926	[>F]	hum
927	[>inter]	oui mais faut pas non plus complètement lâcher le désir qu'on a sur l'autre, sinon après, ça s'arrête, donc on est sans arrêt dans une tension. ça c'est plutôt la question des parents par exemple qui vont être dans cette tension là à partir du moment où l'enfant...
928	[>F]	hum (pendant toute cette séquence F donne son assentiment en formulant des hum)
929	[>inter]	cette rupture, est-ce qu'elle, rupture, elle va jusqu'à la rupture du désir pour l'autre quoi dans ce cas là est-ce que c'est vous qui devez vous substituer, ça j'en sais rien moi, ou pas, en étant dans un projet pour l'autre heu bon c'est une première question que j'avais moi. heu comment réactiver le désir pour l'autre ou pour qu'il se réactive dans lui même dans quelque chose, parce que là vous nous parlez de solution vous nous parlez de réel en fait la solution c'est ça, ce qu'il faut « c'est faire ça »
930	[>H]	ha ben on ne sait pas
931	[>inter]	pas vous, mais je veux dire, dans le discours qu'est ambiant c'est que du réel
932	[>F]	voilà sauf que nous la question qu'on se pose c'est s'il en est là
933	[>H]	ben oui
934	[>inter]	oui parce qu'on zappe la question du désir et on est toujours sur la question du réel
935	[>F]	voilà
936	[>H]	ben oui et non on est pas forcément

937	[>inter]	la solution c'est ça comment on va faire pour rentrer dans cette solution là comment il va faire alors il essaye sûrement de faire des efforts pour rentrer dans des solutions mais des solutions qui lui sont posées de l'extérieur donc il ne va pas cheminer et
958	[>inter]	il faudrait pouvoir le dégager de ça repartir de son désir à lui de ce qui le motive de ce qui est structurant pour lui de ce qui l'anime de ce qui le fait avancer de ce qui a un intérêt pour lui heu si on travaille sur un modèle préétabli c'est peut-être compliqué pour lui il va chercher à y coller mais son ressenti à lui il est différent sa temporalité à lui elle est complètement différente et alors soit on essaye de comprendre où il en est dans son ouais dans ses projets à lui dans sa temporalité on essaye plutôt d'identifier où sont ses points de repère à lui quoi parce que finalement c'est plus sur l'estime de soi moi ça me fait penser au faux-self au faux-moi les enfants qui se construisent avec une apparence ils ont toujours l'apparence de vis à vis de l'extérieur

Le paradoxe autour du réel et de l'imaginaire pourrait se résumer dans la difficulté de tenir une position pour le TS qui serait d'avoir du désir « pour » l'utilisateur, pour qu'il réussisse et qui permettrait de porter la relation d'accompagnement et en même temps de se mettre à l'écoute du désir de l'utilisateur, malgré qu'il soit parfois informulé ou irrecevable. Il s'agirait alors de trouver une négociation, entre ces désirs, entre l'imaginaire et le réel. On retrouve ainsi l'entrelacement de différents niveaux de systèmes. Un « système » représenté par le TS, mobilisant deux sous-systèmes, l'imaginaire qu'il entretient vis-à-vis de l'utilisateur, et réel de l'utilisateur, là où il en est. Un « système » représenté par l'utilisateur, et qui mobilise deux sous-systèmes, la perception qu'il a du désir de l'autre et auquel il tente de répondre (ce que l'intervenant appelait le « faux-self »), et son propre réel qui s'impose à lui, jalonné de ses capacités et incapacités.

2)synthèse

L'équipe est face à deux paradoxes :

- Comment accompagner vers l'autonomie des jeunes qui ne sont pas forcément prêts tout en les protégeant des risques de l'expérience de cette autonomie, sachant que plus les TS interviennent, moins les jeunes apprennent à être autonome?
- Comment s'investir dans un projet pour le jeune qui donne du sens à son accompagnement et qui l'aide à se mobiliser au travers du regard du TS, tout en tenant compte de ses désirs et de ses capacités plus ou moins exprimés par celui-ci?

Systèmes repérés	Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action	Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> finalité : viser l'autonomie des jeunes accueillis Valeur : les conditions d'accueil des jeunes ne doit pas mettre en souffrance les jeunes. Déontologie : Accompagner c'est s'adapter à ce que l'utilisateur peut porter par lui-même comme investissement. Il faut accepter là où Tamba en est Technique : aider Tamba à construire son projet personnel <u>Dimension personnelle:</u> Culpabilité : La TS référente pense que ce sera de sa faute si Tamba devient délinquant faute d'avoir une activité sociale structurée. Éthique : Les jeunes on forcément des projets. Empathie : On ne peut pas laisser un jeune s'enfoncer dans l'inactivité	<u>Alternative 1 :</u> Inciter voire contraindre Tamba à retrouver une activité sociale normale <u>Argumentation :</u> L'inactivité est destructrice du point de vue de la construction de l'individu <u>Effet positif</u> Dynamisation de Tamba et de son projet personnel <u>Effet négatif</u> Tamba n'a pas le temps pour maturer son projet et le construire <u>Alternative 2 :</u> Accepter une période de « vide » du point de vue de l'activité sociale normale pour Tamba <u>Argumentation :</u> Tamba ne pourra pas de toute façon s'investir dans un projet construit pour l'instant <u>Effet positif :</u> Tamba peut mesurer ce que produit ce vide et trouver une motivation à en sortir. Ce qui en sortira sera son projet et non celui des TS. <u>Effet négatif :</u> Tamba peut se perdre dans ce « vide » et ne plus être capable de revenir à une activité normale.	S'investir dans la relation de façon authentique [majorité dimension personnelle] et Ne pas projeter ses propres désirs sur le jeune [majorité dimension professionnelle]

Systèmes repérés	Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action	Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions
<u>Dimension institutionnelle :</u> Institution : Les TS du service appartement pensent qu'ils n'ont pas assez de temps à dispenser auprès des jeunes. <u>Dimension professionnelle:</u> finalité : viser l'autonomie des jeunes accueillis Valeur : les conditions d'accueil des jeunes ne doit pas mettre en souffrance les jeunes. Déontologie : Les TS doivent pouvoir intervenir auprès des jeunes quand ils en ont besoin Technique : identifier le niveau de maturité requis pour pouvoir mettre en œuvre les apprentissages liée à la vie dans un logement autonome. <u>Dimension personnelle:</u> Culpabilité : La TS référente pense qu'elle n'intervient pas assez auprès de Tamba. Éthique : La TS référente à le sentiment de mettre en difficulté Tamba plutôt que de l'aider. Le deuxième logement proposé à Tamba ainsi que son mobilier n'est pas satisfaisant. Empathie : La TS refuserait de laisser son propre enfant au même âge dans ces conditions de vie. Investissement personnel : La TS référente tente de prendre plus de temps auprès de Tamba sans pour autant oublier les autres jeunes	<u>Alternative 1 :</u> Laisser Tamba s'adapter à son nouvel environnement. <u>Argumentation :</u> Les conditions d'accueil sont celles qui ont été imposées et ne peuvent pas être remise en cause <u>Effet positif</u> L'apprentissage à l'autonomie et l'accompagnement à la construction de son projet personnel <u>Effet négatif</u> Moins les TS sont présents, plus la situation risque de s'aggraver (comportement social, abandon scolaire, etc...) <u>Alternative 2 :</u> Renforcer le soutien à Tamba, éviter les trop grandes périodes d'inactivité <u>Argumentation :</u> Pour être plus disponible auprès de Tamba, les TS ont demandé que son logement soit plus proche des autres. <u>Effet positif :</u> Pour les TS, sentiment de se mobiliser pour améliorer la situation. Pour Tamba, se sentir plus soutenu. <u>Effet négatif :</u> Plus les TS interviennent, moins il apprend à gérer son autonomie. Moins il prend conscience du vide créé par son abandon de l'école, moins il prend conscience de la conséquence de ses choix.	Rendre autonome en toute sécurité <i>[majorité dimension personnelle]</i> et Favoriser l'apprentissage de l'autonomie <i>[majorité dimension professionnelle]</i>

C) LES STRATÉGIES PARADOXALES

1) La stratégie initiale tentée par l'équipe

Pour le premier paradoxe : plus les TS veulent compenser le manque d'autonomie des jeunes qu'ils analysent comme une défaillance de l'institution, plus ils renforcent ce manque d'autonomie. Il n'y a pas de prise de conscience du paradoxe. Les TS sont enfermés dans un cercle vicieux culpabilité/accusation, et n'arrivent pas à prendre du recul. La stratégie à première vue n'est pas une stratégie paradoxale, c'est une stratégie simple que l'on pourrait qualifier de compensation et qui dénie le paradoxe. Sachant que plus ils compensent le manque d'autonomie supposé des jeunes, moins ils les aident à être autonome, et moins ils sont autonomes, plus les TS constatent le manque de moyens pour leur permettre d'accompagner ces jeunes. La seule possibilité de donner un sens à cette situation est de trouver un coupable, en l'occurrence l'institution, mais cette posture n'a aucun

effet sur la situation et entraîne la frustration et le conflit. Cette stratégie est proche d'une stratégie de compartimentage, mais ici ce n'est pas la distinction des espaces ou des temporalités qui permettraient de supporter des actions paradoxales et leurs effets, mais plutôt la déconnexion logique entre les actes et leurs effets. La réflexion qui a conduit à l'action : « les jeunes ne sont pas assez autonomes, je dois être plus présent auprès d'eux », n'est pas mise en lien avec les effets de l'action « plus je suis présent, moins ils ont de chance d'être autonome ». On peut penser que cette contribution involontaire au renforcement du problème est liée au surinvestissement des TS dans la situation causé par leur culpabilité à voir se dégrader la situation de Tamba sous leurs yeux. Comme le montrent les interventions, cette situation heurte leurs propres valeurs, ils se sentent atteints dans leurs conceptions du travail et trouvent « criminel » de laisser la situation en l'état. Face à ce constat ils agissent en ayant le sentiment de faire au moins quelque chose contre cet état de fait, mais sans pouvoir être capable d'évaluer si cette action est efficace.

Pour le deuxième paradoxe: concernant le désir « pour » l'utilisateur, du côté du jeune « imaginaire », qui permettrait de porter la relation d'accompagnement versus l'écoute du désir « de » l'utilisateur, du côté du réel. La stratégie mobilisée de façon intuitive par les TS est plutôt une stratégie de l'oscillation :

- Tantôt ils regrettent que l'on ne laisse pas plus de place à Tamba dans ses choix, reprochant notamment à ses parents de le mettre sous pression, tantôt ils regrettent que Tamba ne corresponde pas au modèle de comportement qu'ils attendent de la part d'un jeune qui se mobiliserait pour son avenir.
- Tantôt ils défendent l'indépendance de Tamba et la nécessité pour lui de faire ses propres choix, tantôt ils trouvent qu'il fait de mauvais choix de fréquentation.
- Tantôt ils essaient de structurer un emploi du temps, pour cacher ce réel qu'ils qualifient de vide et qui les renvoie à une situation d'échec, mais buttent sur leur manque de disponibilité. Tantôt, ils essaient de tirer Tamba vers un projet qui leur semblerait plus valorisant comme un apprentissage, mais ils buttent là aussi sur l'incapacité de Tamba à se situer dans le réel.

Cette stratégie de l'oscillation est une manière pour les TS de répondre à l'injonction de recherche de solutions. Mais à terme, quand les deux actions contradictoires sont confrontées l'une à l'autre dans le même espace, aucune des deux n'a plus de sens. Le risque est alors le désinvestissement de la part des acteurs de la situation pour éviter la souffrance d'une absence de sens. C'est ce que dit F en début de séquence en proposant de changer Tamba d'institution. C'est cette confrontation que soulève l'intervenant en soulignant l'écart entre le jeune « imaginaire » que les TS fantasment et le jeune « réel » avec lequel ils doivent composer.

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Pour le premier paradoxe : plus les TS veulent compenser le manque d'autonomie des jeunes qu'ils analysent comme une défaillance de l'institution, plus ils renforcent ce manque d'autonomie.

Pour la situation de Tamba, il s'agit de trouver une posture qui permettrait aux TS de laisser Tamba expérimenter son autonomie sans toutefois l'abandonner. Il faut donc accepter les temps considérés par les TS comme du vide, sans cesser de proposer à Tamba des activités et des démarches qui lui permettrait de retrouver une activité plus cadrée et constructive. Il faut donc « risquer » l'autonomie, sachant que les TS doivent accepter aussi que les contraintes au niveau des moyens ne leur permettent pas d'intervenir plus qu'il ne le font.

Au niveau de l'organisation générale du service, les TS évoquent ce qui pourrait être une organisation idéale. L'intervenant, fidèle à sa centration sur des situations concrètes d'utilisateur ne la reprend pas. Cependant, ce modèle d'organisation pourrait être assimilée à une stratégie paradoxale. Les TS imaginent des appartements regroupés dans une zone géographique très proche, avec un local

de permanence pour les TS, et dans lequel pourrait venir les jeunes quand ils le souhaite, y compris pour y réaliser des activités collectives de loisirs ou du quotidien comme le repas.

Cette proposition réduit les risques liés à l'autonomie des jeunes accueillis. En imaginant que les logements soient à proximité des bureaux des TS, qu'il y ait un espace commun, on imagine que les logements en autonomie ne le soient plus vraiment. Regrouper dans un même espace les logements et posséder des lieux communs ressemble étrangement à refaire un établissement collectif. La zone d'autonomie du jeune est tellement réduite qu'elle ne comporte plus de risque mais mobilise un niveau d'apprentissage à l'autonomie assez faible.

Mais cette proposition montre aussi qu'il ne faudrait accueillir dans ces appartements que des jeunes ayant déjà un certain niveau d'autonomie au moins sur le plan affectif et éducatif. En imaginant que les jeunes puissent venir voir spontanément les TS au local de permanence, c'est imaginer que les jeunes connaissent leurs besoins, qu'ils aient confiance en l'adulte, bref qu'ils soient déjà très matures dans leur projet d'insertion socioprofessionnel et qu'on économise ainsi cet apprentissage dont l'institution n'a pas les moyens.

Ces propositions permettraient, si elles étaient acceptées par l'institution de répondre aux contraintes qu'imposent les prescripteurs (au vue de la raréfaction des places, gestion quantitatives et non pas qualitatives des places disponibles) ou les financeurs (La gestion de l'hébergement en logements autonomes mobilise moins de temps d'encadrement et donc moins de TS). En rassemblant les logements au même endroit, ou en renforçant les critères d'accès au logement en autonomie, on pourra dire ainsi, que l'on favorise l'autonomie des jeunes tout en limitant les effets négatifs de l'autonomisation des jeunes qui sont trop éloignés de cet objectif.

Pour le deuxième paradoxe: concernant le désir « pour » l'utilisateur, du côté du jeune « imaginaire », qui permettrait de porter la relation d'accompagnement versus l'écoute du désir « de » l'utilisateur, du côté du réel, c'est l'intervenant qui propose une stratégie à caractère de compromis :

« un désir pour l'autre c'est vouloir qu'il soit autrement que ce qu'il est donc, c'est ça qui pousse à motiver, à accompagner, mais en même temps l'enfant réel lui il n'est pas comme ça donc il va falloir réajuster.../... oui mais faut pas non plus complètement lâcher le désir qu'on a sur l'autre, sinon après, ça s'arrête, donc on est sans arrêt dans une tension ».

Il propose deux postures contradictoires : d'un côté, se centrer sur le désir de Tamba :

« la solution c'est ça comment on va faire pour rentrer dans cette solution.../... il faudrait pouvoir le dégager de ça repartir de son désir à lui de ce qui le motive de ce qui est structurant pour lui de ce qui l'anime de ce qui le fait avancer de ce qui a un intérêt pour lui heu si on travaille sur un modèle préétabli c'est peut-être compliqué pour lui il va chercher à y coller mais son ressenti à lui il est différent sa temporalité à lui elle est complètement différente ».

De l'autre côté, prendre en compte le réel :

« oui, oui, d'accord alors est-ce que ça travaille autour du réel quand même du coup, heu, comment dire, « on t'accompagne dans ce réel là, maintenant ton réel c'est ça ta réalité, c'est ça maintenant ». C'est la réalité elle est là, donc y'a ce réel là, on le prend on l'accompagne on ne dit pas que c'est positif ou négatif mais on le prend comme une réalité et on travaille dessus ça, ça serait le travail autour du réel. Qu'est qui peut être important pour lui parce que sinon y'a tu devrais être ceci t'aurais dû faire ça faudrait, faudrait que tu te projettes comme ci, c'est à dire on n'est pas dans le réel on est dans ce qu'il y aurait avant, ce qui aurait dû être fait, ce qu'il faudrait qu'il se passe plus tard, mais qui ne se fera jamais, donc il est dans un passé ou dans un avenir mais y'a jamais, oui, mais ta réalité c'est ça prenons la ».

La frontière est mince entre une stratégie de compromis et une stratégie de compartimentage, ce qui distingue ici la proposition de l'intervenant d'une stratégie de compartimentage, c'est qu'il propose aux TS de se positionner sur les deux options, dans le même espace et dans le même temps auprès des mêmes acteurs, Tamba en l'occurrence. C'est aussi une manière de dépasser la question du manque de moyens, accepter pour les TS de faire avec les moyens qu'ils ont, accepter leur réel sans pour autant renoncer à le faire évoluer.

3) Synthèse

Paradoxe 1 S'investir dans la relation authentique [majorité dimension personnelle] et Ne pas projeter ses propres désir sur le jeune [majorité dimension professionnelle]	Stratégie initiale : stratégie l'oscillation. Entre les deux alternatives
	Stratégie reconstruite stratégie de compromis : Travailler à l'émergence d'un désir (projet) chez l'utilisateur tout en acceptant les limites qu'impose le réel des situations.
Paradoxe 2 Rendre autonome en toute sécurité [majorité dimension personnelle] et Favoriser l'apprentissage de l'autonomie [majorité dimension professionnelle]	Stratégie initiale : stratégie simple dans la mesure où elle ne prend en compte qu'une des alternatives : combler le manque d'activité de Tamba.
	Stratégie reconstruite stratégie de compromis : Laisser à Tamba un minimum d'espace pour expérimenter son autonomie tout en garantissant sa sécurité.

**PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA
SÉQUENCE**

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 39 minutes, 399 interventions et 52 unités de sens, 10 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : Le comportement d'une jeune

La situation :Betty fugue régulièrement et fréquemment, pour de courtes ou de longues périodes. Le motif de ses fugues semble être de répondre à la sollicitation d'hommes rencontrés au hasard malgré son âge (14 ans). Elle se met donc fortement en danger mais ne semble pas en avoir conscience. Ce comportement serait en lien avec son enfance durant laquelle elle aurait pu être abusée sexuellement. La situation de Betty avait été déjà évoquée durant la première séquence d'ADP en Décembre 2011.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

type de difficulté 1 : Le retour et maintien de Betty au foyer à son retour de fugue. Malgré l'utilisation de plusieurs stratégies, l'équipe n'arrive pas à « accrocher » Betty.

type de difficulté 2 : L'équipe est inquiète pour la sécurité de Betty durant ses fugues. Elle constate une dégradation physique de Betty et un mépris de son corps, elle se sent démunie et impuissante face à cet acharnement à retourner se mettre en danger.

D'un point de vue global, L'équipe est inquiète pour Betty mais en même temps démunie face à son comportement. Elle mesure la dimension dramatique de la situation et assiste à celle-ci sans trouver de moyens pour la modifier. La nature du positionnement du problème est plutôt individuelle, c'est la première TS qui s'exprime sur cette situation qui la définit comme une situation qui lui pose problème personnellement.

D) TYPE DE CONTENU ABORDÉ ET CONTENU DES ÉCHANGES

1) type de contenu abordé : Détail par thématique de contenu

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objets de discours.

thématique	catégorie	Total
	dit ce qu'il a fait]	1,16%
	dit ce qu'il a ressenti]	0,91%
Total description de la place du locuteur dans la situation		2,08%
	comportement d'un usager]	17,41%
Totale description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		17,41%
	contexte concernant usager]	13,03%
	contexte environnement familial de l'usager]	0,82%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	2,20%
	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	1,51%
	contexte environnement affectif de l'usager]	30,25%
Total description du contexte de la situation ou de l'évènement		47,81%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	3,46%
Total nature des difficultés pour les TS		3,46%
<u>Total unité de sens concernant la description de la situation</u>		<u>70,76%</u>
	hypothèse complexe et ouverte]	1,61%
	hypothèse simple et fermée]	2,71%
	hypothèse simple et ouverte]	7,93%
Total formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement		12,24%
	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	0,79%
	causalité usager]	0,85%
Total attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		1,64%
	transfert vers la pratique professionnelle]	3,78%
	généralisation à partir de la situation]	3,56%
Total théorisation généralisation		7,33%
<u>Total unité de sens concernant l'analyse de la situation</u>		<u>21,21</u>
	exogène action auprès famille]	1,13%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	5,13%
	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof]	1,76%
Totales solutions actives envisagées		8,03%
<u>Totale unité de sens concernant des propositions de remédiation</u>		<u>8.03%</u>
TOTAL	100%	

Les thématiques correspondant à la description de la situation et de ses effets correspondent à 70% des échanges (description de la situation, de son contexte, de la place du locuteur dans la situation, nature des difficultés pour les TS). La phase d'analyse avec l'attribution de la responsabilité de la situation, et les hypothèses ou la théorisation correspond à plus de 20%. L'étude de solutions prend 8% des échanges.

2) Unités de sens qui synthétisent le contenu des échanges classés par thématiques et catégories en fonction du temps passé.

n°unité de sens	ordre général	durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS					
3	11	131	110	comportement d'un usager]	L'équipe fait le constat que Betty utilise le foyer comme un hôtel avant de repartir de nouveau en fugue
6	32	28	110	comportement d'un usager]	Un TS reproche à Betty de prendre le foyer pour un hôtel et d'en faire à son aise
8	43	39	110	comportement d'un usager]	L'équipe revisite les situations de fugue de Betty et chacun reste sur son hypothèse soit de manipulation soit de spontanéité
13	151	76	110	comportement d'un usager]	L'équipe pense que Betty est bien intégrée sur le groupe en tout cas qu'elle fait des efforts pour cela même si elle est en conflit avec le groupe
16	193	101	110	comportement d'un usager]	des TS pensent qu'elle utilise la raison du changement de foyer ou d'autres occasions pour argumenter des fugues déjà prévues
18	202	9	110	comportement d'un usager]	L'équipe décrit le mode d'organisation de Betty quand elle fugue
21	224	11	110	comportement d'un usager]	L'équipe générale questionne l'équipe service sur le mode opératoire de l'accueil lors de retour de fugue
24	240	36	110	comportement d'un usager]	L'équipe essaye de donner du sens à ce comportement de fugue en analysant la périodicité
29	281	6	110	comportement d'un usager]	L'équipe se questionne sur l'état intérieur de Betty quand elle fugue apparemment plutôt de façon pulsionnelle mais prémédité
31	300	34	110	comportement d'un usager]	L'équipe est d'accord sur le fait que Betty se plie à ses envies, mais diffère pour savoir si ce sont ses envies ou les envies des autres personnes qu'elle fréquente
40	379	40	110	comportement d'un usager]	L'intervenant recentre le débat sur ce que craignent les TS : influence et mise en danger
41	386	42	110	comportement d'un usager]	L'équipe souligne que Betty dénie tout danger par rapport à ses actes
nature des difficultés pour les TS					
2	8	12	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe se pose la question de comment réintégrer dans la vie collective de l'institution un jeune après une fugue. Par exemple Betty
4	16	6	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe se questionne sur l'utilité de chercher à réguler le rythme de Betty en la réveillant tôt malgré ses retours au milieu de la nuit
14	169	62	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	Ses fugues deviennent tellement habituelles que l'équipe ne les souligne plus et reprend le travail éducatif là où il était laissé avant son départ
22	231	12	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	le TS service doute de l'efficacité des procédures actuelle accueil par un educ
37	362	18	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe fait le constat de son impuissance et de son impossibilité d'agir
description de la place du locuteur dans la situation					
7	35	29	310	dit ce qu'il a ressenti]	Certains pensent qu'elle cherche à manipuler les TS en étant disponible pour les tâches collectives, d'autres au contraire pensent qu'elle est spontanée dans cette attitude
5	25	37	320	dit ce qu'il a fait]	les procédures d'accueil ne sont pas stabilisées parfois on la réveille tôt malgré son retour tardif
description du contexte de la situation ou de l'événement					
9	67	139	410	contexte concernant usager]	L'équipe semble très inquiète et démunie quant au comportement de Betty. Manque d'hygiène, incurie et fabulation

n°unité de sens	ordre général	durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
10	94	95	410	contexte concernant usager]	L'équipe, hors celle du service, est presque choquée quand elle comprend que Betty n'a que 14 ans et qu'elle a des relations sexuelles avec des quasi inconnus
12	126	25	410	contexte concernant usager]	L'équipe fait le point sur le suivi psy et les traitements de Betty
15	171	30	410	contexte concernant usager]	L'intervenant questionne l'équipe sur les raisons des fugues. Betty n'en dit rien à l'équipe même si au tout début de l'accueil elle évoquait son changement de foyer
19	211	27	410	contexte concernant usager]	L'équipe pense qu'au vu de son mode relationnel Betty est en recherche d'affection
25	248	21	410	contexte concernant usager]	L'équipe évoque avec gêne le fait que Betty a des relations sexuelles à l'extérieur et qu'à chaque retour de fugue Betty se déclare enceinte alors qu'elle dispose d'un implant contraceptif
38	366	52	410	contexte concernant usager]	L'équipe est déçue car elle pensait que Betty s'accrocherait sur son stage en équitation qui semblait la motiver
42	395	20	410	contexte concernant usager]	L'équipe service dit que malgré ses efforts, Betty n'arrive pas à prendre conscience de sa mise en danger
49	447	5	410	contexte concernant usager]	L'équipe renforce l'hypothèse de Betty victime consentante dans les agression du groupe
35	336	70	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'équipe fait le constat que rien ne tient (scolarité, soin, éducatif) mais elle organise malgré tout ses absences pour respecter son temps de stage ou prévient en cas d'absence
17	198	911	430	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe redit qu'elle ne connaît que des adultes à l'extérieur
33	305	4	430	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe est inquiète en entendant Betty parler à ses amis au téléphone sans doute de sa sexualité. Ses relations ne sont basées que sur le sexe
47	441	46	430	contexte environnement affectif de l'usager]	L'intervenant complète le tableau comportemental de Betty en faisant l'hypothèse qu'elle puisse être aussi maltraitée par le groupe. L'équipe acquiesce et donne un exemple.
27	275	26	440	contexte environnement familial de l'usager]	L'équipe service refuse d'aller sur le terrain du regret du changement de foyer qui avait été évoqué lors de la première séquence et tente de valoriser ce qui se passe ici et maintenant, l'adhésion de la mère à un travail psy avec sa fille
26	264	48	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe questionne le sens du changement de foyer pour Betty
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant					
28	279	25	530	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	la responsabilité de la situation de Betty est rejetée sur son changement de foyer et ceux qui l'ont organisé
32	303	27	560	causalité usager]	Betty serait sous influence en permanence
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement					
45	418	51	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant ajoute au syndrome de Stockholm le mode relationnel d'abus qui serait symptomatique. L'équipe approuve et illustre cette proposition par des exemples de comportement de Betty
11	121	96	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe décrit le comportement de séduction de Betty
36	358	121	630	hypothèse simple et ouverte]	L'intervenant propose une lecture en lien avec un comportement adolescent qui serait de repousser les limites tout en rentrant quand même chez papa maman
39	377	35	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe souligne que l'apparence physique de Betty en décalage avec son âge réel est un problème pour elle, mais aussi pour le regard que porte sur elle les adultes y compris les TS qui peuvent parfois oublier qu'elle n'est qu'une préado
34	319	39	640	hypothèse simple et fermée]	L'équipe analyse Betty dans une quête affective qui l'amène à répondre aux désirs d'autrui pour trouver cette reconnaissance

n°unité de sens	ordre général	durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
43	408	47	640	hypothèse simple et fermée]	L'équipe pense que Betty, compte tenu de son histoire faite sans doute d'abus, n'a pas le sentiment que son corps lui appartient. Elle reproduit dans ses fugues les situations d'abus qu'elle a vécues.
solutions actives envisagées					
23	233	15	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant argumente l'importance de signifier au jeune la portée de son acte et à chaque fugue
46	437	126	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant propose de faire travailler la notion de danger à Betty mais dans d'autres domaines pour transférer ensuite cette notion à son comportement
50	451	22	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant propose à l'équipe de souligner le caractère grave des situations d'agression du groupe auprès de Betty pour lui faire prendre conscience de sa propre valeur
48	445	27	730	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof]	L'intervenant souligne l'importance de travailler en parallèle avec le groupe
51	456	29	730	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof]	L'intervenant propose en même temps de travailler avec le groupe pour prévenir ces comportements d'agression
20	222	36	770	exogène action auprès famille]	un TS questionne sur l'existence d'un protocole de retour de fugue
théorisation généralisation					
52	458	113	902	généralisation à partir de la situation]	L'équipe souligne que Betty cherche à protéger son agresseur. L'intervenant souligne que cette problématique est proche de la volonté de réparation pour l'autre d'une situation déjà vécue par le sujet. Il y a transposition, rejouer la situation mais sauver l'agresseur cette fois-ci
30	295	47	904	transfert vers la pratique professionnelle]	D'après l'intervenant il s'agit de fugue pour échapper à quelque chose et non pour retrouver quelque chose tout en y revenant
44	415	73	904	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant explique le comportement de Betty avec le syndrome de Stockholm qui fait que la victime finit par adhérer et défendre l'agresseur

Dans la description de la situation, surtout au début de la séquence, Les participants présentent Betty soit comme quelqu'un qui manipule son environnement pour pouvoir faire ce qu'elle veut quand elle veut. Soit au contraire comme quelqu'un qui est victime de pulsions incontrôlables et qui l'amène à fuguer de l'institution. Ce ne sont pas des hypothèses mais des manières de présenter la situation. Certains TS décrivent ce qu'ils considèrent comme des manœuvres de la part de Betty, comme être serviable dans les tâches quotidiennes sur la vie de son groupe, pour pouvoir détourner l'attention et pouvoir fuguer plus facilement. D'autres TS décrivent au contraire les efforts que fait Betty pour tenter de s'adapter aux demandes éducatives, comme l'implication sur un stage, mais que quelque chose de plus fort l'empêcherait de réaliser ce désir d'insertion. Cet écart dans la description illustre que des mêmes faits peuvent être perçus différemment en fonction des acteurs.

Toujours dans les thématiques de description, plus la séquence avance, plus les comportements de Betty sont décrits, et plus les TS qui ne connaissaient pas tous les aspects de la situation de Betty sont effrayés, notamment en ce qui concerne ses relations sexuelles avec des quasis inconnus et qui seraient le but de ses fugues.

Dans la description des difficultés pour les TS dans cette situation, le problème de départ : comment accueillir et travailler avec Betty à son retour de fugue ; se transforme en : comment aider Betty à prendre conscience de sa mise en danger. Durant la première phase les TS décrivent leurs interrogations et leur impuissance devant le comportement de Betty.

La responsabilité de la situation est attribuée à ceux qui l'ont changé de foyer ou à ses relations qui influenceraient le comportement de Betty. Mais ces deux propositions sont réfutées par les participants, la première déjà évoquée lors d'une séquence ne mène à rien puisqu'on ne peut pas revenir en arrière. La deuxième en soulignant le fait que Betty recherche elle-même les contacts avec les hommes.

Les apports en matière de théorisation sont en lien avec les hypothèses qui permettent d'expliquer le comportement de Betty concernant le rapport à son corps, et les relations avec d'autres et avec les hommes en particulier. Ces hypothèses mobilisent le syndrome de Stockholm comme permettant d'expliquer pourquoi Betty protège ses relations alors qu'elle est mineure et en danger. L'intervenant évoque aussi le fait que Betty pourrait chercher à réparer ce qu'elle aurait déjà vécu. Enfin, à partir de l'hypothèse d'abus sexuels dont elle aurait été victime, elle se mettrait à disposition des autres en fonction de leurs désirs et non en fonction des siens. Cette mise à disposition de l'autre la pousserait aussi à minimiser ses ressentis, engageant de façon inconsciente les autres à la maltraiter comme cela a été le cas sur le groupe.

Les solutions proposent de faire prendre conscience à Betty des dangers de son comportement.

E) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registres de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipli par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1) Le registre de forme de discours pour les unités de sens

Nombre d'unité de sens par type de discours

discours technique	34	65 %
Discours affectif	17	32 %
Discours axiologique	1	3 %
total	52	100 %

2) Le registre de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

Pourcentage d'interventions classées par type de discours et qualificatifs

registre de communication	qualificatifs	% des interventions
----------------------------------	----------------------	----------------------------

discours technique	Analyse	17,72%
	argumentation technique	6,80%
	démonstratif	5,10%
	Descriptif	20,63%
	hypothèse	0,49%
	investigation	14,32%
	mise à distance	0,97%
	Résolution	0,97%
Total discours technique		66,99%
discours affectif	Angoisse	0,97%
	avoir été abusé trahi	1,21%
	Cynisme	0,73%
	Déception	1,46%
	Défensive	2,67%
	Démuni	1,94%
	désabusé	2,43%
	doute	1,46%
	énervement	0,49%
	humour	3,16%
	impuissance	0,49%
	indignation	0,24%
	jugement négatif	0,24%
	jugement positif	2,91%
	moquerie	0,73%
	peur crainte	1,21%
	pitié compassion	0,24%
	reproche, critique	1,70%
	résignation	0,49%
	surprise	1,70%
	approbation	1,70%
	angoisse inquiétude	1,70%
	avoir été abusé trahi manipulé	0,24%
	compatissant	1,46%
	regrets	0,49%
Total discours affectif		32,04%
discours axiologique	principes éducatifs	0,97%
Total discours axiologique		0,97%
Total		100,00%

C'est le registre affectif qui est le plus mobilisé dans les unités de sens (65%) comme dans les interventions (67%) avec des expressions concernant le descriptif, l'analyse, ou l'investigation. Pour le discours affectif, (33% des unités de sens et 32% des interventions) elles se répartissent dans plusieurs qualificatifs et qui expriment :

- des sentiments négatifs vis-à-vis de Betty comme la déception, l'impression d'être manipulé par elle, critique de son comportement (environ 5%)
- Des sentiments positifs ou compatissants vis-à-vis de Betty (environ 4,5%)
- Des conflits entre ces deux positions qui s'observent dans les échanges par de l'énervement, ou des positions défensives (environ 3%)
- L'expression de l'impuissance ou du découragement concernant la situation (environ 6,5%)
- L'expression de l'inquiétude et de du choc concernant le comportement de Betty (5,5%)
- Des formes de mises à distance de la situation comme le cynisme ou l'humour (4%)

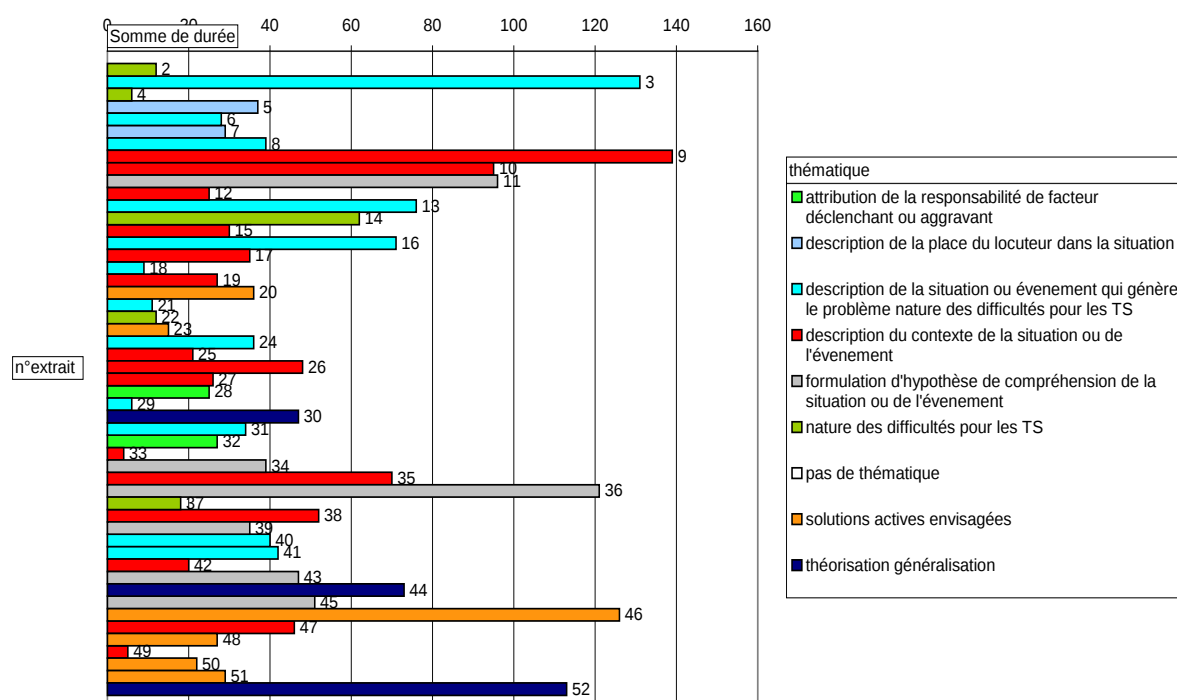
Le registre axiologique est peu mobilisé et concerne plutôt les principes éducatifs à opposer dans le traitement de la situation.

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



De l'unité de sens 1 à 33, c'est la description de la situation, d'abord les fugues en général, puis des fugues de Betty en particulier, avec son contexte et de ses effets pour les TS qui domine les échanges.

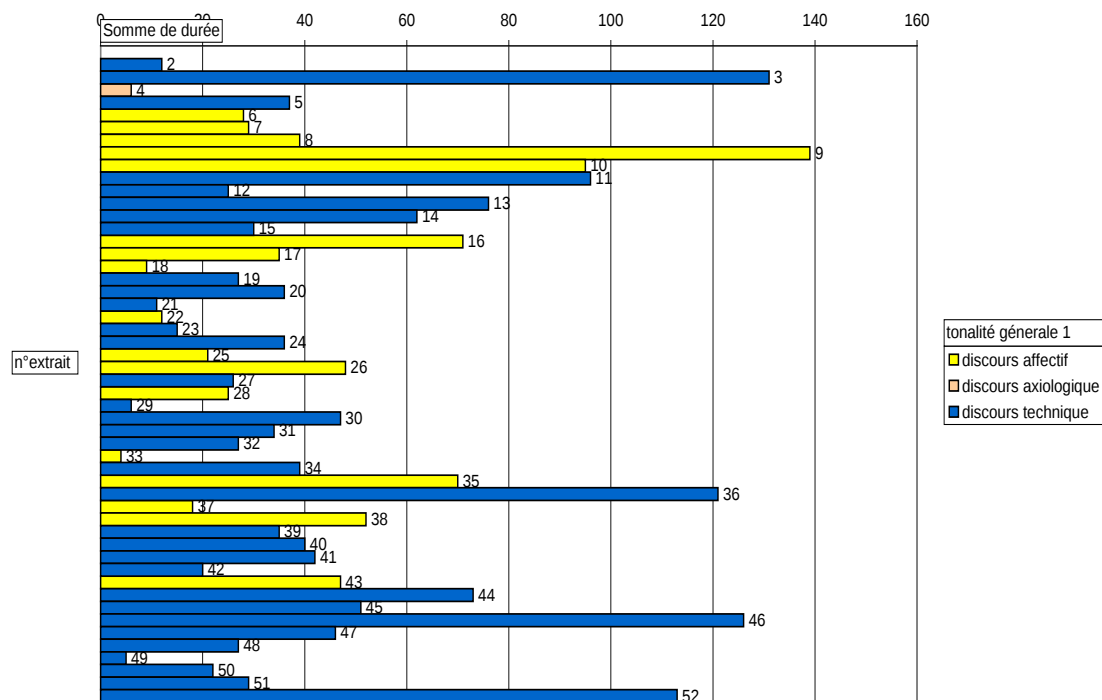
De l'unité de sens 34 à l'unité de sens à 45, c'est l'analyse qui domine, alternant hypothèse et apports théoriques.

A partir de l'unité de sens 46 ce sont les solutions qui sont travaillées

Nous avons donc un déroulement logique du point de vue du contenu : description, analyse, préconisation

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des registres de discours indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Concernant la tonalité générale des unités de sens, nous observons une progression du discours technique au fil de la séquence, comme si les premières interventions permettaient de se décharger des émotions pour pouvoir ensuite les mettre à distance.

Après des échanges sur les situations de fugues en général qui sont abordées de façon distanciées, c'est la situation de Betty qui déclenche un discours axiologique en questionnant le sens des actions mises en place pour tenter de ralentir les départs en fugue de Betty. Puis, les unités de sens 6 à 10 qui sont les premiers échanges sous un registre affectif évoquent la question de l'intentionnalité et de la préméditation des fugues de Betty, certains l'accusant de manipulation et donc se sentant trompés par elle, d'autre la défendant en mettant en valeurs les comportements positifs durant sa présence au foyer. Ces échanges concluent sur l'inquiétude des TS quand aux effets de ces fugues sur Betty (dégradation physique) et à la difficulté de les stopper. Après une phase plus technique de description, une série d'unité de sens est de nouveau polarisée dans le registre affectif pour revenir à la question de la préméditation des fugues de Betty. Le sentiment qui revient est celui d'avoir été abusé par Betty. Ensuite, les unités de sens dans le registre affectif se raréfient mais se centre plutôt sur la situation psychique de Betty et sur l'inquiétude que son comportement génère. Au-delà de savoir si elle réfléchit ses actes ou si ils sont pulsionnels, ce sont les effets de ces actes qui inquiètent et qui génèrent de la compassion et de l'empathie. Ce sont plutôt les phases d'analyse et de solution qui imposent un registre technique.

G) LES ACTEURS

1) Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

*

* L'environnement familial de Betty est évoqué. La mère qui participe aux soins thérapeutiques de Betty et qui est elle-même suivi par un psychologue. L'environnement familial large est évoqué autour d'abus sexuels que Betty pourrait avoir subie.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer : Sont nommés les prescripteurs qui ont décidé de changer Betty de foyer.

* Les autres intervenants au sein de l'institution ne sont pas nommés.

2) Les acteurs présents lors de la séquence, leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessus présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'intervention pour chaque participant qui indique en dehors de temps cumulé de prise de parole la fréquence de prise de parole.
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mot élevé) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	6,474	16,6	22,99	73	18,30%	17
B	2,262	5,8	8,03	35	8,77%	12,5
C	2,145	5,5	7,62	21	5,26%	19,7
D	0,819	2,1	2,91	13	3,26%	12,2
E	2,496	6,4	8,86	25	6,27%	19,3
F	0,546	1,4	1,94	7	1,75%	14,7
G	1,17	3	4,16	12	3,01%	19
H	7,8	20	27,70	90	22,56%	16,7
I	3,081	7,9	10,94	34	8,52%	17,5
J	1,365	3,5	4,85	24	6,02%	10,9
intervenant	10,80	27,7		65	16,29%	31,9
total	38,96	100,00%		399	100,00%	

Pourcentage cumulé de durée d'intervention et de nombre d'intervention

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% intervention hors intr	% cumulé
H	20	20	H	22,56	22,56
A	16,6	36,6	A	18,30	40,85
I	7,9	44,5	B	8,77	49,62

E	6,4	50,9	I	8,52	58,15
B	5,8	56,7	E	6,27	64,41
C	5,5	62,2	J	6,02	70,43
J	3,5	65,7	C	5,26	75,69
G	3	68,7	D	3,26	78,95
D	2,1	70,8	G	3,01	81,95
F	1,4	100%	F	1,75	100%

Les principaux locuteurs sont H, A et I en pourcentage de temps de parole. B réalise beaucoup d'interventions courtes par rapport aux autres interlocuteurs (moyenne de mot de 12 pour B et entre 17 et 19 pour H, A ou I) sans pour autant dépasser I en volume de temps. L'intervenant intervient en volume plus que n'importe quel autre locuteur, mais intervient moins souvent que A ou H. Logiquement le nombre moyen de mots (31,9) est le plus élevé pour l'intervenant.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

		locuteur											
	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]											1	1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,25 %	0,25%
	causalité usager]	1											1
		0,25%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,25%
	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	1										1	2
		0,25%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,25 %	0,50%
	dit ce qu'il a fait]			1						2	3		6
		0,00%	0,00 %	0,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,50 %	0,74%	0,00 %	1,49%
	dit ce qu'il a ressenti]	1	2	3						1			7
		0,25%	0,50 %	0,74 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,25 %	0,00%	0,00 %	1,73%
	description de la place du locuteur dans la situation	1	2	4						3	3		13
		0,25%	0,50 %	0,99 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,74 %	0,74%	0,00 %	3,22%
	comportement d'un usager]	18	13	5	5	5	2	2	19	15	11	4	99
		4,46%	3,22 %	1,24 %	1,24 %	1,24 %	0,50 %	0,50 %	4,70%	3,71 %	2,72%	0,99 %	24,50%
	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	18	13	5	5	5	2	2	19	15	11	4	99
		4,46%	3,22 %	1,24 %	1,24 %	1,24 %	0,50 %	0,50 %	4,70%	3,71 %	2,72%	0,99 %	24,50%

		locuteur											
	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
	0	1									1		2
		0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,50%
	contexte concernant usager]	26	5	7	5	12	3	4	33	13	16	16	144
		6,44%	1,24%	1,73%	1,24%	2,97%	0,74%	0,99%	8,17%	3,22%	3,96%	3,96%	35,64%
	contexte environnement familial de l'utilisateur]		1						1	1			3
		0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,25%	0,00%	0,00%	0,74%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	4	1			3			9		3		21
		0,99%	0,25%	0,00%	0,00%	0,74%	0,00%	0,00%	2,23%	0,00%	0,74%	0,00%	5,20%
	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]		3			2		1	3			1	10
		0,00%	0,74%	0,00%	0,00%	0,50%	0,00%	0,25%	0,74%	0,00%	0,00%	0,25%	2,48%
	(vide)												
		0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	5	2	1		1		2	8				19
		1,24%	0,50%	0,25%	0,00%	0,25%	0,00%	0,50%	1,98%	0,00%	0,00%	0,00%	4,70%
description du contexte de la situation ou de l'événement		36	12	8	5	18	3	7	54	14	20	17	199
		8,91%	2,97%	1,98%	1,24%	4,46%	0,74%	1,73%	13,37%	3,47%	4,95%	4,21%	49,26%
	hypothèse complexe et ouverte]	8	3						2	1	4		18
		1,98%	0,74%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,50%	0,25%	0,99%	0,00%	4,46%
	hypothèse simple et fermée]	1	3			1	2		8		5	1	22
		0,25%	0,74%	0,00%	0,00%	0,25%	0,50%	0,00%	1,98%	0,00%	1,24%	0,25%	5,45%
	hypothèse simple et ouverte]	1	1		1				1		2	1	8
		0,25%	0,25%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,50%	0,25%	1,98%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		10	7		1	1	2		11	1	11	2	48
		2,48%	1,73%	0,00%	0,25%	0,25%	0,50%	0,00%	2,72%	0,25%	2,72%	0,50%	11,88%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	3		4				2	2		4		15
		0,74%	0,00%	0,99%	0,00%	0,00%	0,00%	0,50%	0,50%	0,00%	0,99%	0,00%	3,71%

		locuteur											
	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
nature des difficultés pour les TS		3		4				2	2		4		15
		0,74%	0,00 %	0,99 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,50 %	0,50%	0,00 %	0,99%	0,00 %	3,71%
	exogène action auprès famille]		1										1
		0,00%	0,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,25%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	3							2	1	7		13
		0,74%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,50%	0,25 %	1,73%	0,00 %	3,22%
	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof]										2		2
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,50%	0,00 %	0,50%
solutions actives envisagées		3	1						2	1	9		16
		0,74%	0,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,50%	0,25 %	2,23%	0,00 %	3,96%
	transfert vers la pratique professionnelle]					1		1	1		3		6
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,25 %	0,00 %	0,25 %	0,25%	0,00 %	0,74%	0,00 %	1,49%
	Généralisation à partir de la situation]								2		2		6
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,50%	0,00 %	0,50%	0,00 %	1,49%
théorisation généralisation						1		1	3		5		12
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,25 %	0,00 %	0,25 %	0,74%	0,00 %	1,24%	0,00 %	2,97%
Total		72	35	21	11	25	7	12	91	34	63	24	404
Total		17,82 %	8,66 %	5,20 %	2,72 %	6,19 %	1,73 %	2,97 %	22,52 %	8,42 %	15,59 %	5,94 %	100,00 %

Dans les tableaux ci-dessous, sont analysés par thématique et par catégorie les plus grands contributeurs c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans cette thématique et dans les catégories, à partir des interventions de chacun.

théorisation généralisation		INT
solutions actives envisagées	A	INT
nature des difficultés pour les TS	C	
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	A	H
description du contexte de la situation ou de l'événement		H
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	A	
description de la place du locuteur dans la situation	C	INT
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	J	

A est plus mobilisé durant les phases de description de la situation qui pose problème (les retours et les départs de fugues de Betty), de formulation d'hypothèse et de proposition de solution. H est le plus mobilisé durant la description du contexte (l'histoire de Betty et son environnement) et accompagne A dans les formulations d'hypothèses. I, pourtant un des principaux locuteurs en temps de parole n'apparaît pas de façon dominante dans aucune des thématiques, alors que C, qui intervient globalement peu s'exprime le plus dans la description des actions auprès de Betty et les difficultés qu'elle lui pose. J est le seul à tenter de relancer un débat sur la faute qu'aurait commis l'ancien référent de Betty en la changeant de foyer.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

locuteur	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
analyse	13	5	2		3	2		29	4	14		73
	3,16%	1,22%	0,49%	0,00%	0,73%	0,49%	0,00%	7,06%	0,97%	3,41%	0,00%	17,76%
argumentation technique	2	4		1	1		1	5	3	10	1	28
	0,49%	0,97%	0,00%	0,24%	0,24%	0,00%	0,24%	1,22%	0,73%	2,43%	0,24%	6,81%
démonstratif	8	2			2			5	3	1		21
	1,95%	0,49%	0,00%	0,00%	0,49%	0,00%	0,00%	1,22%	0,73%	0,24%	0,00%	5,11%
descriptif	12	7	5	3	9	4	2	29	11		3	85
	2,92%	1,70%	1,22%	0,73%	2,19%	0,97%	0,49%	7,06%	2,68%	0,00%	0,73%	20,68%
hypothèse	1									1		2
	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,24%	0,00%	0,49%
investigation	2	7	1	4	2		4	4		34	1	59
	0,49%	1,70%	0,24%	0,97%	0,49%	0,00%	0,97%	0,97%	0,00%	8,27%	0,24%	14,36%
mise à distance	1									1		4
	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,24%	0,00%	0,97%
résolution	1									3		4
	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,73%	0,00%	0,97%
discours technique	40	25	8	8	17	6	7	72	21	64	5	276
	9,73%	6,08%	1,95%	1,95%	4,14%	1,46%	1,70%	17,52%	5,11%	15,57%	1,22%	67,15%
angoisse	1							2				4
	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,49%	0,00%	0,00%	0,00%	0,97%
avoir été abusé trahi	2	1	1						1			5
	0,49%	0,24%	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,24%	0,00%	0,00%	1,22%
cynisme											3	3
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,73%	0,73%
déception	3	1						2				6
	0,73%	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,49%	0,00%	0,00%	0,00%	1,46%
défensive	3	2	2	1	1			1	1			11
	0,73%	0,49%	0,49%	0,24%	0,24%	0,00%	0,00%	0,24%	0,24%	0,00%	0,00%	2,68%
démuni	4			1				1		1	1	8
	0,97%	0,00%	0,00%	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,24%	0,00%	0,24%	0,24%	1,95%

	locuteur	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
	désabusé	2		1		1		1	2	1		1	10
		0,49%	0,00 %	0,24 %	0,00 %	0,24 %	0,00 %	0,24 %	0,49%	0,24 %	0,00%	0,24 %	2,43%
	doute	5						1					6
		1,22%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,24 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	1,46%
	énervement									1			1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,24 %	0,00%	0,00 %	0,24%
	humour	1			2		1		1	1	1	3	13
		0,24%	0,00 %	0,00 %	0,49 %	0,00 %	0,24 %	0,00 %	0,24%	0,24 %	0,24%	0,73 %	3,16%
	impuissance	2											2
		0,49%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,49%
	indignation											1	1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,24 %	0,24%
	jugement négatif	1											1
		0,24%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,24%
	jugement positif	1	2	2	1	2			2	2			12
		0,24%	0,49 %	0,49 %	0,24 %	0,49 %	0,00 %	0,00 %	0,49%	0,49 %	0,00%	0,00 %	2,92%
	moquerie	1										2	3
		0,24%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,49 %	0,73%
	peur crainte			1					1	1		2	5
		0,00%	0,00 %	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,24%	0,24 %	0,00%	0,49 %	1,22%
	pitié compassion	1											1
		0,24%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,24%
	reproche, critique		1			2				2		2	7
		0,00%	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,49 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,49 %	0,00%	0,49 %	1,70%
	résignation	1						1					2
		0,24%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,24 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,49%
	surprise			1	1			1	1	2		1	7
		0,00%	0,00 %	0,24 %	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,24 %	0,24%	0,49 %	0,00%	0,24 %	1,70%
	approbation	1	1	1				1	1	1		1	7
		0,24%	0,24 %	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,24 %	0,24%	0,24 %	0,00%	0,24 %	1,70%
	angoisse inquiétude	2	1						2			1	7
		0,49%	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,49%	0,00 %	0,00%	0,24 %	1,70%
	avoir été abusé trahi manipulé					1							1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,24%
	compatissant	1	1			1			2			1	6
		0,24%	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,49%	0,00 %	0,00%	0,24 %	1,46%
	regrets	1							1				2
		0,24%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,24%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,49%
	discours affectif	33	10	9	6	8	1	5	19	13	2	19	131
		8,03%	2,43 %	2,19 %	1,46 %	1,95 %	0,24 %	1,22 %	4,62%	3,16 %	0,49%	4,62 %	31,87%
	principes éducatifs			4									4

locuteur	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	Total
	0,00%	0,00 %	0,97 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,97%
discours axiologique			4									4
	0,00%	0,00 %	0,97 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,97%
Total NB nature de com	73	35	21	14	25	7	12	91	34	66	24	411
Total NB nature de com2	17,76 %	8,52 %	5,11 %	3,41 %	6,08 %	1,70 %	2,92 %	22,14 %	8,27 %	16,06 %	5,84 %	100,00 %

Les tableaux ci-dessous présentent les plus grands utilisateurs de chaque registre et de nature de communication à partir des interventions de chacun.

discours technique	A	H		
discours affectif	A	B	C	J
discours axiologique	C			

H est le locuteur qui mobilise le plus le registre technique et en mobilisant peu le registre affectif. A mobilise aussi le registre technique mais fait partie, avec B, C et J qui mobilisent beaucoup le registre affectif. B, I, J expriment leur compassion envers Betty en prenant conscience à la fois de son âge et de son histoire vers le milieu de la séquence. C est le seul qui mobilise le registre axiologique et défend Betty de toute manipulation de sa part dès le début de la séquence.

d.Objet et formes de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>H]							
registre de communication	Données	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique		17	39	10	1	2	3	72
		18,68%	42,86%	10,99%	1,10%	2,20%	3,30%	79,12%
discours affectif		2	15	1	1			19
		2,20%	16,48%	1,10%	1,10%	0,00%	0,00%	20,88%
Total NB nature de com		19	54	11	2	2	3	91
%		20,88%	59,34%	12,09%	2,20%	2,20%	3,30%	100,00%

H mobilise à la fois le discours affectif et le discours technique pour évoquer l'histoire et le contexte familial de Betty. Cette alternance s'explique par le fait que dans le même temps elle décrit les faits dont elle a connaissance et elle les commente pour exprimer son ressenti

278 [>H] c'est ni amicale ni heu... tout est basé sur le sexe hein, c'est tout, et quand même,...
quand elle était avec ce fameux Abel, là c'était que ça hein (Description technique)
280 [>H] je veux dire quand elle est au téléphone ou qu'elle converse avec lui ou qu'elle
commente (Description technique)
282 [>H] ha ben écoute, elle a dit des choses quand même, heu pour une gamine de 14 ans
(Expression de consternation)

locuteur	[>A]					
	thématique					
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de	TOTAL
discours technique	1		14	15	9	39
%	1,37%	0,00%	19,18%	20,55%	12,33%	58%
discours affectif		1	4	22	1	28
%	0,00%	1,37%	5,48%	30,14%	1,37%	42%
Total nature de com	1	1	18	37	10	67
Total %	1,37%	1,37%	24,66%	50,68%	13,70%	100%

A passe presque autant de temps à décrire la situation, les fugues de Betty, que le contexte de l'histoire de Betty. Mais comme H, il donne son sentiment ou commente les faits qu'il rapporte pour en souligner la gravité ou la complexité. et surtout son impuissance en tant que TS face à ceux-ci.

locuteur	[>I]					
	thématique					
registre de communication	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	solutions actives envisagées	TOTAL
discours technique	2	8	10	1		21
	5,88%	23,53%	29,41%	2,94%	0,00%	62%
discours affectif	1	7	4		1	13
	2,94%	20,59%	11,76%	0,00%	2,94%	38%
Total NB nature de com	3	15	14	1	1	34
Total %	8,82%	44,12%	41,18%	2,94%	2,94%	100%

I s'exprime principalement sur la description des départs et retours de fugue, et sur la description du contexte. Mais c'est dans la description des retours de fugues qu'il mobilise le discours technique et un discours affectif. Dans cette thématique, il décrit surtout dans un premier temps le comportement de Betty à ses retours de fugue et exprime son raz le bol d'un tel comportement.

e.Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- H, n'intervient pas tout de suite dans la discussion. Elle apporte principalement des informations sur l'histoire de Betty mais prend aussi position pour essayer de positiver la situation. Elle n'avait pas pris conscience que Betty n'a que 14 ans. Elle est démunie devant le comportement de Betty.
- A décrit ce qu'il a vécu des départs ou des retours de fugues de Betty. Sans pour autant être exclusivement dans le registre affectif, il exprime son impuissance et ses doutes devant la spontanéité des fugues. C'est celui qui exprime le plus le sentiment d'être manipulé par Betty.
- I exprime d'abord son ras le bol des retours et départs incessant de Betty. Elle est particulièrement impliquée dans le suivi de Betty car elle avait déjà amené le sujet concernant Betty lors d'une précédente séquence (séquence 1, Décembre 2011). C'est d'ailleurs elle qui rappelle que la question du changement de foyer de Betty a déjà été évoqué. C'est aussi elle qui rappelle que Betty n'a que 14 ans. Pour I, Betty est victime de ses pulsions qu'elle n'arrive pas à maîtriser, en lien avec son histoire.

H)LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1)Etude des solutions proposées

20	solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]]	un TS questionne sur l'existence d'un protocole de retour de fugue
23	solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant argumente l'importance de signifier au jeune la portée de son acte et à chaque fugue
46	solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant propose de faire travailler la notion de danger a Betty mais dans d'autres domaines pour transférer ensuite cette notion a son comportement
48	solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]]	L'intervenant souligne l'importance de travailler en parallèle avec le groupe
50	solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant propose a l'équipe de souligner le caractère grave des situation d'agression du groupe auprès de Betty pour lui faire prendre conscience de sa propre valeur
51	solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]]	L'intervenant propose en même temps de travailler avec le groupe pour prévenir ces comportements d'agression

La première solution proposée est générale et technique après avoir évoqué le comportement et l'histoire de Betty. Les solutions ou plutôt les propositions d'actions évoquées ensuite s'appuient sur la formulation d'hypothèse et concerne exclusivement la situation de Betty.

La solution de l'unité de sens 46 fait suite à l'absence de conscience de Betty des dangers qu'elle

court en fuyant avec des personnes qu'elle ne connaît pas.

La solution de l'unité de sens 48, 50 et 51 s'appuient sur les hypothèses de « syndrome de Stockholm » et de dénégation de soi développées par l'intervenant. Ces hypothèses sont illustrées par la réaction de Betty face aux agressions du groupe envers elle. Elle en minimise les effets et se laisse maltraiter. L'intervenant propose donc de reprendre ce comportement avec le groupe pour éviter une augmentation du problème, puis de faire prendre conscience à Betty des actes qu'elle subit.

		locuteur					
catégorie	Données	[>A]	[>B]	[>H]	[>I]	[>inter]	Total
endogène modification comportement équipe vers usager]	NB ordre intervention	3	1	2	1	9	16
	NB ordre intervention2	18,75%	6,25%	12,50%	6,25%	56,25%	100,00%
Total NB ordre intervention		3	1	2	1	9	16
Total NB ordre intervention2		18,75%	6,25%	12,50%	6,25%	56,25%	100,00%

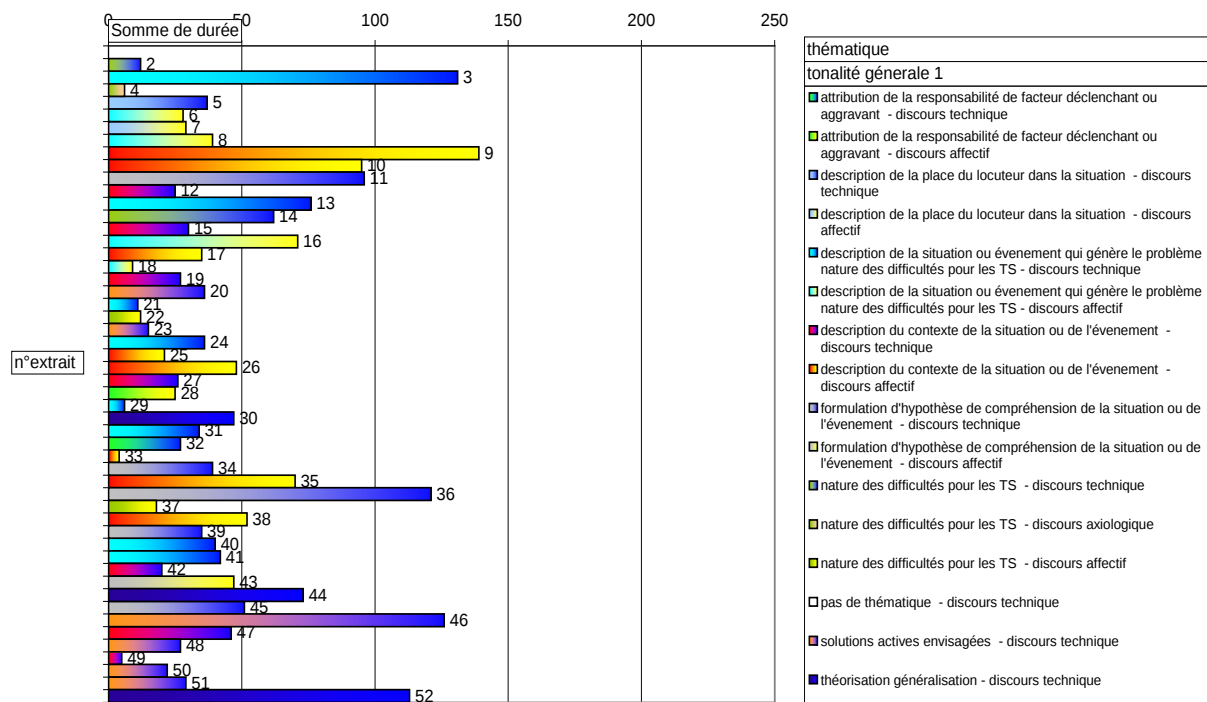
Toutes solutions sont exprimées dans le registre technique. C'est l'intervenant qui émet le plus de propositions de solutions. C'est ensuite A et H qui participent le plus à l'élaboration des solutions.

2) Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expressions des participants sur la conduite ou les effets de la séquence

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A) PROCESSUS DE LA SEQUENCE



commentaire : la couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu = technique, jaune = affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.

Globalement à chaque fois qu'un discours affectif est mobilisé, ce sont les catégories concernant la description de la situation, du contexte ou de la place du locuteur dans la situation qui sont évoqués. Pour autant ces catégories sont aussi évoquées à d'autres moments dans le cadre de discours techniques. Ce sont des phases d'analyse, quel qu'en soit la forme (hypothèse, théorisation, etc...) qui signent le retour à un discours technique. La seule mobilisation du discours axiologique concerne la nature des problèmes que pose cette situation à l'équipe quand les TS évoquent la perte de sens de leur action face aux départs incessants de Betty en fugue. Comme nous l'avons vu plus haut pour les locuteurs, c'est dans la description de la situation qui pose problème ou du contexte ou de l'histoire de Betty que les discours affectifs viennent rompre avec une posture distanciée propre à la description de faits. Ces ruptures sont produites par les commentaires des locuteurs sur les faits qui sont apportés. Ce sont les exclamations sur son âge, la consternation devant la nature des relations qu'elle entretient avec des quasis inconnus lors de ses fugues, puis la compassion devant son parcours institutionnel et familial.

Le premier passage au discours affectif porte sur l'évocation d'une possible manipulation de Betty envers les TS, se comportant bien quand elle est au foyer pour mieux endormir la surveillance des TS. La première rupture avec le discours affectif intervient suite à une tentative d'analyse du comportement de Betty à l'unité de sens 11. A l'unité de sens 16 c'est la suspicion de préméditation des fugues et de manipulation des TS qui ramène les débats sur un mode affectif. C'est le sentiment d'avoir été manipulé qui de nouveau mobilise un discours affectif. Les débats portent ensuite sur la présentation de différents faits concernant la vie de Betty au foyer ou des propositions de remédiation. Les unités de sens 25 et 26 reviennent à un discours affectif quand les éléments

concernant le comportement de Betty durant les fugues, son âge et son histoire personnelle sont abordés. Jusqu'à la fin de la séquence, à chaque fois que seront évoqués ces éléments, ce sera le discours affectif qui sera mobilisé, quelque soit l'objet abordé, mais qui exprimeront non plus la stupeur mais la compassion envers Betty.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE DE LA SITUATION

1)pour les principaux locuteurs

	H% « je »	H% « nous »	H% « on »	A% « je »	A% « nous »	A% « on »	I% « je »	I% « nous »	I% « on »
utilisation du pronom par thématique	13,33%	3,33%	6,67%	20,55%	5,48%	16,44%	11,76%	5,88%	5,88%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
description de la place du locuteur dans la situation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	15,79%	0,00%	5,26%	16,67%	5,56%	5,56%	1,42%	0,47%	0,00%
description du contexte de la situation ou de l'événement	9,26%	3,70%	7,41%	18,92%	2,70%	21,62%	0,47%	0,47%	0,47%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	18,18%	9,09%	0,00%	10,00%	10,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%
nature des difficultés pour les TS	100,00%	0,00%	50,00%	100,00%	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibre et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnel (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
15,21	7,28	2,09

L'implication des principaux locuteurs est donc forte

2)Pour l'ensemble des participants

utilisatio n du "tu"	nb tot tu	1,80%
utilisatio n du "je"	nb tot je	14,07%
utilisatio n du "nous"	nb tot nous	3,59%
utilisatio n du "on"	nb tot on	7,78%

pourcentage d'intervention ayant mobilisé une des formes	22,81%
---	--------

Le collectif est peu t impliqué dans la situation

3)Synthèse :

C'est la TS qui présente la situation qui est très impliquée dans celle-ci. Non pas que le collectif n'est pas concerné, mais il n'avait pas pris la mesure de la situation

C)LES PARADOXES

1)Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de

paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

séquence 5		phase 1	phase 2	phase 3
usagers : Betty	<i>objet de discours majoritaire</i>	description	hypothèses	solutions
objet : fugues	<i>objet de discours minoritaire</i>	nature des difficultés pour les TS	description	théorisation
durée : 39 minutes	<i>registre de discours dominant</i>	affectif	technique	technique
	<i>registre de discours émergeant</i>	technique	affectif	affectif
	<i>contenu attaché au registre émergeant</i>	description des tentatives de règles posées pour limiter ses fugues	description de ce que fait Betty durant les fugues et de son histoire	impuissance devant les difficultés de Betty

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>	séq 5
<u>problème</u>	1 fugue / 2 comportement lié à la sexualité
<u>usager</u>	Betty
<u>paradoxe</u>	non
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>	non : concordance moyenne
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non-correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>	Non : Le positionnement du problème est au niveau personnel et l'expression des principaux locuteurs est à titre personnel
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>	11,00%

<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	non
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	non
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		non

Analyse du contenu des échanges

Le problème posé en début de séquence porte sur la recherche de solutions éducatives pour empêcher Betty de fuguer. Puis au fil de la séquence, la question se déporte sur la recherche de solutions pour permettre à Betty de prendre conscience du danger qu'elle se fait courir à elle-même et aussi du sentiment de dévalorisation qu'elle entretient à son encontre. Au fur et à mesure de la séquence on passe de faits plus ou moins anodins (les fugues) et dont les TS s'estiment victimes (suspensions de manipulation de la part de Betty), à des faits beaucoup plus conséquents (recherche de relation sexuelle d'une jeune fille de 14 ans, mise à disposition des autres de son corps, négation de sa propre valeur) dont Betty est victime.

Nous observons un certain détachement de la part de la TS qui présente la situation comme lui posant problème personnellement. Il y a peu d'éléments de discours affectif, en début de séquence quant à la description de la situation. Le discours affectif est mobilisé par les autres TS quand ils prennent conscience de la dimension dramatique de la situation (relations sexuelles avec des inconnus, jeune âge, etc...). Pourtant, ces faits étaient connus des TS puisque la plupart étaient présents lors de la séquence où la situation de Betty a déjà été évoquée.

Il y aurait donc une contradiction entre la gravité de la situation, et l'attitude détachée des TS. Cette contradiction tombe au fur et à mesure qu'ils redécouvrent la situation. C'est comme si, pour se protéger de la gravité de la situation, ils avaient mis de côté une partie des informations qu'ils détenaient. Cette posture est soutenue par le fait que les TS se concentrent sur le quotidien (les départs en fugues et les retours, et donc comment empêcher ses fugues) au détriment d'une mise en perspective de l'ensemble des faits connus (l'âge de Betty, ce qu'elle fait durant les fugues). Mais cette mise à distance affective peut à terme banaliser ou minimiser les événements, même les plus graves, et du coup empêcher toute action.

Est-ce que c'est justement parce que cette situation de fugue répétée vient souligner la remise en cause de leur mission de protection des jeunes mineurs dont ils ont la charge que les TS tentent d'en camoufler la gravité ? Ou bien est-ce le sentiment d'impuissance à agir sur cette situation ou le malaise qu'elle provoque chez les TS ? Ou encore le manque de temps ou de disponibilité d'esprit qu'entraîne la mobilisation sur les actes quotidiens ?

En fonction des hypothèses d'explication, on pourrait imaginer que s'exprime dans cette situation un paradoxe entre par exemple, la dimension professionnelle (culpabilité à ne pas pouvoir agir, malaise à traiter les comportements liés à la sexualité) et la dimension professionnelle (obligation de protéger les mineurs). L'oubli de certaines informations (l'âge, les actes de Betty pendant les fugues) seraient alors une forme de stratégie de compartimentage avec d'un côté les actes quotidiens (déclaration de fugue, gestion des retours de fugues) et de l'autre l'analyse globale de la situation et la signification en terme de danger.

Mais cette contradiction entre gravité de la situation et mobilisation des TS n'ayant pas été soulignée ou développée par les TS ou l'intervenant, nous n'avons pas d'indices suffisants pour valider ces hypothèses.

Une autre contradiction apparaît dans le comportement de Betty. Malgré qu'elle soit en situation de danger, Betty protège son agresseur, comme l'explique l'intervenant. Cette posture dysfonctionnelle rend moins apparents les dangers qu'elle court. Elle dit peu de choses sur le vécu de

ses fugues, ou ce qu'elle en dit est incohérent, ce qui lui permet de ne pas évoquer la dangerosité des situations. Elle vient par cette attitude non consciente banaliser, elle aussi, la gravité des faits

2)synthèse

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> Finalité : Le foyer à pour mission de protéger les usagers qu'elle accueille Technique : pour qu'une action soit viable et tiennent dans le temps, il faut pouvoir y associer au maximum l'utilisateur Le fil qui relie Betty à la « normalité » est très fragile, vouloir la contraindre risque de rompre ce fil et de l'engager durablement dans un comportement déviant <u>Dimension personnelle:</u> Non explicite, par exemple la TS référente n'exprime pas de culpabilité vis-à-vis de la situation de Betty, pas plus qu'elle ne semble porter de jugement moral sur sa conduite.	<u>Alternative 1 :</u> Limitier la liberté de mouvement de Betty et la contraindre physiquement à ne pas pouvoir sortir à l'extérieur (comme imposer un internement psychiatrique) <u>Argumentation :</u> Protéger les usagers de leurs propres comportements <u>Effet positif</u> Betty ne sera plus en danger <u>Effet négatif</u> Les TS n'associe pas l'utilisateur aux décisions qui le concerne <u>Alternative 2 :</u> Considérer que cette phase est nécessaire à Betty pour éprouver le danger et pouvoir ensuite se mobiliser pour l'éviter et s'investir dans un projet cohérent. <u>Argumentation :</u> La relation entre Betty et sa TS référente reste présente et l'empêche sans doute de partir définitivement ou de ne pas atteindre un point de non-retour (prostitution organisée). <u>Effet positif :</u> Betty n'est pas abandonnée à ses comportements <u>Effet négatif</u> Que Betty dépasse le point de non-retour où qu'elle conserve des séquelles graves de ces actes.	Contraindre physiquement Betty à ne pas pouvoir sortir à l'extérieur <i>[majorité dimension professionnelle]</i> Ou Laisser Betty éprouver les risques sans cesser de les conscientiser auprès d'elle et de tenter de la convaincre de solliciter un accompagnement psychologique renforcé. <i>[majorité dimension professionnelle]</i>

Malgré la présence de certains indices comme la présence de contradiction, et l'expression sur la question du sens, la situation telle qu'elle est décrite ne permet pas d'identifier de paradoxes. Les alternatives mobilisent un seul système, celui afférant à la dimension professionnelle. Il s'agit donc plus d'un choix à réaliser entre deux options, mais qui ne sont paradoxales au sens où choisir une action entraînera forcément l'aggravation d'un autre aspect de la situation. Il y a congruence entre les finalités des deux possibilités, un seul but est à atteindre : limiter la mise en danger de Betty, l'alternative ne porte ici que sur les moyens pour l'atteindre.

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

L'absence de paradoxes ne permet pas d'identifier de stratégie paradoxale initiale

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

L'absence de paradoxes ne permet pas d'identifier de stratégie paradoxale reconstruite

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 74 minutes, 817 interventions (y compris à titre collectif) et 78 unités de sens (y compris celles non thématiques), 9 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : comportement d'un jeune.

La situation : Pany, alors qu'il était un modèle pour les autres jeunes et une ressource pour l'équipe concernant son comportement et sa sociabilité, change brusquement de comportement et s'oppose aux cadres.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

type de difficulté 1 : Les TS se sentent trahis par Pany et ont du mal à envisager de s'investir de nouveau dans son accompagnement

type de difficulté 2 : Les TS n'arrivent pas à réguler les comportements de Pany qui est désormais dans l'opposition et le rejet de l'autorité des TS

D'un point de vue global,
L'équipe exprime d'abord son ressentiment vis-à-vis de Pany et de son changement de comportement, puis se questionne sur la manière d'intervenir auprès de lui pour réguler son comportement.

La nature du positionnement du problème est présentée comme collective par les TS qui proposent cette situation.

D)IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1)Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objets de discours.

thématique	catégorie	Total
description de la place du locuteur dans la situation	dit ce qu'il a fait]	0,56%
	dit ce qu'il a ressenti]	2,13%
	explique les motivations de ses actes ou paroles]	0,38%
Total description de la place du locuteur dans la situation		3,07%
description de la situation ou événement qui génère le problème, nature des difficultés pour les TS	comportement d'un usager]	6,10%
Total description de la situation ou événement qui génère le problème, nature des difficultés pour les TS		6,10%
description du contexte de la situation ou de l'événement	comportement d'un usager]	2,60%
	contexte concernant usager]	25,58%
	contexte environnement familial de l'usager]	9,65%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	2,29%
	histoire institutionnelle de l'usager]	1,86%
	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	0,70%
	(vide)	0,00%
	0	0,00%
	contexte environnement affectif de l'usager]	0,61%
Total description du contexte de la situation ou de l'événement		43,28%
nature des difficultés pour les TS	incapacité à donner un sens à la situation]	2,49%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	0,49%
	questionne cohérence entre but et réalité]	1,59%
Total nature des difficultés pour les TS		4,58%
<u>Total unités de sens concernant la description de la situation</u>		<u>57,03%</u>

thématique	catégorie	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	causalité externe environnement familial]	0,90%
	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	1,77%
	causalité interne autres usagers]	0,92%
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	1,28%
	causalité usager]	4,60%
	(vide)	0,00%
	0	0,00%
Total attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		9,47%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	contexte concernant usager]	0,00%
	hypothèse complexe et ouverte]	10,93%
	hypothèse simple et ouverte]	2,13%
Total formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		13,06%
théorisation généralisation	transfert vers la pratique professionnelle]	1,93%
	généralisation à partir de la situation]	6,46%
Total théorisation généralisation		8,39%
<u>Total unités de sens concernant l'analyse de la situation</u>		<u>30,92</u>
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	3,19%
Total solutions actives envisagées		3,19%
<u>Total unités de sens concernant des propositions de remédiation</u>		<u>3,19%</u>
pas de thématique	Pas de thématique]	8,86%
	transfert vers la pratique professionnelle]	0,00%
	(vide)	0,00%
	0	0,00%
<u>Total pas de thématique</u>		<u>8,86%</u>
<u>Total</u>		<u>100,00%</u>

C'est la description de la situation qui mobilise le plus de temps durant la séquence (57 %) avec la particularité que la situation qui génère le problème est très peu décrite (6,10%) par rapport à la

description du contexte (43,28%). Les locuteurs décrivent aussi leur place dans la situation et la nature de leurs difficultés.

L'analyse de la situation (30,92%) est marquée d'abord par la formulation d'hypothèses (13%) et par la recherche de responsabilités (9,5%) à volume quasiment égal à la théorisation (8,30%).

Enfin la recherche de solution est très peu présente avec seulement 3% des échanges.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

n°unité de sens	n°catégorie	catégorie	Mots-clés	Durée
<u>pas de thématique</u>				
1	0	Pas de thématique]	L'équipe met beaucoup de temps pour trouver quelle situation elle peut évoquer.	333
15	0	Pas de thématique]		15
<u>description de la situation ou événement qui génère le problème, nature des difficultés pour les TS</u>				
119	110	comportement d'un usager]	L'équipe exprime sa déception vis-à-vis de Pany qu'elle pensait autonome et avec lequel elle avait développé une relation particulière.	51
13	110	comportement d'un usager]	Deux TS modèrent les propos concernant l'attitude de Pany soulignant qu'il n'est violent que verbalement.	50
28	110	comportement d'un usager]	L'équipe raconte les premiers conflits avec Pany et sa fugue de 3 jours.	138
43	110	comportement d'un usager]	L'équipe analyse le comportement de Pany comme une volonté de verrouillage du contrôle sur les autres.	17
64	110	comportement d'un usager]	L'équipe décrit le contexte de la fugue de Pany.	16
<u>nature des difficultés pour les TS</u>				
38	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe se questionne sur sa capacité à faire confiance à Pany.	22
27	230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe insiste sur sa déception pour montrer à quel point elle s'était trompée sur Pany.	68
41	230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe hors service découvre un Pany qu'elle ne connaissait pas.	13
49	230	incapacité à donner un sens à la situation]	Un TD exprime son désappointement.	5
56	230	incapacité à donner un sens à la situation]	Un TS exprime le fait qu'à distance son comportement a été un revirement brusque entre une adulation et un rejet.	25

60	270	questionne cohérence entre but et réalité]	L'intervenant illustre le phénomène identification/rejet dans les comportements de Pany.	71
description de la place du locuteur dans la situation				
5	310	dit ce qu'il a ressenti]	Un TS de l'équipe service exprime sa déception.	14
31	310	dit ce qu'il a ressenti]	L'intervenant pousse l'équipe à décrire son sentiment d'avoir été manipulée.	29
42	310	dit ce qu'il a ressenti]	Un TS hors service exprime sa surprise sur le comportement de Pany.	25
52	310	dit ce qu'il a ressenti]	L'équipe exprime sa déception de s'être fait manipuler.	13
67	310	dit ce qu'il a ressenti]	Malgré l'échange précédent, l'équipe revient sur le fait qu'elle se soit fait posséder mais cette fois-ci avec une certaine distance et humour.	14
39	320	dit ce qu'il a fait]	Les TS expliquent en qu'ils n'ont plus confiance en Pany et qu'ils vérifient tout désormais.	15
68	320	dit ce qu'il a fait]		10
69	340	explique les motivations de ses actes ou paroles]	A rebours les TS sont eux-mêmes surpris de leur comportement.	17
description du contexte de la situation ou de l'événement				
2	410	contexte concernant usager]	L'équipe service trace le portrait de Pany, d'origine centrafricaine, immigré avec sa mère et issu d'un milieu aisé.	320
4	410	comportement d'un usager]	L'équipe décrit avec beaucoup d'amertume le comportement de Pany durant une deuxième période où il s'est mis à réclamer des passe- droits et où elle a découvert les absences scolaires nombreuses.	116
11	410	contexte concernant usager]	L'équipe service pense que malgré tout Pany n'a pas eu de cadre parental pour grandir.	53
16	410	contexte concernant usager]	L'équipe décrit les compétences professionnelles reconnues de Pany puisqu'il a trouvé un apprentissage mais en même temps souligne ses difficultés scolaires.	122
18	410	contexte concernant usager]	L'équipe soupçonne Pany de raconter des choses qui ne sont pas vraies sur son passé pour se valoriser.	42
20	410	contexte concernant usager]	L'équipe décrit Pany comme quelqu'un de très attaché à l'argent et matérialiste.	65
22	410	contexte concernant usager]	L'équipe se souvient des remarques un peu hautaines que Pany faisait aux autres jeunes.	70
30	410	contexte concernant usager]	Certains TS reprochent à Pany de s'être sur- adapté au foyer et d'avoir manipulé tout le monde.	61
32	410	contexte concernant usager]	Une partie de l'équipe doute de sa capacité à tenir les stages et l'autre semble plus positive à l'égard de Pany.	81
34	410	contexte concernant usager]	L'équipe évoque le projet d'autres jeunes qui veulent aussi partir à l'étranger.	21
37	410	contexte concernant usager]	Malgré son passé Pany a arrêté le foot sans que l'équipe ne puisse donner un sens à cette décision.	61

46	410	contexte concernant usager]	L'équipe dit que pour Pany, la prorogation du placement en foyer est liée au fait qu'il a un apprentissage dans la ville du foyer ce qui n'est évidemment pas la réalité.	31
51	410	contexte concernant usager]	L'équipe souligne que Pany était très affectueux et qu'elle l'appréciait aussi pour ça.	23
71	410	contexte concernant usager]	L'équipe "ré humanise" Pany en amenant des éléments traumatiques de son départ de son pays en guerre. L'attitude est à la gravité et à la compassion.	190
29	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	L'équipe explique que Pany est aussi descendu dans l'estime des autres jeunes du groupe.	39
45	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	Malgré que l'équipe reproche à Pany qu'il n'a focalisé ses démarches de recherche de contrat d'apprentissage que sur un seul établissement, elle reconnaît que c'était aussi les limites qu'elle avait posées qui l'ont restreint à cette stratégie.	63
36	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	L'équipe décrit la capacité de Pany à se faire des amis à l'extérieur du foyer.	27
8	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe service fait l'hypothèse que même les week-ends chez sa mère souvent absente n'étaient qu'une occasion d'échapper aux contraintes éducatives.	136
10	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe a déjà accueilli le grand frère de Pany qui a été lui aussi en échec de prise en charge.	13
21	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe décrit le milieu familial de Pany qui est plutôt aisé.	38
23	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	Pour l'équipe, Pany regrette son pays d'origine.	30
26	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe retrace avec son dossier l'histoire de la famille de Pany.	113
48	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe décrit la mère comme étant vexée de la prise en charge de son fils à la demande de celui-ci et du coup ne souhaitant plus s'en occuper.	55
50	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	La mère réclame aussi le droit de vivre sa vie de femme.	45
3	450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	L'équipe service présente la bonne image qu'elle avait de Pany compte tenu de son niveau d'expression et de sa culture, avouant même une forme d'alliance avec lui dans le travail éducatif auprès des autres jeunes.	57
14	450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	La mesure de placement a été reconduite dans les mêmes conditions.	26

44	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe s'apaise en disant que Pany a quand même un peu modifié son comportement arrogant.	31
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant				
19	510	causalité interne autres usagers]	L'équipe service reproche à Pany d'être très focalisé sur l'apparence ce qui le rendrait différent des autres jeunes du foyer.	41
73	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'intervenant explique qu'il ne faut pas chercher à réveiller ses traumatismes et que si parfois l'équipe l'a fait, c'était faute d'avoir d'autres points d'appui pour reprendre de l'autorité sur Pany. De même qu'il n'est pas judicieux de lui renvoyer ses incohérences qui ne font que renforcer les résistances chez l'adolescent même si parfois on a envie de se soulager de cette manière de ses propres frustrations (cela pourrait être une sorte de vengeance, faire payer à l'autre sa blessure narcissique) .	57
66	540	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	Finalement l'équipe remet en cause son jugement précédent sur les absences scolaires de Pany en faisant l'hypothèse qu'il est arrivé après l'appel ce qui expliquerait les 28 absences. Il est "réhabilité".	79
24	550	causalité externe environnement familial]	L'équipe pense que la mère de Pany n'a pas assuré son rôle de mère.	20
54	550	causalité externe environnement familial]	L'intervenant explique que Pany doit se construire avant de pouvoir être autonome tel que la mère le voudrait.	20
40	560	causalité usager]	L'équipe décrit un Pany très imbu de lui-même, incapable de se remettre en cause et jugeant les autres et les adultes dans le cadre scolaire.	132
70	560	causalité usager]	L'équipe décrit à quel point elle avait accepté des comportements de Pany qu'elle ne tolère pas chez les autres jeunes. Un TS parle de ces comportements au passé alors que la crise n'est pas tout à fait finie mais que désormais on en rit.	73
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement.				
12	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant recontextualise l'attitude de Pany dans un comportement adolescent qui cherche les limites et les expérimente.	41
33	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe analyse le comportement de Pany notamment ses ambitions affichées de partir à l'étranger.	33
35	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant replace le comportement de Pany dans le cadre du développement de l'ado qui cherche à se différencier des autres par des attitudes pas toujours adaptées mais logiques pour son âge.	44
47	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant propose l'hypothèse que malgré tout, Pany est dans une recherche de normalité au vu de ses angoisses concernant son apprentissage.	41

53	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe peut enfin mettre à distance le sentiment de s'être fait manipuler pour pouvoir analyser réellement ce qui s'est passé pour Pany, pourquoi il a agi comme ça. L'hypothèse est qu'il a commencé à être agressif avec le foyer quand il a pu recommencer à aller chez sa mère qui en fait le laissait libre de toute contrainte.	64
55	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant propose que Pany est enfin en train de vivre une vraie adolescence, de s'opposer, ce qu'il n'a pas pu faire avant du fait qu'il était projeté dans une place d'adulte autonome chez lui.	95
57	610	hypothèse complexe et ouverte]	Sur proposition de l'intervenant, l'équipe avoue que Pany l'a "piégée dans son idéal professionnel" de façon involontaire. Il a en quelque sorte répondu aux attentes des TS en même temps que les TS ne mesuraient pas la dimension factice de cette réponse.	53
61	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe s'approprie la proposition identification/rejet en l'illustrant par des exemples et prend conscience de la "blessure narcissique" qu'a provoquée l'attitude de Pany dans ce mouvement identification/rejet.	90
65	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe pense que malgré ses comportements le mettant en danger du point de vue scolaire, Pany est resté malgré tout dans les limites du tolérable puisqu'il a réussi à ne pas être exclu.	26
7	630	hypothèse simple et ouverte]	Un TS émet la possibilité d'une stratégie de Pany pour pouvoir retourner chez sa mère pour "bonne conduite".	20
9	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe service pense que Pany souhaitait retourner chez lui à la fin de la mesure.	40
17	630	hypothèse simple et ouverte]	Le TS reconnaît avoir été abusé par l'éloquence de Pany et qu'il a découvert ensuite ses difficultés.	24
25	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe pense que Pany se sert de sa mère pour échapper aux contraintes du foyer.	11
<u>solutions actives envisagées</u>				
63	740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'intervenant reconnaît la difficulté de place du modèle qui est foulé au pied mais que pour autant il faut tenir sa place d'accompagnement et ne pas abandonner Pany car il a besoin d'eux. L'équipe illustre en expliquant que lorsqu'il a fait la fugue, il ne serait sans doute pas revenu si un TS ne l'avait pas appelé.	82
74	740	endogène modification positionnement institution vers usager]	L'équipe illustre le propos précédent en précisant qu'elle est attentive à ne pas complètement déstabiliser Pany lors des entretiens. De fait Pany accepte parfois de se remettre en cause hors de la vue des autres jeunes.	60
<u>théorisation généralisation</u>				

58	902	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant évoque le fait que l'équipe a vécu avec Pany un mouvement identification/rejet typique de l'adolescence et nécessaire à la construction de l'adulte. La particularité de cette situation est que l'équipe semblait elle aussi dans ce mouvement identification/rejet vis à vis de Pany compte tenu de son comportement de jeune "idéal" sur un foyer. L'étape qui fait suite à ce mouvement est un rapport de "référence à" plus distancié au modèle ni rejeté en bloc, ni adulé. Les TS expriment leur soulagement face à cette explication.	115
59	902	généralisation à partir de la situation]	Malgré tout certains TS reprochent toujours à Pany son comportement.	22
62	902	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant décrit la période que l'équipe vient de vivre comme une crise d'adolescence de Pany et qui généralement entraîne une "crise" parentale, qui pourrait s'apparenter au sentiment de l'équipe vis à vis de Pany, une déception et une perte de confiance.	76
75	902	généralisation à partir de la situation]	Ce qui était le défaut de Pany, l'incapacité à se remettre en cause, devient une qualité, ne pas faire étalage de sa vie intime.	42
72	904	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant explique ce qu'est une phobie en lien avec un traumatisme.	67
77	902	généralisation à partir de la situation]	Rappel du phénomène identification/rejet et clôture de la séquence.	33
78	904	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant souligne que les mécanismes de défense psychologique doivent être identifiés comme tels et non comme des comportements inadaptés. Si ce n'est pas le cas on peut renforcer le mécanisme de défense en tentant de modifier le comportement.	19

Les TS présentent Pany comme un jeune qui, après avoir eu une période très positive au foyer, adopte des comportements agressifs, voire de rébellion. Cette période difficile est d'autant plus insupportable aux yeux des TS qu'il était un modèle pour les autres jeunes jusqu'à présent. L'équipe se sent trahie et Pany est considéré comme un jeune irrécupérable. Le travail d'analyse et notamment les remarques de l'intervenant permettent de mettre à distance ces comportements comme typiques d'adolescent en construction et en recherche de repères. L'équipe se rend compte qu'elle avait beaucoup investi affectivement sur Pany au point qu'elle laissait passer des comportements chez Pany qu'elle n'acceptait pas chez d'autres jeunes. De plus, l'intervenant souligne que dans cette logique de comportement adolescent, plus les TS voudront contraindre Pany dans l'image qu'ils avaient de lui, plus il résistera. L'équipe mesure que ce n'est pas tant Pany qui l'aurait manipulée mais les TS qui se sont laissé entraîner dans un mouvement d'identification.

E)LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registre de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient

professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipli par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1) Les registres de forme de discours pour les unités de sens

Nombre de n°unité de sens par tonalité générale	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage	Nombre d'unité de sens
discours affectif	43,59%	34
discours technique	52,56%	41
Non attribué (unités « hors sujets »)	3.85%	3
Total	100%	78

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

Registre de discours	Qualificatifs par registre de discours	Nombre et % par rapport au total d'intervention
discours technique	analyse	58
		7,10%
	argumentation technique	36
		4,41%
	démonstratif	23
		2,82%
	descriptif	288
		35,25%
	hypothèse	10
		1,22%
	investigation	123
		15,06%
	mise à distance	19
		2,33%
Nombre de nature de com discours technique		557
%		68,18%
discours affectif	culpabilité	7
		0,86%
	déception	3
		0,37%

Registre de discours	Qualificatifs par registre de discours	Nombre et % par rapport au total d'intervention
	défensive	2
		0,24%
	démuni	5
		0,61%
	doute	15
		1,84%
	énervement	3
		0,37%
	humour	36
		4,41%
	indignation	5
		0,61%
	ironie	14
		1,71%
	jugement négatif	33
		4,04%
	jugement positif	17
		2,08%
	justification	8
		0,98%
	pitié compassion	3
		0,37%
	reproche, critique	34
		4,16%
	surprise	8
		0,98%
	regrets	12
		1,47%
	avoir été abusé trahi manipulé	27
		3,30%
	angoisse inquiétude	2
		0,24%
	compatissant	12
		1,47%
	approbation	14
		1,71%
Nombre de nature de com discours affectif		260
% discours affectif		31,82%
Total Nombre de nature de com		817
Total		100,00%

Le discours technique est la tonalité générale de 52% des unités de sens, mais représente 68% des interventions. Cet écart s'explique par la forte proportion de relance sous forme de questionnement (investigation 15%) notamment pour les TS qui ne sont pas sur le service qui accueille Pany. Le nombre d'interventions classées dans le discours technique, et notamment les questions, ne polarise pas forcément l'ensemble de l'unité de sens. Par ailleurs, c'est la description qui est essentiellement mobilisée (35%) dans ce registre.

Pour le registre affectif qui représente 43% des échanges, ce qui est un score important par rapport aux autres séquences, ce sont les reproches et les critiques ((4,16%) et les jugements négatifs (4%) tous à l'encontre de Pany qui sont dominants. Le sentiment d'avoir été trahis (3,30%) fait écho aux critiques sur le comportement de Pany. L'humour (4,41%) sous forme d'autodérision interviendra dans un deuxième temps pour remettre en cause leur attitude

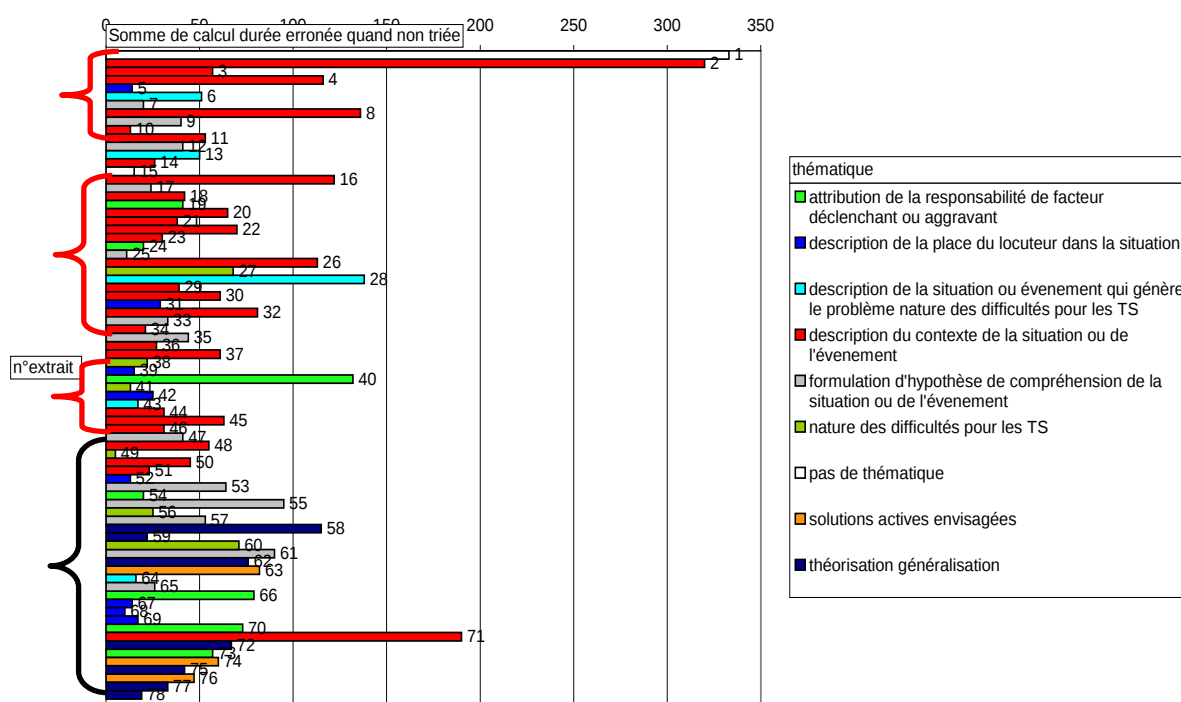
exagérément bienveillante auprès de Pany durant sa première phase d'accueil.

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques visitées indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en secondes.



De l'unité de sens 1 à 11, (première accolade rouge sur le graphique) c'est la description de l'histoire institutionnelle de Pany qui domine. Les hypothèses formulées ne le sont que pour expliquer une possible manipulation de Pany pour retourner chez lui.

L'unité de sens 12 (première flèche noire) qui est une hypothèse formulée par l'intervenant rompt le procès à charge de Pany, et permettra jusqu'à l'unité de sens 16 d'amener des points positifs concernant Pany.

A partir de l'unité de sens 17 (deuxième accolade rouge sur le graphique) et de l'hypothèse formulée par un TS de la manipulation de Pany : de nouveau, ce seront les aspects du comportement et de la personnalité de Pany considérés comme négatifs qui seront développés jusqu'à l'unité de sens 34. On observe que la description du comportement qui a déclenché le problème n'apparaît qu'à l'unité de sens 28.

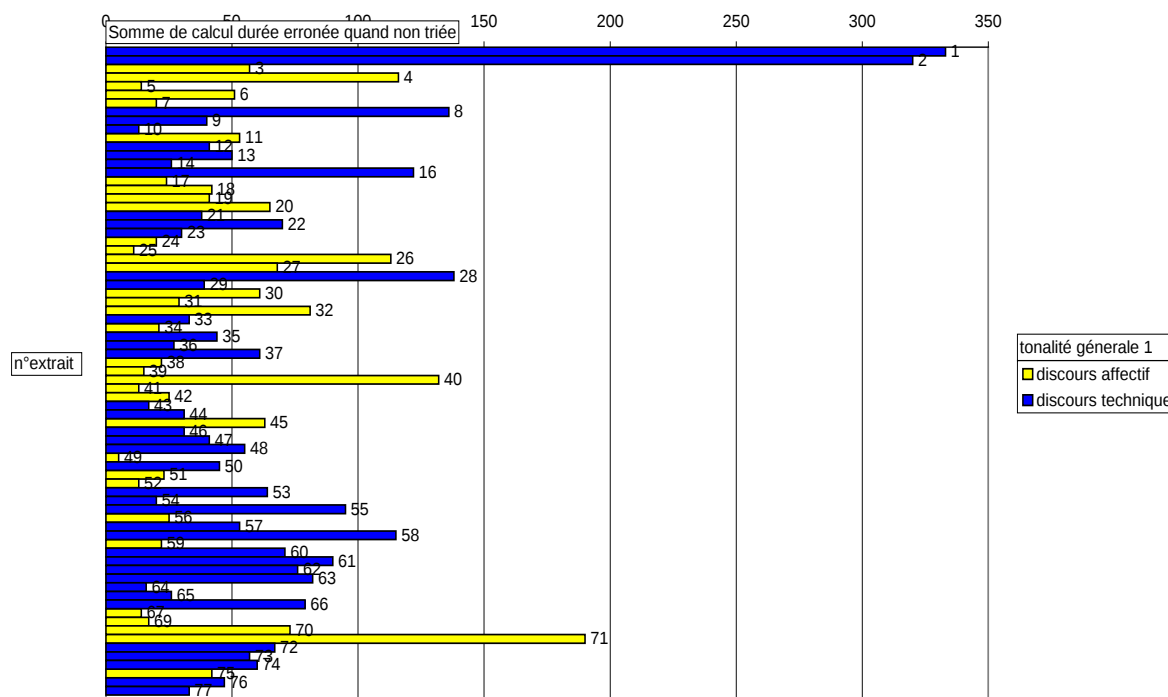
A l'unité de sens 35, (deuxième flèche noire) c'est l'hypothèse de l'intervenant qui resitue le comportement de Pany dans une logique de développement adolescent qui modifie la teneur des propos. Font suite 2 unités de sens où les participants tentent de valoriser Pany.

A l'unité de sens 38, l'équipe se questionne sur la question de la confiance que l'on peut accorder ou pas à Pany et engage ainsi de nouveau des échanges très critiques sur Pany jusqu'à l'unité de sens 46 (troisième accolade rouge sur le graphique).

A partir de l'unité de sens 47 (accolade noire), l'intervenant de nouveau resitue le comportement de Pany dans une logique d'adolescent qui cherche des repères en testant les limites. Cette intervention permet à l'équipe de prendre la distance sur le comportement de Pany et surtout sur le leur, notamment en 56 et 57 où les TS se rendent compte qu'ils attendaient beaucoup de Pany, ce qui expliquerait leur déception et leur rejet qui n'est pas à la hauteur des problèmes de comportements de Pany. Cette phase d'analyse avec beaucoup d'hypothèses et de théorisation débouche sur une proposition de solution à l'unité de sens 63 qui insiste sur la nécessité de l'accompagnement, surtout dans les moments de rapports difficiles avec l'ordre établi. Cette orientation des contenus, plus centrée sur les besoins de Pany compte-tenu de son histoire ou de son environnement familial perdurera jusqu'à la fin de la séquence. Les TS reviendront sur le phénomène qu'ils ont vécu en décrivant à quel point ils avaient toléré dans un premier temps des comportements de la part de Pany qu'ils n'auraient pas accepté chez d'autres, séduits par l'éloquence et le positionnement de Pany face aux autres jeunes.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des registres de discours indiqués par les couleurs, de la première unité de sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en secondes.



De l'unité de sens 1 jusqu'à l'unité de sens 42, le registre affectif alterne avec des échanges plus techniques. Dans cette période c'est souvent le sentiment d'avoir été manipulés qui signe le retour du registre affectif, puis c'est le sentiment de déception qui remobilise un discours affectif. C'est enfin la critique des comportements et de la personnalité de Pany qui se fait sur un registre affectif, tout fait sens aux yeux des TS pour dévaloriser ce jeune qu'ils avaient mis sur un piédestal.

C'est à partir de l'unité de sens 46 que le discours technique prend le dessus par rapport au discours affectif. Durant cette période, l'analyse de la situation est conduite plus sereinement et permet d'élaborer des explications et des solutions.

Le retour d'un discours affectif de l'unité de sens 67 à 71 est soutenu par une autocritique sous forme d'humour des TS sur leur comportement et qui vont jusqu'à culpabiliser de s'être laissé emporter dans cette situation.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

*

* L'environnement familial : La mère de Pany est présentée comme une femme jeune, en recherche d'autonomie et qui n'a pas accepté le placement de Pany. La famille d'origine de Pany, son père, responsable politique décédé et sa grand-mère qui l'a élevé dans son pays d'origine que la famille a fui précipitamment, sont évoqués lors du rappel de l'histoire de Pany.

* Aucun autre intervenant socio-éducatif extérieur au foyer ou au sein de l'institution n'est évoqué.

2)Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a.Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
- La moyenne du nombre de mots émis par le locuteur lors de ses interventions, indiquant ici le volume moyen de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne du nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minutes	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'interventions	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'interventions	Nombre de mots en moyenne durant l'intervention

A	0,59	0,80	1,11	16,00	2,09%	6,00
B	14,50	19,60	27,14	137,00	17,91%	18,20
C	11,77	15,90	22,02	128,00	16,73%	15,80
D	5,77	7,80	10,80	106,00	13,86%	9,30
E	4,96	6,70	9,28	70,00	9,15%	12,20
F	1,48	2,00	2,77	13,00	1,70%	19,10
G	0,01	0,01	0,01	1,00	0,13%	4,00
H	0,30	0,40	0,55	12,00	1,57%	4,80
I	14,06	19,00	26,31	141,00	18,43%	17,10
intervenant	20,35	27,50		141,00	18,43%	24,80
total	73,79			765,00		

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% interventions hors intr	% cumulé
B	27,14	27,14	I	22,60	22,60
I	26,31	53,46	B	21,96	44,55
C	22,02	75,47	C	20,51	65,06
D	10,80	86,28	D	16,99	82,05
E	9,28	95,55	E	11,22	93,27
F	2,77	98,32	A	2,56	95,83
A	1,11	99,43	F	2,08	97,92
H	0,55	99,99	H	1,92	99,84
G	0,01	100,00	G	0,16	100,00

C'est B qui parle le plus longtemps durant la séquence avec des interventions assez longues (18,20 mots en moyenne) alors que c'est I qui intervient le plus souvent avec des interventions plus courtes (17,10 mots en moyenne).

L'intervenant occupe 20% du temps de parole soit plus que n'importe quel locuteur.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, sont analysés par thématique et par catégorie, les plus grands contributeurs c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimées dans cette thématique et dans les catégories, à partir des interventions de chacun.

		locute ur										
	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	Total
	0	2	1	1	1	1				5	1	13
		0,25%	0,13 %	0,13 %	0,13 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,64 %	0,13 %	1,65 %
	causalité externe environnement familial]		2	1						3	4	10
		0,00%	0,25 %	0,13 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,38 %	0,51 %	1,27 %
	causalité externe environnement socio- éducatif professionnel]		4	2	4	2	2			4	3	22
		0,00%	0,51 %	0,25 %	0,51 %	0,2 5%	0,2 5%	0,0 0%	0,0 0%	0,51 %	0,38 %	2,80 %
	causalité interne autres usagers]	1	1	1						4	2	9
		0,13%	0,13 %	0,13 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,51 %	0,25 %	1,14 %
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]		3	1	1	1				1	5	14

		locute ur										
	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	Total
		0,00%	0,38 %	0,13 %	0,13 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,13 %	0,64 %	1,78 %
	causalité usager]	1	4	5	4	1				12		28
		0,13%	0,51 %	0,64 %	0,51 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	1,52 %	0,00 %	3,56 %
	(vide)											
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,00 %	0,00 %
	Nombre de catégories attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	4	15	11	10	5	2			29	15	96
		0,51%	1,91 %	1,40 %	1,27 %	0,6 4%	0,2 5%	0,0 0%	0,0 0%	3,68 %	1,91 %	12,20 %
	dit ce qu'il a fait]		1	1	2					1		5
		0,00%	0,13 %	0,13 %	0,25 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,13 %	0,00 %	0,64 %
	dit ce qu'il a ressenti]		5	6		2	2			6	4	25
		0,00%	0,64 %	0,76 %	0,00 %	0,2 5%	0,2 5%	0,0 0%	0,0 0%	0,76 %	0,51 %	3,18 %
	explique les motivations de ses actes ou paroles]			4						1	3	8
		0,00%	0,00 %	0,51 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,13 %	0,38 %	1,02 %
	Nombre de catégories description de la place du locuteur dans la situation		6	11	2	2	2			8	7	38
		0,00%	0,76 %	1,40 %	0,25 %	0,2 5%	0,2 5%	0,0 0%	0,0 0%	1,02 %	0,89 %	4,83 %
	comportement d'un usager]	3	15	9	14	12			1	11	6	71
		0,38%	1,91 %	1,14 %	1,78 %	1,5 2%	0,0 0%	0,0 0%	0,1 3%	1,40 %	0,76 %	9,02 %
	Nombre de catégories description de la situation ou événement qui génère le problème, nature des difficultés pour les TS	3	15	9	14	12			1	11	6	71
		0,38%	1,91 %	1,14 %	1,78 %	1,5 2%	0,0 0%	0,0 0%	0,1 3%	1,40 %	0,76 %	9,02 %
	0		3	5	4					11	2	25
		0,00%	0,38 %	0,64 %	0,51 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	1,40 %	0,25 %	3,18 %
	comportement d'un usager]		3		1	1					1	6
		0,00%	0,38 %	0,00 %	0,13 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,13 %	0,76 %
	contexte concernant usager]	4	49	54	27	23	2		3	40	31	236
		0,51%	6,23 %	6,86 %	3,43 %	2,9 2%	0,2 5%	0,0 0%	0,3 8%	5,08 %	3,94 %	29,99 %
	contexte environnement familial de l'usager]		15	10	17	6			7	8	9	76
		0,00%	1,91 %	1,27 %	2,16 %	0,7 6%	0,0 0%	0,0 0%	0,8 9%	1,02 %	1,14 %	9,66 %
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	1	6	4	6	7	1			9	6	40
		0,13%	0,76 %	0,51 %	0,76 %	0,8 9%	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	1,14 %	0,76 %	5,08 %
	histoire institutionnelle de l'usager]		4	3	1	1					5	14
		0,00%	0,51 %	0,38 %	0,13 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,64 %	1,78 %
	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]		1		3	1				2		7
		0,00%	0,13 %	0,00 %	0,38 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,25 %	0,00 %	0,89 %
	(vide)											
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,00 %	0,00 %
	contexte environnement affectif de l'usager]	1	1	1		1						4
		0,13%	0,13 %	0,13 %	0,00 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,00 %	0,51 %
	Nombre de catégories description du contexte de la situation ou de l'événement	6	82	77	59	40	3		10	70	54	408

		locute ur										
	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	Total
		0,76%	10,4 2%	9,78 %	7,50 %	5,0 8%	0,3 8%	0,0 0%	1,2 7%	8,89 %	6,86 %	51,84 %
	contexte concernant usager]					1						1
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,00 %	0,13 %
	hypothèse complexe et ouverte]		10	13	8	4	3			10	22	72
		0,00%	1,27 %	1,65 %	1,02 %	0,5 1%	0,3 8%	0,0 0%	0,0 0%	1,27 %	2,80 %	9,15 %
	hypothèse simple et ouverte]		3	1	1					2	1	8
		0,00%	0,38 %	0,13 %	0,13 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,25 %	0,13 %	1,02 %
	Nombre de catégories2 formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		13	14	9	5	3			12	23	81
		0,00%	1,65 %	1,78 %	1,14 %	0,6 4%	0,3 8%	0,0 0%	0,0 0%	1,52 %	2,92 %	10,29 %
	incapacité à donner un sens à la situation]	3	5	4				1		5	3	22
		0,38%	0,64 %	0,51 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,1 3%	0,0 0%	0,64 %	0,38 %	2,80 %
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]		1			1				2	4	8
		0,00%	0,13 %	0,00 %	0,00 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,25 %	0,51 %	1,02 %
	questionne cohérence entre but et réalité]				1	1					2	4
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,13 %	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,25 %	0,51 %
	Nombre de catégories nature des difficultés pour les TS	3	6	4	1	2		1		7	9	34
		0,38%	0,76 %	0,51 %	0,13 %	0,2 5%	0,0 0%	0,1 3%	0,0 0%	0,89 %	1,14 %	4,32 %
	endogène modification positionnement institution vers usager]		2	3	5	4	1			3	10	31
		0,00%	0,25 %	0,38 %	0,64 %	0,5 1%	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,38 %	1,27 %	3,94 %
	Nombre de catégories solutions actives envisagées		2	3	5	4	1			3	10	31
		0,00 %	0,25 %	0,38 %	0,64 %	0,5 1%	0,1 3%	0,0 0%	0,0 0%	0,38 %	1,27 %	3,94 %
	transfert vers la pratique professionnelle]										3	5
		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,00 %	0,38 %	0,64 %
	généralisation à partir de la situation]			1	5					4	9	23
		0,00%	0,00 %	0,13 %	0,64 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,51 %	1,14 %	2,92 %
	Nombre de catégories théorisation généralisation			1	5					4	12	28
		0,00 %	0,00 %	0,13 %	0,64 %	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,0 0%	0,51 %	1,52 %	3,56 %
	Total Nombre de catégories	16	139	130	105	70	11	1	11	144	136	787
	Total Nombre de catégories2	2,03%	17,6 6%	16,5 2%	13,3 4%	8,8 9%	1,4 0%	0,1 3%	1,4 0%	18,3 0%	17,2 8%	100,0 0%

Les principaux locuteurs par thématique

théorisation généralisation	D	int		
solutions actives envisagées	D	int		
nature des difficultés pour les TS	B	I		
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	C	I	int	
description du contexte de la situation ou de l'événement	B	C	I	
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	B	D		
description de la place du locuteur dans la situation	C	I		
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	B	C	D	I

B est très actif dans les phases de description de l'histoire de Pany, de son comportement. Sa participation à l'analyse se focalise sur la recherche de responsabilités qui se centre d'abord directement sur Pany puis sur le collègue qui aurait mal évalué les absences de Pany comme pour C, D ou I. C est plus actif dans les phases d'analyse et évoque aussi son implication dans la situation comme I. D est celui qui s'investit le plus dans l'élaboration de solutions.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui le plus mobilisés les différentes formes de discours.

	locuteur										
nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	Total
analyse	0,00%	1,35%	1,23%	1,10%	0,37%	0,12%	0,00%	0,12%	1,60%	1,23%	7,12%
argumentation technique	0,00%	0,49%	0,61%	0,37%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,49%	2,33%	4,42%
démonstratif	0,00%	0,00%	0,61%	0,98%	0,12%	0,12%	0,00%	0,00%	0,37%	0,61%	2,82%
descriptif	0,98%	8,59%	6,01%	5,03%	4,91%	0,12%	0,12%	0,37%	4,42%	3,31%	35,09%
hypothèse	0,00%	0,25%	0,12%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,49%	1,23%
investigation	0,37%	0,61%	1,10%	0,74%	0,74%	0,86%	0,00%	0,98%	0,86%	7,61%	15,09%
mise à distance	0,00%	0,37%	0,37%	0,12%	0,12%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	1,23%	2,33%
Total discours technique	1,35%	11,66%	10,06%	8,47%	6,38%	1,35%	0,12%	1,47%	7,98%	16,81%	68,10%
culpabilité	0,00%	0,00%	0,37%	0,25%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,86%
déception	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,37%
défensive	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,25%
démuni	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,25%	0,61%
doute	0,00%	0,25%	0,25%	0,37%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,61%	0,12%	1,84%
énervement	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,37%
humour	0,00%	0,12%	0,86%	0,86%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,86%	0,00%	4,42%
indignation	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,37%	0,00%	0,61%
ironie	0,00%	0,00%	0,49%	0,37%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,61%	0,25%	1,72%
jugement négatif	0,00%	0,86%	0,37%	0,12%	0,37%	0,00%	0,00%	0,00%	1,84%	0,49%	4,05%
jugement positif	0,00%	0,74%	0,86%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,12%	2,09%
justification	0,00%	0,12%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,74%	0,00%	0,98%
pitié compassion	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,12%	0,12%	0,37%
reproche, critique	0,12%	0,86%	0,37%	1,23%	0,25%	0,12%	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	4,17%

	locuteur										
surprise	0,37%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,98%
regrets	0,12%	0,37%	0,37%	0,12%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,12%	1,47%
avoir été abusé trahi manipulé	0,00%	0,98%	0,74%	0,12%	0,37%	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%	0,00%	3,31%
angoisse inquiétude	0,00%	0,12%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%
compatissant	0,00%	0,37%	0,25%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,49%	0,12%	1,47%
approbation	0,00%	0,25%	0,37%	0,74%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	1,72%
Total discours affectif	0,61%	5,40%	5,89%	4,42%	2,21%	0,25%	0,00%	0,00%	9,69%	1,60%	31,90%
Total	1,96%	17,06%	15,95%	12,88%	8,59%	1,60%	0,12%	1,47%	17,67%	18,40%	100,00%

Les principaux locuteurs par registre			
discours technique		B	I
discours affectif		D	I

Les tableaux ci-dessus présentent les plus grands utilisateurs de chaque registre et de nature de communication à partir des interventions de chacun.

B et C sont ceux qui utilisent le plus le registre technique pour s'exprimer sur la situation même s'ils ne cachent leur déception vis-à-vis de Pany utilisant de façon équivalente le registre affectif. A l'inverse I est celui qui mobilise le plus le registre affectif, et qui utilise plus le registre affectif (9,69%) que le registre technique (7,98%), notamment pour critiquer Pany et dire qu'il s'est senti manipulé par lui.

d. Objet et registres de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

	locuteur								
	[>B]								
	thématique								
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	Total
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
discours technique	6		14	59	11	2	1	2	95
	4,32%	0,00%	10,07%	42,45%	7,91%	1,44%	0,72%	1,44%	68,35%
discours affectif	9	6	1	22	2	4			44

	6,47%	4,32%	0,72%	15,83%	1,44%	2,88%	0,00%	0,00%	31,65%
TOTAL	15	6	15	81	13	6	1	2	139
TOTAL	10,79%	4,32%	10,79%	58,27%	9,35%	4,32%	0,72%	1,44%	100,00%

B communique beaucoup sur la description du contexte de la situation (60% de ses interventions) à partir de faits et donc dans un registre technique, mais dans le même temps, commente ces faits plutôt sur un registre affectif. En l'occurrence, surtout dans la première partie de la séquence, les faits viennent argumenter ses ressentis concernant le comportement et la personnalité de Pany. Il met aussi beaucoup d'affectivité dans l'attribution des responsabilités, tournées pour une grande part vers Pany lui-même. Un tiers de ses interventions est dans le registre affectif comme en témoigne la description de sa place dans la situation qui ne permet pas une approche technique.

locuteur	[>I]								
	thématique								
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement	description du contexte de la situation ou événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou événement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique	9	3	8	31	8	2	3	1	65
	6,25%	2,08%	5,56%	21,53%	5,56%	1,39%	2,08%	0,69%	45,14%
discours affectif	20	5	3	39	4	5		3	79
	13,89%	3,47%	2,08%	27,08%	2,78%	3,47%	0,00%	2,08%	54,86%
TOTAL	29	8	11	70	12	7	3	4	144
	20,14%	5,56%	7,64%	48,61%	8,33%	4,86%	2,08%	2,78%	100,00%

I décrit les faits (48%) mais propose aussi beaucoup la recherche de responsabilités quasiment toutes tournées vers Pany, c'est-à-dire qu'il s'agit plus d'un réquisitoire que d'une analyse. Il se sent particulièrement affecté par la situation puisqu'il utilise plus le registre affectif (54%) que technique (45%).

locuteur	[>C]								
	thématique								
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique	4	1	7	53	12	2	3		82
	3,08%	0,77%	5,38%	40,77%	9,23%	1,54%	2,31%	0,00%	63,08%
discours affectif	7	10	2	24	2	2		1	48
	5,38%	7,69%	1,54%	18,46%	1,54%	1,54%	0,00%	0,77%	36,92%
TOTAL	11	11	9	77	14	4	3	1	130
	8,46%	8,46%	6,92%	59,23%	10,77%	3,08%	2,31%	0,77%	100,00%

C, comme B et I, communique massivement sur la description de la situation (60% de ses interventions) et l'attribution de responsabilités (8,46%). Il communique plus sur le registre

technique (63%) que sur le registre affectif (36%), même si durant les interventions concernant la description de la situation et l'attribution de la responsabilité il intervient sur un mode affectif.

e. Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- B, TS sur le service qui accueille Pany, premier locuteur en volume, passe beaucoup de temps à décrire la situation de Pany, son histoire, sa famille et plutôt sur un mode technique. Malgré tout, durant ces descriptions, il commente les faits pour argumenter la vision qu'il a en début de séquence de Pany, c'est-à-dire un jeune qui aurait déchu, imbu de lui-même, faisant la leçon aux autres jeunes et même aux TS. Il mobilise moins le registre affectif que les autres principaux locuteurs. B intervient moins dans la deuxième partie de la séquence, celle où finalement l'équipe accepte de remettre en cause son jugement sur Pany et reconnaît avoir été séduite par l'éloquence de Pany dans un premier temps. De même que B participe peu à la formulation d'hypothèse ou de proposition de solution.
- I, TS sur le service qui accueille Pany, premier locuteur en nombre d'interventions, est globalement plus actif durant les phases d'analyse que les autres locuteurs. Il est aussi très impliqué, à la fois parce qu'il exprime ce qu'il a ressenti durant les situations qu'il a rencontrées avec Pany et parce qu'il est le locuteur qui mobilise le plus le registre affectif. Il en veut à Pany d'avoir complètement modifié son comportement et se sent manipulé et trahi par lui et le tient d'ailleurs pour responsable de la situation. Pour autant, I est très actif durant la deuxième partie de séquence et remet en cause avec humour son comportement vis à vis de Pany.
- C, TS sur le service qui accueille Pany, troisième plus grand locuteur en volume et en nombre d'interventions. Comme les autres locuteurs il participe beaucoup à la description, mais est un des plus actifs dans la formulation d'hypothèses. Il est un peu moins dans le registre technique que B mais celui-ci reste dominant dans son mode d'expression. Comme I, il participe beaucoup dans la deuxième phase de la séquence et alimente aussi la remise en cause de son propre comportement : (intervention 230) « *c'était un peu ça en fait, quand on parlait de Pany, c'était aussi de se dire, euh, il pouvait pas passer de tout blanc à tout noir enfin, un moment donné, je pense qu'on a été là-dedans, hein en disant, ben euh, entre guillemet, il est mauvais quoi, alors que non, enfin voilà, y'a une évolution et puis comment on pouvait aussi le réintégrer autrement que lui redonner cette place un peu,... pas sur un piédestal* ».

H) LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1) Etude des solutions proposées

	solutions actives envisagées	3,19%
720	Exogène modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	0
710	endogène modification comportement équipe vers usager]	3,19
740	endogène modification positionnement institution vers usager]	
760	exogène action auprès usager]	
790	mixage action exogène et modification endogène]	

Le tableau ci dessous présente les formes de discours mobilisées pour présenter les solutions

	NB n°unité de sens	tonalité générale 1	
thématique	catégorie	discours technique	Total

solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	2	2
	Somme durée	142	142
		100,00%	100,00 %

Le tableau ci-dessous présente la participation en nombre et pourcentage d'intervention des locuteur aux unités de sens consacrés aux solution

Nb d'interventions et locuteurs

	locuteur								
thématique	catégorie	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>I]	[>Int]	Total
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	2	3	5	3	1	3	9	26
	Pourcentage total de participation des locuteurs aux solutions	7,69%	11,54%	19,23%	11,54%	3,85%	11,54%	34,62%	100,00%

Deux unités de sens seulement sont consacrées aux solutions. Elles sont centrées toutes les deux sur la modification du comportement de l'équipe envers Pany, et sont toutes les deux proposées par l'intervenant.

La première porte sur l'insistance de l'intervenant à ne pas abandonner Pany à ses comportements, bien qu'il remette en cause l'autorité des TS et de l'établissement. Comme le montre l'épisode de la fugue de Pany dans sa famille à Paris, si les TS ne l'avaient pas rappelé, sans doute ne serait-il pas revenu. Or, une fois arrivé à Paris, il aurait tout aussi bien pu y rester, c'est donc bien le respect du cadre et l'attachement à la relation éducative qui l'ont poussé à revenir. L'intervenant résume : « *c'est logique c'est logique.[...] c'est une crise mais y'a une crise du modèle aussi le modèle qui chute il peut aussi, ... il s'en prend plein la figure quoi, [...]oui c'est vrai que c'est pas agréable c'est c'est une blessure un peu [...] on passe tous plus ou moins par là, mais ça veut dire que le processus est en train de se mettre en route et ça c'est vraiment intéressant. Par contre faut que ça tienne faut que vous vous teniez quoi c'est à dire que c'est important que vous teniez, que vous l'accompagniez à vous critiquer, enfin faut qu'il y ait tout ça tout ce travail là qui se fait* »(Intervenant 656). F se rend compte de l'importance de ce lien que Pany dénigre mais qu'il respecte malgré tout « *ça doit être drôlement important quand même parce que tu disais tout à l'heure Sandrine, tu penses que si on l'avait pas appelé, il serait pas venu* »

La deuxième solution vient appuyer la première sur la nécessité de l'accompagnement, malgré parfois les enjeux affectifs qui peuvent exister entre les TS et Pany. Suite à plusieurs refus de Pany de respecter des consignes, les TS pensent que si Pany reconnaissait sa non cohérence entre les remarques qu'il fait aux autres jeunes sur leur comportement et son propre comportement, il pourrait sans doute évoluer. Ils évoquent d'ailleurs les rares moment où il a pu se laisser aller à un peu d'émotion, ce qui à leur yeux n'arrive pas assez souvent.

[>E]	et toi tu peux facilement, enfin facilement, tu peux le repousser sur ses retranchements, quoi ? enfin c'est arrivé avec moi, un soir où il s'est mis à pleurer quand même où il	811
[>I]	ah oui	812
[>E]	parce que on causait de certaines choses aussi bon ben ça donne à voir aussi quoi	813
[>Int]	hum	814

[>E]	là aussi la configuration, enfin, c'était dans sa chambre, y'avait pas d'autres jeunes donc euh	815
[>C]	ah oui	816
[>B]	Ouais, qu'on n'a pas abordé ça aussi, ça me fait penser qu'il a pu lâcher des larmes et compagnie, toute la relation ben tu sais on parlait du papa, du monde du papa,	819
[>C]	c'est arrivé une fois avec moi mais après j'ai eu une discussion comme ça en un an quoi, parce que sinon, ça blinde hein il est blindé hein.	844

Pour autant, la psychologue de l'établissement leur a déconseillé, compte tenu du passé traumatique de Pany, de pousser trop la recherche de l'expression de son émotion. L'intervenant confirme cette position et l'argumente en soulignant qu'il ne s'agit de « coincer » Pany pour qu'il reconnaisse ses erreurs mais de l'accompagner. (787) *« oui, oui mais je pense parce que... c'est parce que vous étiez un peu blessés aussi, donc vous aviez envie de lui montrer, ben que là, il était pas cohérent »*, « [...] *« on va te le montrer tout ça » bon [rire] ça c'est votre question à vous, c'est pas sa question à lui. On a pu ne pas voir. Bon ben voilà on est tous pris à un moment donné dans ces questions identificatoires ça c'est le truc classique hein » « parce que effectivement sinon vous renforcez le mécanisme de défense, il est défensif, vous appuyez et il devient encore plus défensif ben ça oui donc vous êtes sûr que vous allez l'avoir encore plus défensif »* Les TS illustrent la proposition de l'intervenant en expliquant qu'il est plus facile de reprendre les incidents avec Pany en entretien individuel en dehors de la présence d'autres jeunes et qu'il est alors plus réceptif. B souligne même les limites d'un tel entretien, comme s'il se le disait à lui-même *« faut vraiment être attentif aussi parce que faut pas l'achever quoi »* (795).

En fait, le résultat de la séquence d'ADP face à la problématique évoquée autour de Pany, c'est à dire celle d'un jeune qui change radicalement de comportement et qui remet en cause l'institution (au sens du symbole) après y avoir adhéré, est contenu dans le processus même de la séquence. C'est le changement de positionnement des TS vis à vis de Pany qui permet de solutionner le problème. Pany passe du statut de rebelle, trahissant la confiance qu'on lui avait donnée, à celui d'adolescent, en recherche de repères et qui a besoin de se confronter à un modèle identificatoire. Il n'y a plus de trahison personnelle mais une relation éducative.

Ce résultat s'observe dans la prise de conscience des TS qu'ils étaient dans une relation particulière avec Pany comme le montrent les échanges 588 à 592 qui sont encore sur le ton du reproche.

[>C]	il nous laisse pas insensible à la fois là, on avait des petits trucs, qui au fur et à mesure, faisaient qu'on était dupés quoi	588
[>E]	ouais c'est ça	589
[>B]	ouais c'est clair	590
[>C]	mais c'est plus vrai	591
[>B]	y'a eu une question de séduction au départ	592

Puis, plus loin, en utilisant l'humour et l'autodérision pour prendre plus de distance, C illustre bien cette prise de conscience dans ses interventions (interventions à partir de 709) *« Ah ouais comment on s'est fait avoir, ça aussi quand même, enfin moi le premier, c'est le seul euh il pouvait pas emmener deux sacs, son sac de foot pour le soir parce que son lycée était juste à côté du stade où il s'entraînait [...] pas très loin quoi donc il disait qu'il était trop chargé pour amener ses sacs de foot il fallait qu'on lui emmène le jeudi et on l'a fait très longtemps [rires][...] et le pire c'est qu'il nous a engueulés parce qu'on était deux minutes en retard »*. Un peu plus loin C fait son autocritique *« non moi, j'étais moitié allumé, moi »*. Mais le résultat s'observe aussi dans le changement d'approche de Pany comme l'explique I, là aussi avec humour, pour mieux prendre de la distance *« moi, l'analyse que j'avais fait alors, c'est pas la peine, je vous la donne pas [rires] »*.

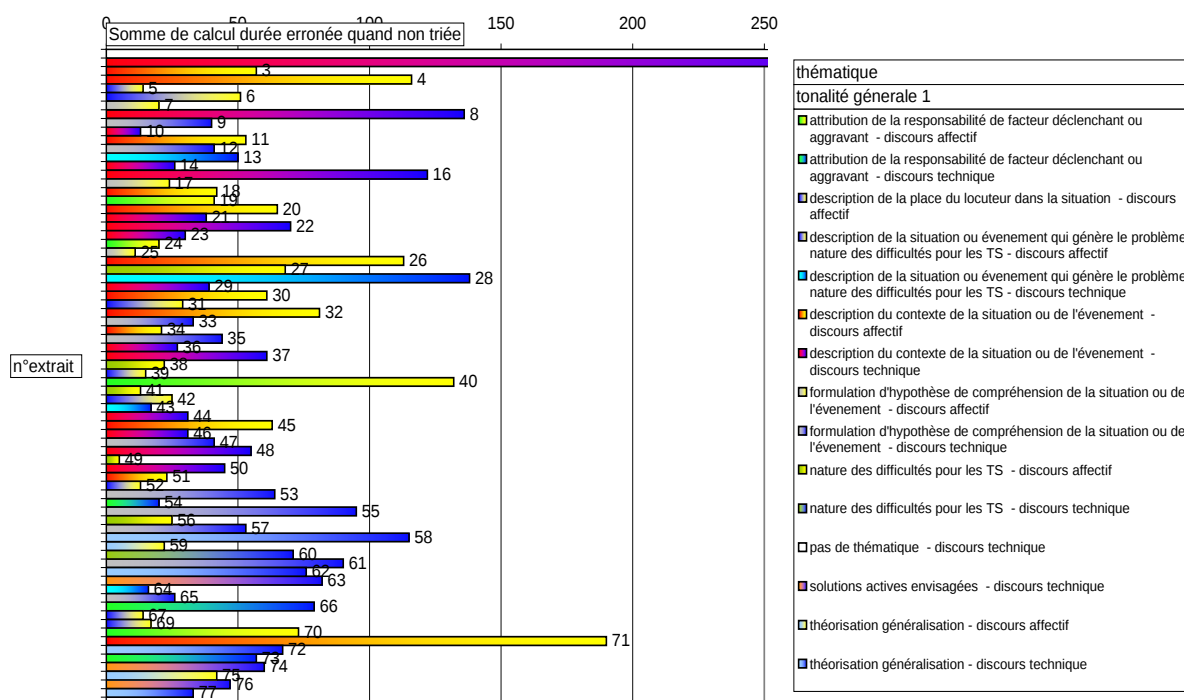
2) Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expression explicite de la part des participants sur la séquence en elle-même, mais nous l'avons montré plus haut, le contenu des échanges souligne les effets du travail d'analyse sur le comportement des TS. Seul C fait allusion au bénéfice de la séquence d'analyse de pratique en évoquant que s'ils n'avaient pas eu l'occasion d'en parler, « [...] *on l'aurait laissé encore un plus dans son coin, là on a pu affiner ce..., le percevoir autrement euh... là non on l'aurait jamais vu, enfin, je ne pense pas* » (618).

PARTIE.2.IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu = technique, jaune = affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



On observe, dans la première phase de la séquence (du début jusqu'à l'unité de sens 47), une rupture entre l'objet du discours, en l'occurrence la description de l'histoire et du comportement de Pany et la nature de la communication. Les faits sont certes amenés avec une certaine distance que procure la description, mais régulièrement, ces faits sont commentés pour souligner le côté insupportable du comportement de Pany. Tous les éléments comme le comportement de sa mère, son histoire, les relations avec les autres jeunes, sa scolarité, et même le fait que son frère n'avait pas réussi à s'intégrer en foyer, etc... sont utilisés pour expliquer que Pany n'est pas celui que l'on croyait, il s'agit d'un procès à charge en bonne et due forme. Les faits sont utilisés ici à des fins subjectives

pour démontrer l'incapacité de Pany à accéder, à répondre aux attentes de l'équipe. Il s'agit plus de régler ses comptes, de brûler l'idole que l'on a adorée que d'analyser froidement une situation.

A l'inverse, à chaque fois que les échanges reviennent dans un discours technique, c'est soit l'intervenant qui tente de faire évoluer les débats vers une analyse, soit des TS qui ne sont pas du service qui accueille Pany qui relancent, par une question, une phase plus descriptive et qui finit par dériver sur l'expression d'un ressentiment vis à vis de Pany.

Dans la deuxième phase à partir de l'unité de sens 47, le registre technique est dominant et le registre affectif vient faire rupture, notamment quand il s'agit d'énoncer la prise de conscience du phénomène de surinvestissement affectif dont les TS sont victimes à leur insu. C'est essentiellement l'humour qui permet aux TS de s'autocritiquer et de dire ensuite combien, à posteriori, ils ont manqué de clairvoyance, ce dont ils tirent une certaine culpabilité.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	B% « je »	B% « nous »	B% « on »	I% « je »	I% « nous »	I% « on »	C% « je »	C% « nous »	C% « on »
utilisation du pronom par thématique	16,06 %	0,73%	18,98 %	14,18 %	4,26%	12,77%	10,94 %	4,69%	19,53 %
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	13,33 %	0,00%	26,67 %	17,24 %	0,00%	3,45%	0,00%	9,09%	9,09%
description de la place du locuteur dans la situation	16,67 %	0,00%	16,67 %	12,50 %	0,00%	12,50%	0,00%	9,09%	27,27 %

	B% « je »	B% « nous »	B% « on »	I% « je »	I% « nous »	I% « on »	C% « je »	C% « nous »	C% « on »
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	20,00 %	6,67%	26,67 %	27,27 %	18,18%	27,27%	0,00%	0,00%	11,11 %
description du contexte de la situation ou de l'événement	13,58 %	0,00%	13,58 %	10,00 %	0,00%	10,00%	11,69 %	3,90%	18,18 %
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	30,77 %	0,00%	15,38 %	16,67 %	25,00%	25,00%	7,14%	0,00%	35,71 %
nature des difficultés pour les TS	16,67 %	0,00%	50,00 %	28,57 %	14,29%	14,29%	50,00 %	25,00%	25,00 %
	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00 %	66,67 %	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnelle (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
13,72	10,16	1,35

Nous observons la forte utilisation du « je » ou du « on » aussi bien pour B que pour I, là où on imaginerait plutôt découvrir du « il » pour parler de Pany, ce qui souligne l'implication personnelle durant la description, notamment pour exprimer son sentiment sur les informations rapportées. I et C utilisent plus facilement le « je » pour évoquer les difficultés rencontrées alors que B utilise plutôt le « on » dans cette thématique. Globalement le « nous » est très peu utilisé comme forme collective, alors que le « on » est plus mobilisé comme forme collective mais indéterminée.

2) Pour l'ensemble des participants

utilisation du "tu"	3,85%
utilisation du "je"	11,86%
utilisation du "nous"	2,72%
utilisation du "on"	14,26%

pourcentage d'interventions ayant mobilisé une des formes	26,67%
---	--------

L'interpellation des locuteurs entre eux utilise peu le « tu », c'est la forme collective « on » qui reste majoritaire.

3) Synthèse :

.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

séquence 6		phase 1	phase 2
usagers : Pany	<i>objet de discours majoritaire</i>	description de la situation	théorisation conceptualisation

objet : refus du cadre	<i>objet de discours minoritaire</i>	description du contexte	description de la place du locuteur
durée : 74 minutes	<i>registre de discours dominant</i>	technique	affectif
	<i>registre de discours émergent</i>	affectif	technique
	<i>contenu attaché au registre émergent</i>	argumentation des reproches faits à Pany	prise de conscience du sentiment de trahison pour les TS et du surinvestissement affectif auprès de Pany

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>		séq 6
<u>problème</u>		opposition au cadre
<u>usager</u>		Pany
<u>paradoxe</u>		Oui
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>		Très faible
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non- correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Oui : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est à titre personnel
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		5,00%
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	non
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	oui
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		Non

Analyse du contenu des échanges

Dans l'observation du déroulement de la séquence, on trouve une première phase où non seulement les comportements de Pany mais aussi sa personnalité sont très critiqués, puis une deuxième phase en contradiction où Pany devient victime notamment par l'évocation de son histoire largement traumatique. Ce renversement est lié au travail d'analyse guidé par l'intervenant qui renvoie plusieurs fois au statut d'adolescent de Pany. Autrement dit, dans l'extraordinaire du placement en foyer des jeunes, l'intervenant replace de l'ordinaire ; les problématiques identitaires de l'adolescent moyen.

Et non seulement l'investissement affectif qu'ils auraient mobilisé sur Pany a été déçu, ils le voyaient

comme un jeune « modèle » comme le dit C « là on était bien content on aurait demandé trois autres Pany quoi » (620),. Mais en plus, ils doivent subir désormais l'agressivité de Pany à leur rencontre comme le raconte I « *A Jeanne aussi il [Pany] l'avait dit qu'elle aurait pu sortir de la voiture pour aller le chercher, qu'il était obligé d'attendre comme des cons [citant Pany qui s'adressait à la TS] « non mais tu te rends compte Jeanne non mais n'importe quoi ton travail est lamentable, lamentable » » (729). Ainsi, avant le changement de comportement de Pany, celui-ci se conduisait correctement, jouait bien le jeu comme l'explique l'intervenant « *c'est un peu celui dont on rêve tous en tant qu'éducateur, euh voilà ou en tant que psycho, celui qui va se prendre en charge, se poser des questions, être dans la remise en question, c'est super, c'est des bons clients quoi* ». Mais les TS agissaient auprès de lui aussi de façon particulière, faisant des efforts particuliers pour lui comme dans l'épisode des sacs qu'il fallait aller lui porter (C intervention 709).*

L'intervenant explique ainsi ce comportement « *et c'est peut-être un travail du coup autour de l'identification quand même, c'est à dire que vous, en tant qu'éducateur, vous pouvez euh, réel ou pas, être dans des mouvements d'identification vis à vis de vous où vous allez être un modèle de référence. Ça peut exister au départ dans la relation, c'est pas incompatible mais il y a un moment où ça, ça chute quoi. Bon là, j'ai presque l'impression, des fois, que c'était même inversé. C'était presque vous qui aviez un modèle de super, euh, de super jeune et puis le modèle chute, enfin de part et d'autre. Il y a une espèce de rapport à l'idéal qui chute quoi, qui se casse la figure, mais si l'idéal se casse la figure, c'est qu'on est dans quelque chose d'un peu plus réaliste, enfin d'un peu plus dans la construction d'une autonomie (622)* ». C'est la chute de l'idéal autant du côté du jeune que des TS qui provoque la crise selon l'intervenant « *c'est un psychiatre qui avait parlé des crises d'avant euh comment c'était les crises d'amour déçues, c'était les crises parentales, les parents d'ados, il disait l'ado il fait une crise d'identité et les parents ils font une crise (651) », « bon vous êtes pas en crise encore, ça va, mais euh mais c'est ça des crises d'amour « comment ça se fait, avec tout ce qu'on a fait pour toi, comment tu peux ceci, comment tu peux ! » mais non (653) ».*

Et cette crise qui provoque, selon l'intervenant, « une blessure narcissique ».

Finalement, si Pany, est un adolescent « ordinaire », les TS seraient des « parents ordinaires », pris dans les mêmes enjeux que des parents. Et comme des parents « ordinaires », ils supportent mal l'idée d'être remis en cause, et veulent en quelque sorte faire payer cette blessure narcissique au jeune « pour son bien » ou « pour qu'il comprenne ». Autant ce jeu relationnel est légitime entre enfants et parents, autant il est déplacé dans une relation éducative dans un espace professionnel, et c'est sans doute là l'enjeu de la relation dans un cadre éducatif professionnel. Le psychanalytique parle de phénomène de transfert (le jeune s'identifie au TS), et de contre-transfert (le TS se projette dans le jeune), qui serait à la base de la relation éducative, et dont il faut à la fois se servir et se prémunir. Travailler avec le transfert c'est, pour le TS, servir de support pour rejouer et dénouer des relations traumatiques. Ces transferts peuvent être positifs ou négatifs. En l'occurrence, ici il s'agit de rejouer la relation parentale durant l'adolescence, du modèle au rejet, puis à la référence.

Les TS sont sans cesse renvoyés à des places opposées, il faut investir la relation avec le jeune, seul « outil » du TS pour l'accompagner puisqu'il ne travaille pas sous la contrainte, mais en même temps, ne pas trop s'enfermer dans cette relation. Cette alternance est difficile à mobiliser comme l'explique C à l'intervention 616 et 618 « *et puis surtout ça, c'est arrivé aussi parce qu'on a pu décanter ça, parce que on a un groupe qui va super bien en ce moment », « un groupe qui merde comme il y a 6 mois là, honnêtement on aurait été content d'avoir Pany, et on l'aurait laissé encore un plus dans son coin, là on a pu affiner ce..., le percevoir autrement euh... là non on l'aurait jamais vu, enfin, je ne pense pas* ». En ce sens, les TS doivent être plus « performants » que les parents eux-mêmes. Ils doivent sans cesse alterner un regard particulièrement précis sur le comportement du jeune compte tenu du parcours qui l'a amené au foyer, et à l'inverse, un regard « banalisé » sur ce même comportement, parce que non typique d'une pathologie du développement mais plutôt du développement normal d'un individu. Or, l'adolescent, dans cette phase de trouble adopte souvent des comportements qui peuvent être considérées comme des symptômes de pathologies du comportement et qui n'en sont pas réellement.

Dans la situation, les TS fortement investis dans la relation à Pany, pensent même que c'est grâce à leur implication qu'il réussit si bien à s'intégrer dans le foyer. Ils sont en position de réussite et lisent le bon comportement de Pany comme une corrélation de leurs efforts. Au moment où la crise arrive, et où il faudrait sans doute prendre un peu de distance, logiquement, ils renforcent le modèle qu'ils ont mis en place, celui de l'investissement dans la relation, ou tout du moins, ne le remettent pas en cause. Plus Pany les agresse, réellement ou symboliquement, plus ils se sentent trahis, et plus ils cherchent à compenser cette trahison en tentant de renforcer leur autorité morale sur Pany (lui « faire prendre conscience de ses incohérences»). Mais plus ils réagissent de façon autoritaire ou « parentale », plus Pany résiste comme l'explique l'intervenant dans l'intervention 791. Face à cette résistance, les TS sont tentés de désinvestir complètement la relation. Or, comme le montre l'épisode de la fugue, Pany, tout en contestant les TS, n'attend qu'un signe de leur part pour rentrer au « bercail ».

2)synthèse

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>Dimension institutionnelle :</u> Equipe :Les autres TS découvrent avec surprise les comportements de Pany qu'ils considéraient jusqu'à présent comme exemplaire <u>Dimension personnelle:</u> Blessure narcissique : Les 2 TS impliqués sont atteints personnellement par les critiques de Pany et ce d'autant plus qu'ils pensaient avoir réussi un accompagnement exemplaire au vu du bon comportement de Pany. Analyse biaisée par l'affectif : Pany développe des comportements quasi pathologiques qui ne sont plus gérables au foyer <u>Dimension professionnelle:</u> Analyse des comportements des usagers : Le passage de l'adolescence à l'état adulte nécessite de se construire une identité différenciée des adultes qui servent de référence. Technique :Ce passage passe parfois par l'opposition au modèle, mais si jamais le modèle n'offre pas de résistance, l'opposition n'est plus possible pas plus que la construction identitaire, il faut donc tenir la relation malgré les attaque pour ne pas « abandonner » l'adolescent à lui-même	<u>Alternative 1 :</u> Les TS ne peuvent plus « travailler » avec Pany, son comportement est quasi pathologique et inadapté à un foyer malgré les tentatives des TS pour renouer une relation de confiance <u>Argumentation :</u>Pany met tout en place pour retourner chez sa mère en remettant en cause le foyer. <u>Effet négatif :</u> plus les TS font d'efforts pour maintenir l'accompagnement plus Pany les remet en cause <u>Effet positif :</u> ? <u>Alternative 2 :</u> Il faut tenir un cadre éducatif pour Pany quoiqu'il en coûte et l'assurer d'une présence éducative dans cette étape <u>Argumentation :</u> Pany met à l'épreuve les modèles adultes en les attaquant comme tout adolescent <u>Effet négatif :</u> Il faut supporter et résister aux attaques du cadre <u>Effet positif :</u> Pany construit son identité personnelles en se distinguant de ses éducateurs par la critique	Etre remis en cause en tant que TS pour ce que l'on représente (l'autorité, l'adulte,) [majorité dimension personnelle] et rester investit dans la relation et de façon ajustée « affectivement » avec l'usager permettant de conserver ses capacités d'analyse comme distinguer les troubles du développement pathologique des troubles ontologique de l'adolescence [majorité dimension professionnelle]

Il faut jouer sans cesse d'un zoom sur deux niveaux :

- Distinguer l'ordinaire et de l'extraordinaire ou plutôt le normal et du pathologique
- S'investir dans une relation authentique et observer cette relation authentique c'est-à-dire être à la fois dans la spontanéité et la réflexivité.

Dans le cas présent, une mauvaise analyse de la réaction du comportement de Pany amenait plutôt les TS à penser qu'il était en train de remettre en cause sa présence au foyer. Or, après analyse distanciée, il semble qu'il s'agisse plutôt d'une crise « classique » liée à sa période adolescente. Mais cette mauvaise analyse du problème est liée aussi au deuxième paradoxe, celui de la relation

authentique et observée. Les TS, blessés personnellement par l'attitude de Pany, n'ont pas pu mettre à distance leurs observations et ont réagi de façon spontanée, cherchant d'abord réparation de cette blessure (lui faire prendre conscience) avant d'identifier ses propres besoins comme le souligne l'intervenant (787) « *c'est parce que vous étiez un peu blessés aussi, donc vous aviez envie de lui montrer, ben que là, il était pas cohérent* », « [...] « *on va te le montrer tout ça* » bon [rire] ça c'est votre question à vous, c'est pas sa question à lui ».

D) LES STRATÉGIES PARADOXALES

1) La stratégie initiale tentée par l'équipe

La stratégie n'est pas vraiment aboutie, mais on peut imaginer qu'à terme, si la situation n'avait pas été travaillée, les TS auraient désinvesti la relation avec Pany, dans une sorte d'exigence du tout ou rien. Soit c'est le jeune parfait, qui serait en quelque sorte déjà autonome, soit c'est le jeune incurable parce que rebelle. On peut souligner que cette posture est fortement alimentée par cette blessure narcissique que représente le sentiment de trahison. Autrement dit, c'est parce que les TS se sentent atteints personnellement qu'ils perdent la distance nécessaire et qu'ils deviennent exigeants à ce point. C'est une stratégie simple au sens où les positions possibles sont tranchées, il n'y a pas un espace ou un moment dans lequel se jouerait une stratégie, par exemple celle de la relation et un autre espace ou moment dans lequel se jouerait une autre alternative, par exemple la distance qui permettrait l'analyse des enjeux. Il n'y a pas non plus d'alternance des positions au moment où est présentée la situation. On peut aussi imaginer que cette radicalité de la position aurait pu aussi finir par produire une stratégie de l'oscillation, c'est-à-dire être parfois dans l'analyse distanciée de la relation, parfois, immergée dans cette relation au point de ne plus réagir que par instinct.

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

L'intervenant propose une stratégie de compartimentage. Les TS légitiment et reconnaissent les blessures narcissiques infligées par Pany, mais si elle sont comprise comme une attaque non pas sur la personne mais sur ce qu'elle représente, c'est-à-dire le cadre, elles ont un sens différent. Ces attaques appellent alors une réaction non pas de sujet à sujet, mais de rappel du cadre, pas moins que le cadre (ne pas abandonner la relation) mais pas plus que le cadre (situer la relation au bon niveau). Il faut donc traiter d'un côté les ressentis affectifs des TS pour en prendre conscience et les mettre à distance, et de l'autre, agir en étant apaisé et distancié et ne pas surinvestir à tout prix la relation de confiance ce qui finirait par produire un chantage affectif. L'intervenant explicite cette position en 791 et 796 « *parce que effectivement sinon vous renforcez le mécanisme de défense, il est défensif, vous rappuyez et il devient encore plus défensif, ben ça oui, donc vous êtes sûr que vous allez l'avoir encore plus défensif* », « *mais vous n'êtes pas dupes quoi, c'est vrai, vous dites voilà, on le sait, tu peux pas nous raconter d'histoires, ça, on le sait, et puis bon ben voilà, ça peut s'arrêter là* ». Il ne faut pas gommer les faits ou les oblitérer, mais en même temps accepter que la prise de conscience chez l'autre soit limitée. Il faut pouvoir être à la fois dans une relation authentique et investie, nécessaire à la relation éducative, et en même temps pouvoir prendre de la distance et analyser cette relation. Pour autant cette proposition ne répond pas à la question « *comment ne pas se faire piéger dans une relation ?* » mais donne une voie pour réinvestir une relation distanciée avec Pany.

3) Synthèse

Stratégie initiale :

Si la situation n'avait pas été traitée en ADP, on peut penser que les Ts auraient mis en place une stratégie simple. En l'occurrence ne prenant en compte que la dimension personnelle axée sur le ressentiment vis-à-vis de Pany et qui consisterait à se désinvestir de la relation.

Stratégie reconstruite

stratégie de compartimentage : Accepter d'être le représentant de ce à quoi s'oppose le jeune pour lui permettre de construire sa propre personnalité. Il faut donc traiter d'un côté les ressentiments affectifs des TS pour en prendre conscience et les mettre à distance, et de l'autre, agir en étant apaisé et distancié et ne pas surinvestir à tout prix la relation de confiance ce qui finirait par produire un chantage affectif.

ANNEXE VII ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°7 (SÉANCE 4) **JUIN 2012**

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 64 minutes, 693 interventions et 49 unités de sens, 9 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème :

- Le positionnement de la direction
- Comportement d'un groupe et d'un jeune

La situation : Suite à l'agression physique du directeur lors d'une soirée, les TS remettent en cause dans un premier temps, les décisions qui ont été prises par la direction, puis la manière qu'ils ont eu de gérer, en amont et en aval, la montée en puissance de ce phénomène de groupe, attisé par une jeune en particulier .

C)TYPE DE DIFFICULTÉS ET DIFFICULTÉS QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

- type de difficulté 1 : Le positionnement de l'institution face aux comportements violents des jeunes.
- type de difficulté 2 : La gestion d'un phénomène de groupe autour de la provocation et de l'agression des TS, la gestion d'une situation d'agression, l'accompagnement de l'auteur des faits et des effets sur les autres jeunes.

D'un point de vue global, c'est la situation d'agression qui est au cœur des débats, mais les participants commencent par l'aborder par la question du positionnement du directeur et des cadres de l'établissement dans cette situation et dans d'autres, et avec lesquelles ils ne sont pas en accord. C'est en explorant cette expression que l'intervenant permet au groupe de revenir sur l'événement en lui-même et d'explorer les réelles causes du malaise des TS pris dans cet événement. Cette exploration met en exergue des comportements d'emprise et de violence d'une jeune en direction des autres et des TS. La question devient alors la gestion de tels comportements et plus concrètement, pour la situation qui a été explorée, comment en gérer les effets auprès des autres jeunes, besoin dont les TS n'avaient pas pris conscience jusqu'à présent.

Particularité de cette deuxième partie de séquence

Cette séquence se présente typiquement comme une situation de gestion de crise, ou l'intervenant est un médiateur et une aide à la prise de distance. Ce qui est surprenant, c'est d'observer que cette situation très traumatique, n'est évoquée qu'après de multiples hésitations, aussi bien dans la première partie séquence que dans la deuxième, comme le montre les temps

assez long de sollicitations de l'intervenant au début des séquences. Pourtant cette situation concerne la moitié des personnes présentes, en fait la partie de l'équipe qui n'était pas confrontée à la situation travaillée en première partie avec Pany.

Les TS semblent avoir du mal à trouver un sujet d'étude comme si rien ne leur venait à l'esprit. Or, paradoxalement c'est tout le contraire. D'un côté, il y a une réelle évidence à traiter ce sujet, et de l'autre, l'équipe semble attendre que la TS témoin de cet événement, même si elle n'est pas la seule concernée, lance cette question. Cette crainte à aborder le sujet peut-être liée à la peur du jugement des autres, à la difficulté d'évoquer une situation qui se révélera potentiellement traumatisante, ou encore une manière d'autocensure concernant une situation dont le traitement par la direction ne semble pas satisfaire les TS.

Dans les cas, on découvrira dans cette séquence un événement suffisamment spectaculaire et complexe dans son origine et dans ses effets, que l'on comprend sans peine la nécessité d'un travail en analyse des pratiques. Toutefois, on peut aussi s'étonner que ce travail de mise à distance d'un événement potentiellement traumatisant, sous forme de réunion, de débriefing ou de rapport d'incident en équipe, n'ait pas été directement mis en place par l'encadrement de l'établissement. Soit qu'il comptait sur le dispositif d'ADP pour effectuer ce travail, mais avec le risque que les participants choisissent de ne pas l'aborder (ce qui a failli être le cas), soit qu'il pensait que ce n'était pas un besoin.

Ce constat questionne la fonction et la place des dispositifs d'ADP qui parfois sont tellement intégrés dans le fonctionnement institutionnel qu'ils tendent à remplacer dans l'esprit des TS les outils de coordinations et de régulation de l'activité. Pour autant, ces aspects techniques et dynamiques d'une équipe ne sont évidemment pas traités de même façon en ADP qu'en réunion d'équipe, tant du point de vue du but visé, que des démarches mobilisées. L'intervenant doit alors être suffisamment perspicace pour identifier ces enjeux et renvoyer dans des espaces propres tous les objets de régulations institutionnelles.

La nature du positionnement du problème est présentée comme collective par les TS qui proposent cette situation.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objets de discours.

<u>thématique</u>	<u>catégorie</u>	<u>Total</u>
description de la situation ou événement qui génère le problème pour les TS		27,34%
	comportement d'un usager]	24,58%
	contexte concernant usager]	0,00%
	décision ou action institutionnelle]	2,76%
description du contexte de la situation ou de l'événement		27,02%
	contexte concernant usager]	9,30%
	Historicité, nouveauté ou ancienneté de la situation]	11,65%
	contexte environnement affectif de l'usager]	6,07%
nature des difficultés pour les TS		27,12%
	incapacité à donner un sens à la situation]	13,03%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	8,24%
	questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	2,17%

<u>thématique</u>	<u>catégorie</u>	<u>Total</u>
	questionne cohérence entre action et valeurs]	3,68%
	<u>Total description</u>	<u>81,48%</u>
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		2,25%
	hypothèse complexe et ouverte]	1,46%
	hypothèse complexe et fermée]	0,79%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		1,31%
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	1,31%
théorisation généralisation		6,91%
	généralisation à partir de la situation]	1,06%
	apports théoriques]	5,85%
	<u>Total analyse</u>	<u>9,16%</u>
solutions actives envisagées		5,36%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	5,36%
	<u>Total solution</u>	<u>5,36%</u>
pas de thématique		2,69%
	Pas de thématique]	2,69%
	<u>Total</u>	<u>100,00%</u>

On observe à temps quasiment égal (27%), la description de l'événement qui pose problème, son contexte, et l'expression des difficultés que pose aux TS cette situation. Ce sont les échanges portant sur la théorisation (6,90%) et ceux sur la recherche de solution, qui mobilisent le plus de temps. Les thématiques de descriptions représentent 81.5% du temps passé durant la séquence et qui correspond à la fois à la description de l'événement en tant que tel et de son contexte antérieur et postérieur. Ce volume important souligne la nécessité pour les TS de raconter, sans doute pour évacuer le stress lié à la situation. L'analyse mobilise 9 % du temps avec une forte proportion de temps de théorisation. Enfin, le travail sur les pistes d'amélioration de la situation représente un peu plus de 5%.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

calcul durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
<u>attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant</u>			
53	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'équipe regrette que le directeur général ne soit pas intervenu auprès de l'équipe pour "repandre " les événements qu'ils appellent "le clash" toujours sans le décrire
<u>description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS</u>			

calcul durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
153	110	comportement d'un usager]	L'équipe évoque un événement qui serait la conséquence d'une dynamique mise en place depuis longtemps. Cependant ils ne décrivent pas réellement les faits mais y font allusion de façon gênée sur le mode de l'ironie voire du cynisme
23	120	décision ou action institutionnelle]	Un autre TS évoque les propos d'une personne sans la nommer pas plus que les autres nomment "celui qui n'a plus l'arcade" comme l'auteur de ces propos
88	110	comportement d'un usager]	L'équipe débat du statut exact de la jeune à l'origine de l'événement à savoir si elle est exclue de la structure ou si elle est seulement mise à distance du foyer et possiblement réintégré dans d'autres services de la structure
89	120	décision ou action institutionnelle]	L'équipe reproche aux cadres de l'institution de sanctionner les jeunes en cas de violence uniquement quand les faits concernent des cadres
23	110	comportement d'un usager]	L'intervenant tente de calmer les participants pour pouvoir explorer la situation
94	110	comportement d'un usager]	L'équipe se recentre sur l'auteur des faits, Mona, et la signification pour elle de ses actes et de ses conséquences
146	110	comportement d'un usager]	La TS raconte la situation antérieure à l'événement en indiquant que Mona influençait d'autres jeunes filles depuis quelques mois en les impliquant dans un rapport de force avec l'adulte
123	110	comportement d'un usager]	Les TS service raconte la montée en puissance des préliminaires à l'événement avec Mona qui attisait la rébellion et la TS qui préparait l'hospitalisation d'une autre jeune fille Anna qui n'était pas bien psychologiquement
307	110	comportement d'un usager]	La TS raconte l'événement traumatisant qui a conduit Mona à être sanctionnée, le directeur à être agressé, Anna à être hospitalisée et le reste du groupe choqué des cris et des traces de sang
62	110	comportement d'un usager]	La TS revient sur sa déception de voir que les jeunes pensaient que les TS puissent chercher à leur faire du mal
<u>description du contexte de la situation ou de l'événement</u>			
151	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	La TS service explique l'état de Mona le soir de l'événement notamment par rapport à l'imminence du brevet blanc
31	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe service raconte un autre clash qui s'est déroulé avec Mona le week-end précédent avec le directeur qui a été appelé ce soir là par la TS pour gérer la situation

calcul durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
89	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	Les TS décrivent le jeu qui conduit les jeunes à pousser les TS à intervenir physiquement auprès des jeunes tout en leur reprochant et en se positionnant en tant que victime des TS
41	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	Malgré la volonté de Mona de manipuler le groupe, celui-ci ne l'a pas soutenu lors de son exclusion trouvant que ses actes étaient répréhensibles
90	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	L'intervenant et les TS analysent le comportement d'emprise des jeunes vis à vis de Mona
100	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe redis comment c'est difficile pour les TS de supporter les manipulations de Mona sur les autres et sur eux
109	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	La TS évoque la position d'Anna dans l'événement qui s'est malgré tout laissé contenir. Elle n'a pas été sanctionnée et la TS la met en position de victime de Mona
32	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe décrit une Mona soulagée qu'une sanction tombe enfin au travers de sa mise à distance comme si elle attendait depuis longtemps la réaction des adultes. L'équipe reproche à l'institution de ne pas avoir réagi assez tôt malgré leurs alertes.
47	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	Les TS décrivent Patricia qui elle a su résister à Mona
139	410	contexte concernant usager]	L'intervenant amène l'équipe à se pencher sur le passé de Mona qui pourrait expliquer son comportement. Au final, compte tenu des événements vécus récemment par Mona, l'équipe comprend mieux sa souffrance qui s'est exprimée aux travers de sa violence et des manipulations des autres.
44	410	contexte concernant usager]	L'intervenant explore la responsabilité de l'équipe comme étant peut-être elle aussi prise dans la séduction
28	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	Une TS illustre la description théorique de l'intervenant par une illustration d'un événement passé sur le groupe
194	410	contexte concernant usager]	L'équipe se questionne sur les réactions qu'il aurait fallu avoir. L'intervenant rappelle que ces mécanismes ne peuvent pas être dépassés simplement en les dénonçant auprès des victimes
<u>formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement</u>			
32	620	hypothèse complexe et fermée]	L'intervenant repose l'ensemble des causes de la situation : mal-être de Mona, mal-être des autres jeunes, maladresse institutionnelle. Une TS en ajoute une autre, une attitude pas suffisamment claire de l'équipe vis à vis de Mona notamment dans la sanction
59	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant insiste sur la nécessité de reconstruction des jeunes filles qui ont subi cette emprise

calcul durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
<u>nature des difficultés pour les TS</u>			
26	230	incapacité à donner un sens à la situation]	La TS directement mise en cause évoque la nécessité d'analyser ce qui s'est passé pour que cela ne se reproduise pas
88	240	questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	L'équipe explique que la sanction n'a pas été clairement identifiée ni expliquée à Mona ni aux autres jeunes
102	250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Une partie de l'équipe remet en cause la sanction qui a été appliquée de façon rapide et non éducative
47	250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Les TS regrettent le manque de soutien psychologique pour les jeunes du groupe ayant vécu l'événement
99	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	La TS impliquée reproche à l'institution de ne pas prendre en compte la souffrance des jeunes du groupe en ouvrant par exemple un groupe de parole
83	230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe débat sur le niveau de conscience d' Anna et des autres jeunes embarqués dans leurs actes. L'équipe service penche pour une non conscience, le reste de l'équipe penche pour une conscientisation de la gravité des actes commis depuis plusieurs semaines dans une sorte d'impunité revendiquée
82	230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe revient sur le niveau de conscience des jeunes au moment du passage à l'acte. L'intervenant arrive à faire passer l'équipe de l'accusation de préméditation à l'analyse d'un phénomène psychique complexe où le jeune est autant bourreau que victime.
127	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe se rend compte que sans doute trop absorbé par le choc d'avoir subi l'événement, à la recherche de coupable (Mona pour certains, l'institution pour d'autres), elle n'a pas mis en place de contexte favorisant l'expression des autres jeunes et le regrette après coup
192	230	incapacité à donner un sens à la situation]	Un TS reste convaincu de la démarche volontaire des jeunes notamment d'Anna de chercher à blesser l'autre et d'en jouir en s'appuyant sur un acte de violence qu'elle a commis sur un autre TS. L'intervenant revient à l'analyse pour tenter de définir si ce comportement est structurel ou seulement passager.
58	230	incapacité à donner un sens à la situation]	L'équipe décrypte le processus d'emprise séduction/crainte mis en place par Mona auprès des autres jeunes

calcul durée	n°catégorie	catégorie	mots clé
63	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe exprime des doutes à pouvoir bien gérer la situation et des doutes sur sa capacité à maîtriser ce genre de situation au regard des difficultés rencontrées
45	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe se reproche une approche trop collective de la situation qui n'a pas permis aux individus d'exprimer leurs angoisses
87	230	incapacité à donner un sens à la situation]	Après coup l'équipe se demande si elle a eu le bon comportement
<u>pas de thématique</u>			
109	0	Pas de thématique]	L'intervenant sollicite l'équipe pour identifier les besoins concernant des situations de pratiques à analyser
<u>solutions actives envisagées</u>			
116	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant propose de travailler auprès des jeunes restants sur un axe de conscientisation de leur comportement et de leur réappropriation de leur identité
41	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant propose des exemples d'attitudes éducatives pour limiter ces phénomènes d'emprise
60	710	endogène modification comportement équipe vers usager	l'intervenant propose de relancer le travail sur les projets individualisés pour accompagner la sortie du dispositif d'emprise auprès des jeunes
<u>théorisation généralisation</u>			
42	930	apports théoriques]	L'intervenant décrit le processus psychologique qui a conduit cet événement
73	930	apports théoriques]	L'intervenant décrit le phénomène de fusion entre les jeunes et de sollicitation des adultes
10	920	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant souligne l'importance de créer des espaces de parole autour de ces événements
64	930	apports théoriques]	L'intervenant repose les bases théoriques du passage à l'acte
58	930	apports théoriques]	L'intervenant pose les enjeux de la suite de la prise en charge du groupe
33	920	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant détaille le phénomène d'emprise

Les participants évoquent le positionnement de la direction comme étant un problème, pour la gestion des violences des jeunes en direction d'autres jeunes ou des TS. Devant l'expression très forte des participants, l'intervenant demande qu'on lui présente la situation qui a généré cette position de la direction. J, témoin et acteur de l'événement, après avoir présenté à la fois l'événement violent, et le principal protagoniste Mona, évoque avec l'équipe d'autres événements récents. Les échanges portent sur le niveau de conscience de la part de Mona des actes qu'elle commet, comme la manipulation des 3 autres jeunes ou des TS, et sur l'origine de ses comportements. Les TS finissent par se dégager de la colère qu'ils ressentent vis-à-vis de la direction, et vis-à-vis de Mona, pour aussi analyser leur propre comportement dans la montée en puissance de la situation. La séquence finie sur les actions à mettre en place auprès des jeunes qui ont été victime de ces manipulations et de ces violences.

E)LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registre de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipli par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1)Les registres de forme de discours pour les unités de sens

tonalité générale des unité de sens	Total	%
discours technique	28	57,14%
discours affectif	20	40,82%
discours axiologique	1	2,04%
Total Nombre de n°unité de sens	49	100%

2)Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

registre de communication	Qualificatifs par registre de discours	% par rapport au nombre total d'intervention
discours technique	analyse	88
		12,85%
	argumentation technique	33
		4,82%
	démonstratif	7
		1,02%
	descriptif	213
		31,09%
	hypothèse	7
		1,02%
	investigation	150
		21,90%

	mise à distance	5
		0,73%
	résolution	9
		1,31%
Nombre de nature de com discours technique		512
% discours technique		74,74%
discours affectif	abattement	1
		0,15%
	colère	11
		1,61%
	culpabilité	5
		0,73%
	cynisme	2
		0,29%
	déception	1
		0,15%
	défensive	11
		1,61%
	doute	9
		1,31%
	énervement	9
		1,31%
	humour	14
		2,04%
	indignation	18
		2,63%
	ironie	7
		1,02%
	jugement négatif	7
		1,02%
	justification	13
		1,90%
	reproche, critique	15
		2,19%
	résignement	1
		0,15%
	surprise	6
		0,88%
	regrets	10
		1,46%
	angoisse inquiétude	4
		0,58%
	compatissant	3
		0,44%
	approbation	7
		1,02%
	empathie	7
		1,02%
	tristesse	1
		0,15%
Nombre de nature de com discours affectif		162
% discours affectif		23,65%
discours axiologique	éthique personnelle	4
		0,58%

	principes éducatifs	7
		1,02%
Nombre de nature de com discours axiologique		11
% discours axiologique		1,61%
Total Nombre de nature de com		685
Total Nombre de nature de com2		100,00%

40% des unités de sens sont du registre affectif, ce qui correspond à la grande part de description affectif, 57% du registre technique et 2% du registre axiologique.

La répartition des interventions entre le discours technique et le discours affectif est différente de la répartition des unités de sens. Il y a plus d'unités de sens considérées comme polarisées sur le discours affectif (40%) que d'expressions dans ce registre (23%). Ceci s'explique par le fait que quand J présente la situation, son discours n'est pas toujours explicite, ce qui amène les autres participants ou l'intervenant, à demander des précisions (30% des interventions du registre technique sont identifiées comme de l'investigation). Pour autant, la tonalité générale de l'unité de sens, même s'il est parsemé de nombreuses questions, reste ancrée dans le domaine affectif quand l'intensité de celui-ci est très élevée. On peut d'ailleurs supposer que le manque de précision et de fluidité du discours de J, quand elle raconte l'événement, souligne l'émotion du vécu de cet événement qui est réactivé au travers du récit.

Dans le discours technique, c'est le descriptif qui domine (31% des interventions) et l'investigation (21.9% des interventions). Enfin vient l'analyse avec 12% des interventions. Le fort taux de discours descriptif est cohérent avec la grande part laissée à la description de la situation ou du contexte (plus de 80% de la séquence).

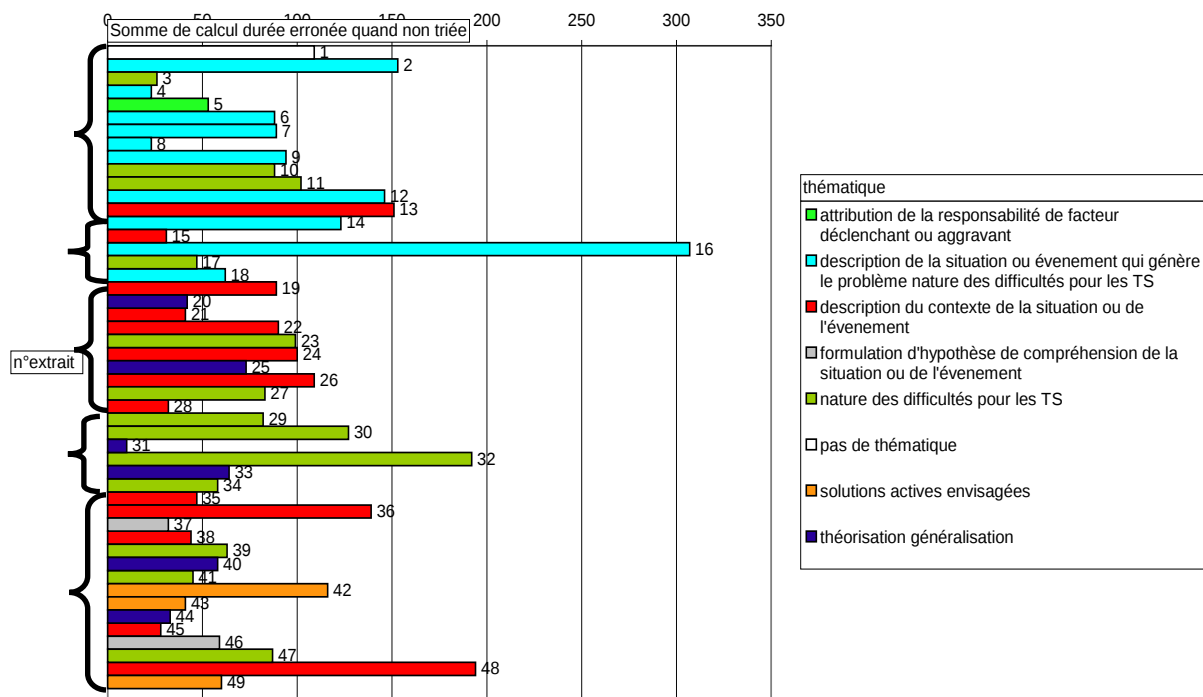
Dans le discours affectif, les qualificatifs étant beaucoup plus nombreux, les pourcentages sont beaucoup plus faibles. C'est l'indignation qui qualifie le plus souvent les interventions du registre affectif avec 2.63% et qui intervient soit pour décrire le comportement de l'équipe de direction, soit pour exprimer son désappointement devant les comportements de Mona. En deuxième place, ce sont les reproches qui sont le plus utilisés, soit en direction de l'encadrement de l'établissement, soit en direction de Mona, qui fait par ailleurs l'objet aussi de jugements très négatifs (1% des interventions) de la part des TS. L'humour est aussi beaucoup mobilisé et principalement à deux moments. Au début pour évoquer, sans la nommer exactement, l'événement et ses conséquences ; l'humour permet alors de dépasser la gêne qui semble s'être installée autour de ce sujet. L'humour est aussi utilisé pendant le récit de l'événement, pour dédramatiser le récit ou pour faire passer certains moments d'émotion. L'intervenant n'utilise pas ou très peu ce registre, pas plus que le registre affectif en général. Enfin, on retrouve aussi sous le qualificatif de « énervement » (1.31%) et de « colère » (1,61%) particulièrement dirigés, en début de séquence contre l'équipe de direction.

F) LE DEROULEMENT DE LA SEQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Jusqu'à l'unité de sens 14, c'est la question du positionnement de l'institution face à une agression qui est traitée dans les thématiques de description de la situation et de contexte avec ses conséquences pour les TS exprimées dans les difficultés qu'ils ressentent.

Ce positionnement n'est pas présenté comme la source d'une difficulté mais comme une difficulté en elle-même. La situation pose problème aux TS parce qu'ils se sentent déconsidérés par les décisions de la direction. Suite à une agression d'un jeune sur un directeur, la direction a décidé d'exclure l'auteur des faits, ou tout du moins c'est ce qu'en ont compris les TS. Or, d'autres faits de violence avaient été réalisés par ce même jeune sur des TS, sans qu'une décision de cette ampleur soit prise. Mais ce sujet n'est explicitement nommé que dans l'unité de sens 4. Auparavant, c'est sous forme allusive et ironique qu'est évoqué ce ressenti, comme par exemple quand I fait la remarque suivante à J et H qui s'exprimaient sur l'éclatement du groupe suite à un événement « *ha je croyais que c'était... c'est éclaté, tu dis le groupe a éclaté, je dis une arcade aussi quoi* »(71)(arcade fait référence au fait que le directeur a été blessé à l'arcade sourcilière, ce que l'on comprendra plus tard). Les échanges commencent donc par l'évocation d'un cycle de violence qui aurait pris fin récemment.

C'est H, à l'intervention 84 de l'unité de sens 4 qui abordera le sujet du positionnement de la direction « voilà, et puis bon, dans la reconnaissance, on a été un petit peu malmenés, parce que, heu, on nous a aussi dit qu'on était là pour prendre des coups quand même, que nous on était payés pour prendre des coups donc c'est aussi, heu, comment on est reconnu dans ... voilà ». Clairement, c'est le directeur qui est accusé comme le montre l'unité de sens suivant. Les échanges porteront ensuite sur le croisement des informations en possession des TS pour savoir quel sera exactement le statut qui serait exclu pour certains, mise à pied conservatoire seulement pour d'autres.

Jusqu'à l'unité de sens 8, c'est la manière dont la direction a pris la décision d'exclure l'auteur des faits et surtout la manière dont elle a communiqué sur cette exclusion qui occupe les échanges. Devant la surprise des TS face à la radicalité et la rapidité de la décision, le directeur aurait expliqué que la violence sur les cadres n'avait pas la même signification que celle exercée sur les TS et qu'eux

étaient « là pour prendre des coups ». Les échanges sont vifs et l'intervenant doit rappeler à l'ordre les participants pour tenter de comprendre la situation. Ensuite les débats se centrent sur la nature exacte et la manière dont la sanction a été prise et communiquée à la principale intéressée, Mona et aux autres jeunes.

Les difficultés pour les TS sont autour de la compréhension de la sanction, non pas qu'elle semble inadaptée sur le fond, mais plutôt sur la manière. Les jeunes ne savent pas si Mona reviendra et aucune communication n'a été faite auprès d'eux. Mona elle-même n'a pas eu, semble-t-il, de temps où la sanction lui a été expliquée. Les TS se questionnent sur le sens éducatif, compte tenu de la manière dont cela a été fait, soulignant qu'on ne pouvait pas balayer 5 ans de présence au foyer sans un au revoir quelque soit les faits reprochés. H parle de violence faite à Mona sur la façon dont s'est déroulée la mise en application de la sanction.

A partir de l'unité de sens 12, les TS tentent d'expliquer leur colère vis à vis de la direction en expliquant que cela fait plusieurs mois qu'ils ont alerté la direction sur la violence qui montait sur ce groupe. Il est fait une première allusion à l'événement « *cette fameuse soirée qui a été super violente* » qui a valu l'exclusion à Mona, mais sans plus de détail, comme un événement parmi les autres qui sont présentés. G parle de situation où « *c'est elles qui font la loi et du coup elles vont chercher l'adulte sans arrêt* »(245), et I surenchérit « *elles vont les chercher physiquement* »(253).

De l'unité de sens 14 à 18, c'est la description par J de l'autre événement qui génère la difficulté, c'est à dire la soirée qui a donné lieu à des violences.

Après le récit, un silence s'installe et les échanges reprennent sur le regret qu'aucun accompagnement ne semble avoir été mis en place, auprès des autres jeunes après cette soirée. Le récit de cette soirée se fini à l'unité de sens 18 avec l'amertume de J qui reste choquée du comportement des autres jeunes après que Mona ai été emmenée, qui pensaient que les traces de sang appartenaient à Mona, sous entendue que les TS avaient eu des gestes violents avec elle « *le fait qu'elles aient pu un moment donné croire ou imaginé un moment en tout qu'on puisse leur faire du mal, nous !* » (404).

A chaque fois que les participants soulignent la violence de la situation dans la soirée elle-même ou dans ses conséquences, ils nomment les jeunes comme victime de ces violences sans jamais nommer J. Pour autant, on peut penser que ces remarques lui sont aussi adressées, de façon détournées et que c'est une manière pour le groupe de signifier indirectement à J, qu'elle aussi a subie des violences et que pas plus que pour les jeunes, elle n'a été prise en compte jusqu'à présent.

De l'unité de sens 19 à 28, on observe une alternance entre apport d'éléments contextuels complémentaires (description du contexte), apports théoriques de l'intervenant et expression des difficultés des TS.

Sont évoqués successivement les stratégies de victimisation et d'emprise sur les autres de Mona, les compléments d'informations sur l'état psychologique de Mona et son niveau de conscience de ses actes. L'intervenant revient sur les phénomènes d'emprise, sur la dimension perverse quand une personne amène l'autre à l'agresser alors que c'est elle qui a déclencher la violence, et de la jouissance que cette personne en tire. Les TS expriment leurs difficultés à se positionner dans cette recherche permanente de conflit de la part des jeunes.

De l'unité de sens 29 à 34, c'est l'expression des difficultés des Ts face à des comportements tels que Mona a développé.

Pour les TS la question est de savoir si ces actes sont conscient et prémédité ou pas, ce qui conditionnerait les attitudes à développer pour les contrôler. L'intervenant réalise des apports théoriques sur le passage à l'acte permettant d'éclairer la question.

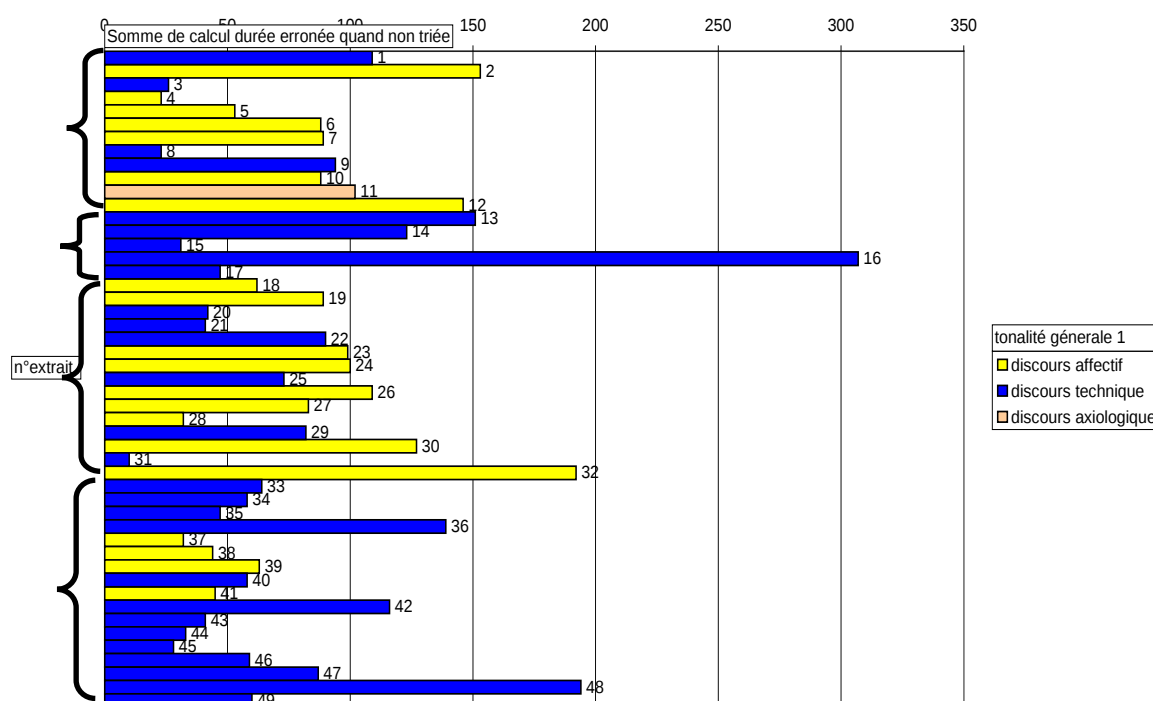
A partir de l'unité de sens 35, a partir de nouveaux éléments de contextes, de formulation d'hypothèses et d'apport théoriques c'est la construction de solution qui est visé. les débats reviennent sur le cas de Mona, son histoire et les cause éventuelles de son mal-être, et sur l'attitude à

développer par les TS dans ce type de situation.

En 38 est abordée la question de la participation involontaire des TS au dispositif de manipulation mis en place par Mona. Après l'identification des points faibles de l'action des TS (action trop collective, pas assez de reprise de l'événement à posteriori avec le jeunes et notamment celles qui étaient manipulées par Mona), des apports théoriques en lien avec des solutions sont évoquées, notamment une attention plus grande au travail individuel au travers des projets individuels des jeunes.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



On observe une première phase de 1 à 12 où le registre affectif domine et qui correspond à la critique de manière dont la direction a géré les situations de violence.

Une deuxième phase à dominant technique s'étale de l'unité de sens 13 à l'unité de sens 17 qui correspond à la description distanciée de l'événement de violence.

Dans la troisième phase de l'unité de sens 18 à 32, on retrouve de nouveau une prédominance du discours affectif lors des échanges, qui portent sur la tentative de compréhension des comportements des jeunes et de Mona en particulier.

Enfin de 33 à 49, c'est plutôt le discours technique pour analyser et proposer des pistes de remédiation qui domine, même si on trouve 37 à 41 des unités de sens polarisé en discours affectifs quand les TS remettent en cause la façon dont ils ont accompagné cette situation.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

* L'environnement familial de Mona est nommé par allusion, sans que soit vraiment explicite de qui il s'agit dans la famille.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer : aucun intervenant extérieur n'est mentionné.

* Les autres intervenants au sein de l'institution :

- Le directeur est nommé comme étant celui qui aurait prononcé la phrase qui soulignait que les « éducateurs étaient là pour prendre des coups ». On lui reproche aussi de ne pas s'être adressé directement aux TS pour leur expliquer la décision ou les reconforter. Le directeur n'est pas révoqué à partir du moment où commence le récit de la soirée.
- Le directeur qui a été victime de l'agression et qui est mentionné dans le récit des faits, n'apparaît plus dans la suite de la séquence

2)Les acteurs présents lors de la séquence, leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minutes	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'interventions par rapport au nombre total d'interventions	Nombre de mots en moyenne durant l'intervention
A	0,576	0,9	1,32	12	1,73%	8,4
B	4,224	6,6	9,71	65	9,38%	11,9
C	1,6	2,5	3,68	21	3,03%	13,9
D	0,96	1,5	2,21	30	4,33%	5,8

E	5,44	8,5	12,50	55	7,94%	18,3
F	4,8	7,5	11,03	61	8,80%	14,6
G	3,648	5,7	8,38	57	8,23%	11,8
H	3,968	6,2	9,12	51	7,36%	14,4
I	1,856	2,9	4,26	40	5,77%	8,7
J	16,448	25,7	37,79	113	16,31%	26,8
intervenant	20,544	32,1	-	188	27,13%	18,9
total	64,064			693		

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% hors intr	% cumulé
J	37,79	37,79	J	22,38	22,38
E	12,50	50,29	B	12,87	35,25
F	11,03	61,32	F	12,08	47,33
B	9,71	71,03	G	11,29	58,61
H	9,12	80,15	E	10,89	69,50
G	8,38	88,53	H	10,10	79,60
I	4,26	92,79	I	7,92	87,52
C	3,68	96,47	D	5,94	93,47
D	2,21	98,68	C	4,16	97,62
A	1,32	100	A	2,38	100,00

J est le locuteur qui parle le plus longtemps et qui fait le plus d'intervention avec une moyenne de mots par intervention très élevée (26,8). E et F viennent en 2^{ème} et 3^{ème} place pour le temps de parole mais c'est B qui vient en 2^{ème} place pour le nombre d'interventions. Ceci s'explique du fait que les interventions de E et F sont en moyenne beaucoup plus longues (18,3 et 14,6) que celles de B (11,9). On note aussi que mis à part J, qui se détache en terme de volume (37,79% de temps de parole en dehors du temps de parole de l'intervenant), les locuteurs E, F, C, H et G sont assez proches dans le temps de parole, compris entre 8 et 12% du volume des échanges. C'est donc une forte implication de 6 des 10 participants et qui démontre le fort intérêt porté au sujet.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>collectif]	Total
attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants	0,00 %	0,58 %	0,15 %	0,44 %	0,15 %	0,73 %	0,58 %	0,15 %	0,44 %	0,15%	0,15%	0,00%	3,50%
causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	0,00 %	0,58 %	0,15 %	0,44 %	0,15 %	0,73 %	0,58 %	0,15 %	0,44 %	0,15%	0,15%	0,00%	3,50%

description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	0,44 %	3,50 %	1,02 %	1,75 %	1,61 %	1,90 %	2,04 %	3,36 %	2,19 %	<u>7,74%</u>	<u>7,01%</u>	2,48%	35,04%
comportement d'un usager]	0,44 %	2,77 %	0,73 %	1,31 %	1,17 %	1,46 %	2,04 %	2,34 %	1,75 %	7,59%	6,86%	2,04%	30,51%
contexte concernant usager]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,15%	0,15%
décision ou action institutionnelle]	0,00 %	0,73 %	0,29 %	0,44 %	0,44 %	0,44 %	0,00 %	1,02 %	0,44 %	0,15%	0,15%	0,29%	4,38%
description du contexte de la situation ou de l'événement	0,15 %	1,02 %	1,02 %	0,58 %	2,19 %	2,63 %	3,21 %	2,04 %	0,88 %	<u>9,93%</u>	<u>6,57%</u>	0,29%	30,51%
contexte concernant usager]	0,00 %	0,15 %	1,02 %	0,29 %	0,15 %	0,88 %	0,44 %	0,29 %	0,00 %	2,63%	1,31%	0,15%	7,30%
historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	0,15 %	0,73 %	0,00 %	0,29 %	1,17 %	0,88 %	1,61 %	0,73 %	0,44 %	3,94%	3,07%	0,15%	13,14%
contexte environnement affectif de l'usager]	0,00 %	0,15 %	0,00 %	0,00 %	0,88 %	0,88 %	1,17 %	1,02 %	0,44 %	3,36%	2,19%	0,00%	10,07%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,15 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,15 %	<u>0,58%</u>	<u>0,29%</u>	0,00%	1,17%
hypothèse complexe et ouverte]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,15 %	0,44%	0,15%	0,00%	0,74%
hypothèse complexe et fermée]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,15 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,15%	0,15%	0,00%	0,45%
nature des difficultés pour les TS	1,17 %	<u>3,94 %</u>	0,73 %	0,88 %	<u>3,80 %</u>	1,75 %	2,19 %	1,90 %	1,17 %	<u>6,28%</u>	<u>2,77%</u>	0,44%	27,02%
incapacité à donner un sens à la situation]	0,00 %	1,46 %	0,00 %	0,29 %	2,04 %	0,73 %	1,46 %	0,44 %	0,88 %	3,94%	1,02%	0,15%	12,41%
incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	0,44 %	0,29 %	0,00 %	0,00 %	1,46 %	0,29 %	0,00 %	0,44 %	0,15 %	1,46%	0,88%	0,29%	5,70%
questionne cohérence entre résultat de l'action et buts]	0,44 %	1,02 %	0,15 %	0,15 %	0,00 %	0,15 %	0,15 %	0,58 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	2,64%
questionne cohérence entre action et valeurs]	0,29 %	1,17 %	0,58 %	0,44 %	0,29 %	0,58 %	0,58 %	0,44 %	0,15 %	0,88%	0,88%	0,00%	6,28%
solutions actives envisagées	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	<u>0,29 %</u>	0,15 %	0,00 %	<u>0,58%</u>	0,15%	0,00%	1,17%

endogène modification positionnement institution vers usager]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,29 %	0,15 %	0,00 %	0,58%	0,15%	0,00%	1,17%
théorisation généralisation	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	<u>0,29 %</u>	<u>1,17%</u>	0,15%	0,00%	1,61%
généralisation à partir de la situation]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,29 %	0,44%	0,00%	0,00%	0,73%
apports théoriques]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,73%	0,15%	0,00%	0,88%
Total	1,75 %	9,05 %	2,92 %	3,65 %	7,88 %	7,01 %	8,32 %	7,59 %	5,11 %	26,42 %	17,08 %	3,21%	100,00 %

Dans les tableaux ci-dessus, sont analysés par thématique et par catégorie les plus grands contributeurs, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimées dans cette thématique et dans les catégories, à partir des interventions de chacun.

Les principaux locuteurs par thématique				
catégorie				
théorisation généralisation	I	Int.		
solutions actives envisagées	G	Int		
nature des difficultés pour les TS	B	E	Int	J
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	Int	J		
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	Int	J		
description du contexte de la situation ou de l'événement	Int	J		
attribution de la responsabilité de facteurs déclenchants ou aggravants	A	F		

L'intervenant est très mobilisé dans quasiment toutes les thématiques abordées, y compris dans les phases de description et d'explicitation des difficultés des TS. En fait, durant les phases de description et particulièrement au début, il prend souvent la parole et pose des questions pour mieux comprendre la situation poser des questions. Pendant les moments où les TS expriment leurs difficultés, il pose aussi des questions mais aussi à l'inverse, il est sollicité par les TS pour apporter des réponses. Par exemple comme E à l'intervention 579 « *est-ce que c'est pas une manière un peu plus déguisée de dire qu'est-ce qui va m'arriver, surtout moi c'est comme ça que je le vois, j'en démords pas, j'ai vu....* » et l'intervenant de répondre en 591 « *c'est difficile de savoir....* ».

J est aussi mobilisé dans beaucoup de thématiques sauf dans les thématiques de théorisation, de proposition de solution, ou d'attribution de responsabilité.

On observe aussi que dans la thématique où est exprimé les difficultés des TS, le volume de parole est très répartie entre les TS. Ainsi, hormis l'intervenant qui mobilise 6,28% du temps de parole, 8 des participants interviennent sur un volume compris entre 1,17% et 3,94%, et notamment B et E qui s'expriment plus que I. Ces interventions sur les difficultés concernent autant le positionnement de l'institution, que les situations de violence ou de manipulations générées par Mona ou d'autres jeunes.

G est plus mobilisé sur la thématique des solutions. B F et G sont ceux qui s'expriment le plus sur l'attribution de responsabilité, mais ce passage ne concerne que la question du positionnement de la direction et ses effets en début de séquence.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

	locuteur												
registre de communication Et nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>co ll.]	Total
analyse	0,00 %	0,73 %	0,00%	0,15%	1,75%	0,73%	1,17%	1,46%	0,44%	3,36%	3,07%	0,00 %	12,85%
argumentation technique	0,00 %	0,58 %	0,15%	0,44%	0,00%	0,58%	0,00%	0,15%	0,15%	2,63%	0,15%	0,00 %	4,82%
démonstratif	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,29%	0,15%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00 %	1,02%
descriptif	0,73 %	3,07 %	0,88%	1,46%	2,63%	2,92%	4,09%	2,19%	1,46%	2,48%	8,61%	0,58 %	31,09%
hypothèse	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,88%	0,00%	0,00 %	1,02%

investigation	0,44 %	1,02 %	0,58%	0,29%	0,73%	0,15%	0,44%	0,44%	1,61%	15,18 %	0,58%	0,44 %	21,90%
mise à distance	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,44%	0,00%	0,15 %	0,73%
résolution	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	1,02%	0,00%	0,00 %	1,31%
Total discours technique	1,17 %	5,69 %	1,61%	2,34%	5,26%	4,67%	5,99%	4,38%	3,80%	25,99 %	12,70 %	1,17%	74,74%
abattement	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,15%
colère	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,58%	0,15%	0,00%	0,58%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00 %	1,61%
culpabilité	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,00%	0,15%	0,15 %	0,73%
cynisme	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,15 %	0,29%
déception	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00 %	0,15%
défensive	0,00 %	0,29 %	0,44%	0,00%	0,00%	0,15%	0,15%	0,44%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00 %	1,61%
doute	0,15 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,15%	0,15%	0,00%	0,00%	0,44%	0,00 %	1,31%
énervement	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,15%	0,29%	0,15%	0,00%	0,15%	0,29%	0,00%	0,00%	0,15 %	1,31%
humour	0,00 %	0,29 %	0,29%	0,15%	0,00%	0,00%	0,15%	0,15%	0,15%	0,15%	0,29%	0,44 %	2,04%
indignation	0,00 %	0,44 %	0,00%	0,44%	0,15%	0,15%	0,44%	0,15%	0,15%	0,15%	0,44%	0,15 %	2,63%
ironie	0,00 %	0,15 %	0,15%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,15%	0,00 %	1,02%
jugement négatif	0,00 %	0,58 %	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	1,02%
justification	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,29%	0,29%	0,15%	0,00%	0,00%	0,15%	0,88%	0,00 %	1,90%
reproche, critique	0,29 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,15%	0,15%	0,44%	0,44%	0,00%	0,00%	0,44%	0,15 %	2,19%
résignation	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,15%
surprise	0,00 %	0,00 %	0,44%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,15 %	0,88%
regrets	0,15 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,29%	0,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,58%	0,00 %	1,46%
angoisse inquiétude	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,44 %	0,58%
compatissant	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00 %	0,44%
approbation	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,29%	0,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	1,02%
empathie	0,00 %	0,29 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00%	0,15%	0,00%	0,15%	0,29 %	1,02%
tristesse	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%	0,00 %	0,15%
Total discours affectif	0,58 %	2,92 %	1,31%	1,17%	2,34%	1,90%	2,19%	2,92%	1,31%	0,58%	4,38%	2,04 %	23,65%
éthique personnelle	0,00 %	0,29 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,58%
principes éducatifs	0,00 %	0,15 %	0,00%	0,00%	0,29%	0,15%	0,15%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	1,02%
Total discours axiologique	0,00 %	0,44 %	0,00%	0,00%	0,29%	0,44%	0,15%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	1,61%
	1,75 %	9,05 %	2,92%	3,50%	7,88%	7,01%	8,32%	7,59%	5,11%	26,57 %	17,08 %	3,21 %	100,00%

Les tableaux ci-dessus présentent les plus grands utilisateurs de chaque registre et de nature de communication à partir des interventions de chacun.

Les principaux locuteurs par registre				
discours technique	A	E	G	J
discours affectif	B	H	J	
discours axiologique	B	F		

Dans le registre de communication technique, c'est l'intervenant qui mobilise le plus ce registre et particulièrement l'investigation, ce qui est concordant avec les remarques faites plus haut et concernant sa participation dans les échanges sur l'expression des difficultés des TS. Vient ensuite J qui mobilise beaucoup le mode descriptif pour relater les événements dont il a été témoin et contribue à leurs analyses. G et B participent à la description du contexte et de l'histoire de Mona et de la vie du groupe. I contribue par ses relances et ses questions à l'explicitation des faits.

Les locuteurs utilisant le plus le registre affectif sont B, H et J, et dans une moindre mesure E, et G.. On peut observer que l'ensemble des locuteurs mobilisent, à un moment donné, ce registre. L'expression des reproches et de l'indignation et de la colère sont quasiment tous focalisés sur le premier sujet abordé dans la séquence, c'est-à-dire la question du positionnement de la direction par rapport aux faits de violence des jeunes. Ce sont B, D, G et J qui expriment le plus cette indignation, mais G, H et J expriment aussi beaucoup de critiques et E et H la colère. On observe que tous les locuteurs, sauf C, s'expriment à un moment donné dans le registre de la critique, ou de l'indignation, ou de la colère vis à vis de la position de la direction. Les doutes sont exprimés par E et J et concernent la capacité à gérer des situations de phénomène de groupe tels qu'ils les ont vécues avec Mona. Les regrets exprimés par F et J concernent le traitement de l'après événement avec les jeunes restants au foyer.

B et F mobilisent un discours axiologique, précisément sur les principes éducatifs et concernant l'accompagnement de Mona et des jeunes du foyer à la décision d'exclusion.

d. Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>J]								
		thématique							
registre de communication	Données	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique	NB		36	35	1	13	1	1	87
	%	0,00%	30,77%	29,91%	0,85%	11,11%	0,85%	0,85%	74,36%
discours affectif	NB	1	12	10	1	6			30
	%	0,85%	10,26%	8,55%	0,85%	5,13%	0,00%	0,00%	25,64%
TOTAL en nb		1	48	45	2	19	1	1	117

TOTAL en %		0,85%	41,03%	38,46%	1,71%	16,24%	0,85%	0,85%	100,00%
-------------------	--	--------------	---------------	---------------	--------------	---------------	--------------	--------------	----------------

Le discours technique, majoritaire chez J est surtout présent dans la description des événements ou de leurs contextes qui sont aussi les thématiques dans lesquelles J s'exprime le plus. Ces thématiques mobilisent aussi le discours affectif pour environ un quart dans la description de la situation, et moins d'un quart dans la description du contexte. Compte tenu de cette distance qui est surprenante, compte tenu des événements décrits, nous pouvons supposer que ces événements décrits sont désormais mis à distance ou encore qu'il y a une volonté de les mettre à distance, en employant une forme descriptive la plus neutre possible. Par exemple, nous n'avons pas repéré d'unité de sens qui soit complètement orientée sur la description de la place du locuteur, comme il y a peu d'interventions qui expriment les ressentis de J durant cet événement. L'expression de la nature des difficultés que pose à J cette situation, mobilise pour 1 tiers un discours affectif, ce qui semble plus cohérent avec le sujet abordé. J s'exprime peu sur le premier sujet qui est abordé (environ 15% de son temps de parole), c'est-à-dire le positionnement de la direction vis-à-vis des jeunes lors des faits de violences ; cependant, plus de la moitié de ses interventions concernant les difficultés qu'il rencontre concerne ce sujet. Autrement dit, J exprime plus de difficulté sur le positionnement de la direction, ce qui ne veut pas dire que la situation en elle-même ne lui en pose pas, mais qu'elle ne les formule pas. J contribue peu à la recherche de responsabilités, à la formulation d'hypothèses et à l'analyse en général ce qui laisserait penser qu'elle manque encore malgré tout de recul.

locuteur	[>E]						
		thématique					
registre de communication	Données	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	Total
discours technique	NB		7	11	1	17	36
	%	0,00%	12,96%	20,37%	1,85%	31,48%	66,67%
discours affectif	NB	1	4	4		7	16
	%	1,85%	7,41%	7,41%	0,00%	12,96%	29,63%
discours axiologique	NB					2	2
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%	3,70%
TOTAL en nb		1	11	15	1	26	54
TOTAL en %		1,85%	20,37%	27,78%	1,85%	48,15%	100,00%

E s'exprime pour un tiers de son temps de parole dans le registre affectif et particulièrement pour exprimer ses difficultés, thématique majoritairement mobilisé dans son discours (48%). Seulement 20% de son temps de parole est utilisé sur le premier sujet abordé, le positionnement de la direction face aux violences des jeunes, et plutôt pour décrire la situation. Ses difficultés sont d'abord sur la compréhension du phénomène de groupe qui s'est joué et sur la motivation de Mona. Ensuite durant la dernière partie de la séquence, il fait partie de ceux qui pensent n'avoir pas réussi à anticiper et gérer ce phénomène de groupe et exprime ses doutes quant à sa capacité à le faire même à l'avenir.

locuteur	[>F]					
		thématique				
registre de communication	Données	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	Total
discours technique	NB	1	11	14	6	32
	%	2,08%	22,92%	29,17%	12,50%	66,67%
discours affectif	NB	4	2	4	3	13
	%	8,33%	4,17%	8,33%	6,25%	27,08%
discours axiologique	NB				3	3
	%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	6,25%
TOTAL en nb		5	13	18	12	48
TOTAL en %		10,42%	27,08%	37,50%	25,00%	100,00%

F s'exprime pour un tiers de son temps de parole dans le registre affectif sans pour autant focaliser ce discours dans une thématique particulière. Par contre, la moitié de ses interventions concernent le premier sujet de la séquence, le positionnement de la direction face à la violence des jeunes. C'est sur ce sujet où il considère que la direction est responsable de la montée en violence du groupe, et c'est aussi sur ce sujet où il exprime le plus de difficultés. F se mobilise sur le registre axiologique avec B, F et H sur la question de la sanction d'exclusion de Mona. Ces TS considèrent que son application a été violente, sans prendre en compte les 5 ans de Mona passés au foyer et qu'elle a été peu ou mal expliquée à Mona comme aux autres jeunes.

e. Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- J, principal locuteur (37% du temps parole des participants) est aussi le principal acteur de la situation de violence qui a été vécue et rapporte cet événement aux autres. Cette place de témoin met J dans une posture descriptive et communique peu sur les émotions ressenties. J est un des participants qui s'exprime le plus sur les difficultés qu'il a rencontré, mais essentiellement par rapport au positionnement de la direction face à la violence de Mona. Elle se questionne sur le niveau de conscience de Mona durant les événements. Elle participe peu à l'analyse de la situation mais elle est la première à reconnaître que l'équipe a peut-être une part de responsabilité dans la situation.
- E, s'exprime notamment sur les difficultés qu'il rencontre face à la situation de violence et de manipulation de Mona. Comme J, il fait partie de ceux qui pensent n'avoir pas réussi à anticiper et gérer correctement la situation.
- F, s'exprime autant sur la question du positionnement de la direction face aux violences faites par les jeunes que la situation de Mona. Notamment il remet en cause, le fait que la direction n'ait pas informé, de façon correcte, l'équipe et les autres jeunes, des sanctions posées auprès de Mona.

H) LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1) Etude des solutions proposées

42	solutions actives envisagées	730	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant propose de travailler auprès des jeunes restants sur un axe de conscientisation de leur comportement et de leur réappropriation de leur identité
43	solutions actives envisagées	734	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant propose des exemples d'attitudes éducatives pour limiter ces phénomènes d'emprise
49	solutions actives envisagées	769	710	endogène modification comportement équipe vers usager	l'intervenant propose de relancer le travail sur les projets individualisés pour accompagner la sortie du dispositif d'emprise auprès des jeunes

Le tableau ci-dessous présente la participation en nombre et pourcentage d'intervention des locuteur aux unités de sens consacrées aux solution

		[>G]		Total [>G]	[>H]	Total [>H]	[>Int]	Total [>Int]	[>J]	Total [>J]	Total
thématique	catégorie	discours affectif	discours technique		discours technique		discours technique		discours technique		
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager	1	1	2	1	1	5	5	1	1	9
		11,11%	11,11%	22,22 %	11,11%	11,11 %	55,56%	55,56 %	11,11%	11,11 %	100,00 %

Seulement 3 unités de sens sont consacrées aux solutions et 5,36% du temps de parole. Les trois sont dans la thématique des solutions actives et mobilisent des modifications de comportement de la part de l'équipe en direction des usagers. L'unité de sens 43 porte sur la manière dont on peut limiter ces phénomènes d'emprise et répond finalement à la question des TS sur comment ne pas se laisser entraîner dans ces situations. Les unités de sens 42 et 49 portent sur les actions à conduire auprès des jeunes qui ont subi les stratégies d'emprise de la part de Mona. Dans les deux cas, ce sont les TS qui ont à bouger leurs comportements, sous entendu, ils ont bien une part de responsabilité dans la situation, c'est-à-dire qu'ils auraient pu, s'ils n'avaient pas été pris dans le phénomène de groupe eux aussi, limiter ce phénomène et intervenir avant le débordement final.

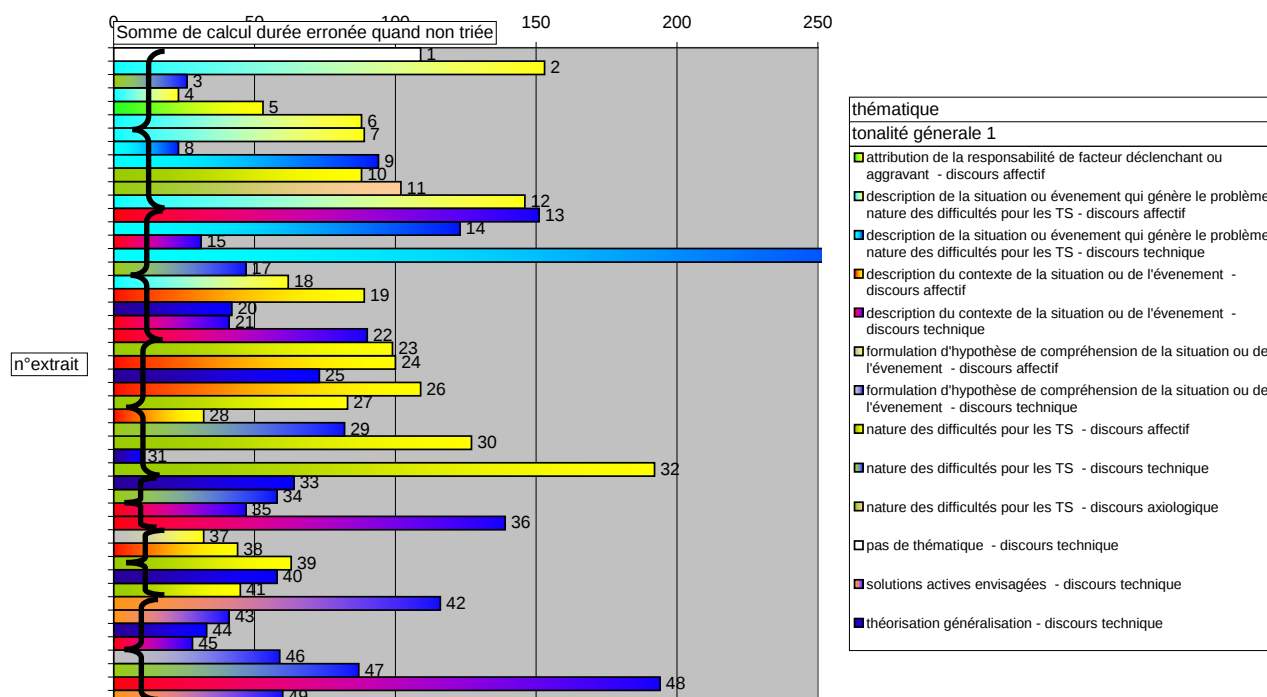
2)Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'intervention qui porte sur le travail réalisé durant la séquence d'ADP

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu =technique, jaune= affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



On observe une première phase du début à l'unité de sens 13, où le discours affectif domine et qui correspond à l'expression du mécontentement des TS vis-à-vis de la direction et concernant le positionnement de celle-ci face aux violences des jeunes en général et la sanction de Mona en particulier. Les incises utilisant un discours technique concernent les tentatives de mise à distance de la colère des TS soit par des argumentations techniques (unité de sens 3), soit par des demandes de l'intervenant de s'exprimer plus clairement (unité de sens 8) ou la focalisation sur le récit des faits (unité de sens 9).

Dans un deuxième temps, de 13 à 22 où le registre technique domine pour présenter à la fois le récit de l'événement, la soirée chaotique où un directeur a été blessé, et le contexte de la montée en puissance du phénomène de groupe piloté par Mona. Curieusement, il y a peu d'éléments affectifs dans ces descriptions pourtant riches en émotions, soit que les faits sont mis à distance, soit pour se protéger d'un éventuel débordement des émotions. Les unités de sens 18 et 19 reviennent sur un registre affectif pour évoquer la déception de J devant la suspicion des jeunes du foyer qui craignaient que Mona n'ait été victime de violence, et aussi les situations mises en places par les jeunes et qui provoquaient les TS pour qu'ils réagissent de façon agressive aux jeunes. C'est malgré tout la seule fois où J exprime son état intérieur face à ces événements.

De l'unité de sens 23 à 32, dominé par le registre affectif où sont décrits les événements annexes et les effets de la situation d'emprise de Mona sur les autres jeunes. Le registre affectif est surtout souligné par l'indignation des TS et l'expression de leur jugement négatif devant les faits présentés et concernant Mona. On souligne alors la violence qu'ont subie les autres jeunes, ceux manipulés et ceux non manipulés, sans jamais nommer explicitement celle vécue par les TS ou même par J au cours des événements de violence. Les recours au registre technique évoque alors l'analyse de la situation par des apports théoriques (unité de sens 25 et 31) ou par des questionnements formulés par les TS concernant la compréhension des faits (unité de sens 29).

De 33 à 36, c'est de nouveau le registre technique qui domine pour tenter d'analyser et de donner du

sens à la fois au phénomène d'emprise et au comportement de Mona.

Les unités de sens 37 à 41 signent le retour du registre affectif pour évoquer alors la manière dont les TS ont été pris eux aussi dans ce phénomène de groupe. Ce sont plutôt la culpabilité et les regrets qui s'expriment dans ce registre de discours, soit dans l'attitude auprès de Mona, soit dans l'attitude auprès des autres jeunes. L'unité de sens 40 qui mobilise un registre technique, explicite les effets de cette manipulation et justifie le fait que les TS aient été manipulés sans doute pour tenter de la part de l'intervenant de calmer la culpabilité des TS.

La dernière phase est résolument technique, évoquant des solutions ou plutôt des actions à conduire qui permettraient de remettre en route une dynamique de groupe plus saine et un accompagnement individualisé sur les événements, avec des illustrations proposées par les TS.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	J % « je »	J % « nous »	J % « on »	E % « je »	E % « nous »	E % « on »	F % « je »	F % « nous »	F % « on »
utilisation du pronom par thématique	22,12 %	2,65%	19,47 %	9,09%	1,82%	58,33 %	9,84%	1,64%	4,92%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00 %	0,00%	20,00%	0,00%	20,00 %
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	10,42 %	2,08%	18,75 %	0,00%	0,00%	9,09%	20,00%	0,00%	20,00 %

description du contexte de la situation ou de l'événement	26,67 %	4,44%	13,33 %	6,67%	6,67%	13,33 %	0,00%	20,00%	40,00 %
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	50,00 %	0,00%	50,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
nature des difficultés pour les TS	36,84 %	0,00%	31,58 %	15,38 %	0,00%	15,38 %	100,00 %	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnelle (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
13,68	14,88	<i>0,92</i>

J est le locuteur qui utilise le plus la forme personnelle « je », et plus que la forme personnelle « on », ce qui serait le signe d'une grande implication personnelle de la part de J, malgré que les thématiques mobilisées par J ne renvoient pas explicitement cette implication. C'est dans la description du contexte de la situation, et donc dans la description de la montée en puissance du phénomène d'emprise de Mona sur les autres et de provocation des TS, que J mobilise le plus le « je » par rapport à d'autres formes collectives. Inversement, elle utilise moins une forme personnelle que de formes collectives durant le récit de la soirée alors qu'elle était impliquée aux premières loges.

E utilise massivement la forme collective indéterminée « on », et particulièrement, par rapport à d'autres formes personnelles, dans la description du contexte et de la montée en puissance du phénomène de groupe. On pourrait en déduire que E ne se sent pas concerné à titre personnel mais au titre de l'équipe.

F utilise deux fois plus la forme personnelle « je » que les formes collectives, quasiment exclusivement pour exprimer ses difficultés, aussi bien concernant le positionnement de la direction que sur l'étude de la situation de Mona.

2) Pour l'ensemble des participants

nb tot je	17,82%
nb tot tu	2,77%
nb tot on	15,64%
nb tot nous	3,37%

% d'interventions concernées par une des formes : 28,86%

3) Synthèse :

Le traitement de la problématique mobilise beaucoup l'expression personnelle avec un des taux les plus élevés dans les séquences d'ADP d'utilisation de la forme personnelle « je ». Pour autant, cette implication et cette expression personnelle n'est pas explicite dans les catégories comme par exemple, celle de la description de la place du locuteur dans la situation qui n'est pas mobilisée durant cette séquence. Dans les principaux locuteurs, c'est J qui est le plus représentatif de cette contradiction entre les catégories ou thématiques mobilisées et l'implication des personnes dans la séquence.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

<u>séquence</u>		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4	phase 5	phase 6
<u>7</u>							

usagers : Mona	objet de discours majoritaire	description de la situation	description du contexte	description	hypothèses	nature des difficultés pour les TS	solutions
objet : agression et phénomène de groupe	objet de discours minoritaire	nature des difficultés pour les TS	description de la situation	nature des difficultés pour les TS	description du contexte	description	
durée : 64 minutes	registre de discours dominant	affectif	technique	affectif	technique	affectif	technique
	registre de discours émergent	technique	affectif	technique		technique	
	contenu attaché au registre émergent	questionnement sur le déroulement exact des faits	la déception de la TS devant la perte de confiance des autres jeunes envers elle	apports théoriques sur les phénomènes d'emprise et ses effets		apports théoriques sur les effets des manipulations de Mona auprès des TS	

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>		séq 7	
<u>problème</u>		agression de TS	
<u>usager</u>		Mona	
<u>paradoxe</u>		Oui	
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>		oui : concordance faible	
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non-correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Non : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est neutre	
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		26,00%	
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	oui	
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	oui	

<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>	Oui	(Les TS condamne le geste de Mona mais condamne aussi sa sanction)
---	-----	--

Analyse du contenu des échanges

On observe dans cette séquence une évolution du positionnement des personnes.

Dans un premier temps, les TS remettent en cause le positionnement de la direction face aux violences des jeunes et leur reprochent de ne se mobiliser que quand un cadre est atteint physiquement, signifiant par là qu'il serait normal qu'un éducateur, lui, puisse subir des violences physiques de la part des jeunes. Cette première phase met donc l'accent sur la dévalorisation supposée des TS par la direction.

Puis c'est la manière d'appliquer la sanction de la part de la direction qui est critiquée par les TS. D'une part elle n'aurait pas été clairement expliquée et diffusée ni aux TS, ni aux autres jeunes.

D'autre part, elle semble violente dans sa mise en œuvre puisque Mona n'aura pu revenir que pour chercher ses affaires qui ont été préparées et sans pouvoir dire au revoir aux autres jeunes, balayant ainsi 5 années de vie au foyer selon l'expression des TS.

Bien que les TS disent ne pas remettre en cause la sanction, il y a une certaine gêne de ceux-ci vis-à-vis de cette sanction. De même, les TS, J y compris, expriment la violence qu'a subie Mona de la part de la direction, puis celle qu'elle a infligé aux autres jeunes dans son processus de manipulation, mais jamais n'est évoquée celle qu'a subie J, aussi bien physiquement lors de la soirée où le directeur s'est fait agresser, que psychologiquement depuis plusieurs semaines durant lesquelles s'installait le rapport de force avec les jeunes filles aux ordres de Mona. C'est comme si, pour ne pas nommer cette violence faite à J, on soulignait celle que les autres ont subie.

De plus, il peut sembler surprenant que les TS remettent en cause une décision qui les protège. Après tout, même si cette décision d'exclusion vient tard (« on les a alerté depuis longtemps »), ou sur un motif contestable à leurs yeux (« c'est seulement quand un cadre est agressé qu'on réagi »), elle leur a permis malgré tout d'assainir la situation et de retrouver un peu de calme. Même sur la question de l'équité de la décision, il semble juste qu'à la vue de la gravité des actes, cette jeune soit exclue de l'établissement. Pourtant, la décision est critiquée.

Dans un deuxième temps, la séquence se focalise sur Mona, la soirée fatidique et l'histoire de la montée en puissance du phénomène de groupe. Durant cette phase, la position de la direction est oubliée..

Enfin dans un troisième temps, c'est le travail d'analyse de la situation conduit par l'intervenant qui amène l'équipe à se questionner sur sa place dans ce phénomène de groupe. L'intervenant insiste sur le phénomène « d'introjection » mis en place non consciemment par Mona autour des TS « *mais c'est ça, c'est une problématique de fusion quoi, y'a plu de séparation y'a plus d'espace, y'a une confusion, y'a plein de chose oui, hum, c'est un peu l'introjection ce que certains ont indiqué, c'est à dire que le conflit, il est envoyé, il est injecté dans l'autre. Mais c'est pas aussi précis que ceux qui projettent, qui sont dans la persécution, qui accusent les autres de... Dans l'introjection c'est plus subtil, et on se rend pas compte, et ce sont les autres qui récupèrent la problématique. Heu ça, c'est la violence perverse, c'est vraiment ça, en apparence. L'autre est pas très violent, mais il balance chez les autres tout un tas de petits messages, tout un tas de petits machins, de petits pics, de petits trucs et ça fait partir tous les autres, y compris en tant que professionnel. On peut être hyper énervé après, alors qu'en apparence, c'est pas hyper démonstratif, vous voyez, mais par contre, y'a une réelle stimulation, une réelle intrusion, c'est vraiment des processus très intrusifs aussi c'est-à-dire, ça vient vraiment chercher chez chacun, c'est très, très profond hein, c'est des logiques très intrusives hein.* ».

Ainsi, l'intervenant dans cette remarque laisse supposer que les TS auraient pu être eux aussi manipulés, et que du coup, ils n'auraient pas eu les réactions adéquates. En 668 il explique que « *parce que elle était aussi dans la séduction dans le... un peu dans le... aussi avec vous, dans ce jeu la aussi quoi* »

L'équipe commence à prendre conscience de la situation, même si certains tentent de limiter leur part de responsabilité dans la gestion de la situation, soit par le manque d'actions de la part de la direction, soit en renforçant la dimension consciente et manipulatrice de Mona.

La remise en cause vient d'abord sur la question de la reprise des événements avec les jeunes restants. Les TS reprochaient à la direction de ne pas avoir abordé cette question, mais ils se rendent compte qu'ils ne l'ont pas fait eux non plus comme le souligne E en 563 « *peut-être pas avec les filles concernées et puis même si elles le sont toutes forcément, et puis peut-être pas comme il faut aussi hein* » et H en 564 « *oui moi c'est là où je me dis on a peut-être loupé un truc là* ».

Puis la remise en cause arrive sur la conduite de l'accompagnement de Mona. Ainsi, J en 664 « *ouais et puis aussi je pense pris aussi dans la relation qu'on pouvait avoir avec Mona moi je pense que depuis, depuis très longtemps on aurait du poser les choses autrement, sanctionner de manières différentes et puis, et puis ouvrir les yeux sur ces passe- droits. On l'a fait dix jours avant que ça pète,* ». Et J exprime ce que peut-être une partie des TS concernés par la situation pense tout bas en 675 « *et je pense que là, là on a on a, le, on a loupé quelque chose, je sais pas à quel niveau je sais pas à quel endroit et c'est ça qui m'inquiète pour la suite du coup, je me dis est-ce qu'on va être capable dans des problématiques comme ça d'intervenir assez, assez, assez à temps et pas laisser les jeunes aller jusqu'au bout du, du bout, comme ça* ».

En fin de séquence, ce n'est plus la direction qui est remis en cause, mais l'action des TS qui culpabilisent de ne pas s'être rendu compte qu'ils étaient eux aussi pris dans ce phénomène de groupe. Si on prend en compte le début de la séquence qui dénonçait la mauvaise gestion de la situation par la direction et la fin de celle-ci où les TS identifient leur part de responsabilité, voir une certaine culpabilité pour certains, on pourrait faire l'hypothèse que le malaise identifié autour de la sanction prise à l'encontre de Mona n'est que l'expression d'une culpabilité non formulée des TS dans l'événement qui conduira Mona à cette exclusion. On pourrait dire que c'est comme si, en intervenant de façon brutale, la direction venait souligner l'incapacité des TS à gérer la situation et les rendait responsable de cette intervention violente. Ou tout du moins, c'est de cette manière que pourrait interpréter les TS, de façon non consciente, les actes et les discours de la direction. La violence tant dénoncée ne serait plus dans ce cas tournée vers Mona ou les autres jeunes, mais plutôt vers l'équipe.

La contradiction intervient ici entre la virulence des propos contre la manière d'agir de la direction, et la culpabilité que les TS ressentent vis-à-vis de cette situation. Cette culpabilité est d'autant plus forte que l'acte de violence vient d'une jeune qu'ils considéraient de façons particulières et qui lui permettait d'accéder à des « passe-droits ». Cette contradiction entre accusation de la direction et culpabilité des TS n'est pas un paradoxe en soi mais vient souligner un paradoxe dans l'accompagnement de Mona, qui comme dans la situation précédente est protégée parce qu'elle exerce une forme de séduction sur les TS, protection qui n'en est pas une puisqu'elle laisse Mona commettre des actes qui la met en difficultés.

2) synthèse

contradiction 1 : l'inaccessibilité à l'individu pour entrer en relation avec lui

La question de la séduction qu'exercerait Mona sur les TS est évoquée par J « *puisque ça débordait également de l'école et comme nous ils ont mis beaucoup de temps à réagir puisque c'était une jeune fille qui bénéficiait vraiment d'un passe droits elle était aussi une jeune fille qui était voilà* » (266) ; « *une gamine tellement intéressante et puis aussi, voilà dans la relation avec l'adulte, jusqu'à apporter des choses positives* » (268). E aussi illustre cette séduction « *on avait remarqué aussi pendant un temps que elle, avec son discours et son aura auprès des autres, elle arrivait à les déstabiliser et à en faire ce qu'elle en voulait, et puis un moment donné, ça la dépassait vraiment, elle avait du mal à, ou elle revenait sur un conflit, et arrivait même à essayer alors un semblant aussi de séduction envers nous d'apaiser le truc* » (482).

La nature de cette séduction et de cette influence est explicité par E « *ha oui une vrai jouissance, impressionnant, hein et puis dans le discours elle était très calme « on va foutre le bordel pour pas que les éduc ils partent à l'heure » on en est là, et puis ça c'est avéré que voila, quand c'est le bordel, on les fout dehors en se disant « prenez 5 minutes 10 minutes allez vous calmer dehors » ça tient que 2 minutes, parce que non, ce qu'elle veulent, c'est foutre le bordel à l'intérieur, et faire chier l'éducateur ou l'éducatrice »* (486).

Pour l'intervenant, malgré une apparente d'agressivité des jeunes envers les TS, ils recherchent le contact et la confrontation à l'adulte « *ben oui c'est très fusionnel en même temps* »(490),

Le même processus est observé du coté des jeunes qui se sont soumis à Mona et que l'intervenant résume en 619 « *elles étaient séduites et en même temps dans la peur donc ça c'est typiquement un truc qui verrouille bien, parce que je suis sous, et puis je vais perdre l'amour de la personne dans laquelle je suis sous l'emprise, donc y'a une peur de plus être aimé, d'être rejeté par l'autre et* ». On comprend aussi que les TS pourraient être pris dans cette même crainte.

Au fil du travail d'analyse, les TS mesurent le phénomène dans lequel ils étaient pris « *ouais et puis aussi je pense que pris aussi dans la relation qu'on pouvait avoir avec Mona moi je pense que depuis, depuis très longtemps on aurait du poser les choses autrement, sanctionner de manière différente et puis, et puis ouvrir les yeux sur ses passe droits. On l'a fait dix jours avant que ça pète* » (J, 664). L'intervenant insiste en 668 « *parce que elle était aussi dans la séduction dans le, un peu dans le, aussi avec vous, dans ce jeu là aussi quoi* ».

Nous avons donc là un paradoxe qui revient toujours sur la bonne distance relationnelle donc une question sur la relation éducative en contexte professionnel ou comment s'investir dans une relation authentique, soutient à l'accompagnement, sans s'y trouver enfermé. Mais ce paradoxe est sans doute renforcé par un autre aspect de la situation.

Si c'est bien Mona qui est la cause des troubles dans la relations avec les TS, si c'est bien son état émotionnel qui la pousse et pousse les autres à s'opposer et à chercher la confrontation avec les TS, elle agit au travers des autres. L'intervenant en fait la description « *c'est un peu l'introjection ce que certains ont indiqué, c'est à dire que le conflit, il est envoyé, il est injecté dans l'autre* ». Les TS ne savent plus où traiter cette situation. Lors de la soirée où l'incident éclate, J raconte comment Anna vient au secours de Mona sans que celle-ci demande quoi que ce soit et accuse le directeur de vouloir faire mal à Mona. Ils comprennent que Mona est au cœur du dispositif mais sont obligés d'intervenir auprès des autres jeunes qui agissent à la place de Mona. Ils n'arrivent pas isoler Mona des autres, pas plus physiquement que dans leur pensée pour conduire l'analyse de la situation.

Le positionnement de la relation éducative à Mona se double donc du problème de l'accès à Mona. La réciproque est aussi vrai pour la relations aux jeunes qui sont sous son emprise. Comme le dit G en 693 « *et quand on les entend parler, c'est impressionnant la capacité qu'elles ont à répondre à la place de l'autre, tu t'adresses à l'une et c'est l'autre qui répond* ». Il y a une impossibilité à atteindre les individus. Et plus ils cherchent à atteindre un individu en particulier, plus ils renforcent la cohésion du groupe, et plus l'individu devient inaccessible. Mais dans le même temps, plus ils s'adressent au collectif, plus ils le renforcent et renforcent les résistances et les provocations de celui-ci.

contradiction 2 : l'injonction à l'autonomie

Un deuxième paradoxe est soulevé et qui concerne les principes mêmes de l'accompagnement éducatif. J tente d'argumenter la nécessité d'une relation forte avec les jeunes qui est censé soutenir les choix du jeune « *et puis une volonté, toujours, alors, je dirais heu, alors éducative, de faire en sorte que le jeune soit parti prenante de son projet* » (669). Mais elle laisse supposer que c'est justement parce qu'on lui demandait d'être impliquée dans son projet qu'elle aurait créé de façon non consciente une situation dans laquelle elle n'aurait plus eu à s'impliquer.

671		[>J]	je pense que Mona ça faisait quelques mois où elle avait besoin que ça lui soit imposé et c'est ça qu'elle cherchait
672		[>Int]	hum qu'elle ait plus le choix et que
673		[>J]	avec son référent elle travaillait beaucoup un projet de lieu de vie depuis quelques mois, mais du coup dans, heu, ben oui, mais faut que ça soit, on a envie de travailler avec toi, Mona, mais que ça soit toi qui porte ce projet là. Sauf qu'elle était sûre de se planter Mona, elle avait besoin qu'on pose les choses, et du coup elle a été elle a été jusqu'au faits de
674		[>Int]	qu'on intervienne

Cette hypothèse vient étayer ce que B décrivait de l'attitude de Mona au moment de la sanction en 542 « *ben comme Marina parce que je l'ai emmené au lieu de vie, moi dans la voiture c'était, pouffff enfin, enfin quoi, enfin ça tombe, j'ai une sanction quoi, c'était impressionnant, ça ressemblait à ça en tout cas* »

Ainsi c'est l'injonction à s'impliquer qui l'aurait acculé à ne pas choisir. Nous serions ici devant un paradoxe qui porte non plus sur la relation éducative mais les principes qui la régie, à savoir accompagner les jeunes à formuler leur propre choix, leur propre projet, censés soutenir leur autonomie, au risque que cette injonction ne finisse par être insupportable, n'étant pas en capacité psychique d'y répondre. C'est en tout cas le risque que fait courir la « dictature du projet ». Plus le jeune reçoit cette injonction à conduire sa vie par lui-même, plus il prend conscience le cas échéant de ses difficultés à réaliser ces choix, et plus il angoisse face à cette échéance et est incapable d'y répondre. En retour, moins le jeune s'implique, plus les TS cherchent à l'impliquer et renforce ainsi le dispositif, finissant par atteindre le contraire de ce que l'on visait. On retrouve ici la situation soulevée dans la question logement en autonomie. La question n'ayant pas été reprise ni développée plus en amont durant la séquence i,l est malgré tout difficile d'attester de la présence de ce paradoxe, cependant cette allusion est suffisante pour qu'elle puisse faire sens avec d'autres situations évoquées. Cependant les alternatives qui soutiennent ces deux positions ne sont pas paradoxales : limiter le choix pour l'utilisateur afin de le sécuriser ou accompagner l'utilisateur à réaliser des choix pour l'investir, ne sont que deux moyens différents pour atteindre le même objectif : que le jeune soit parti prenante de son projet. Il s'agit ici de savoir à quelle dose ou quel niveau de choix le jeune est en capacité de faire pour qu'il soit à la fois impliqué et sécuriser. Mais l'identification de ce niveau ne remet pas en cause, tel qu'il est présenté, l'atteinte d'une autre finalité en provenance d'un autre système. Les deux alternatives ne mobilisent que des éléments de la dimension professionnelle. Il s'agit d'identifier la place du curseur entre contrainte et liberté pour une seule et même finalité : permettre à l'utilisateur de construire et mettre en œuvre son propre projet de vie. Il ne s'agit donc pas d'un paradoxe

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>Dimension institutionnelle :</u> Institutionnelle : la non prise en compte par la direction des souffrances endurées par les TS <u>Dimension personnelle:</u> Empathie : Mona séduit les TS par son niveau de réflexion et ses capacités à échanger avec eux. Même après coup, l'application de la sanction d'exclusion de Mona est considérée comme trop violente. Culpabilité : prise de conscience qu'une autre attitude éducative, moins complaisante vis-à-vis des comportements Mona aurait peut-être permis de limiter la crise. Ethique : On ne peut pas laisser un usager prendre l'emprise sur le groupe pour son propre bénéfice <u>Dimension professionnelle:</u> Analyse des comportements des usagers : phénomène d'introjection (comportement d'une personne qui vise à ce que les autres agissent à sa place) Technique : intervenir auprès du groupe pour qu'il prenne conscience de sa manipulation	<u>Alternative 1</u> Intervenir auprès du groupe pour lui faire prendre conscience de l'emprise qu'il subit <u>Argumentation</u> Les autres usagers sont victimes de Mona, s'ils pouvaient en prendre conscience ils limiteraient sa capacité de nuisance <u>Effet négatif</u> Les autres usagers se sentent dévalorisés et refusent de se considérer comme victimes ce qui renforce leur cohésion <u>Effet positif</u> Si le groupe se désolidarise de Mona, les TS auront enfin accès à Mona <u>Alternative 2</u> Intervenir auprès de Mona pour la cadrer <u>Argumentation</u> Mona est responsable de l'agitation du groupe <u>Effet négatif</u> Le groupe défend Mona et vient à son secours, justifiant ses actes et renforçant le pouvoir de Mona et la séduction « intellectuelle » qu'elle exerce sur les TS, ce qui limite la pose des sanctions claires. <u>Effet positif</u> Intervention directe à la source de l'agitation	Intervenir sur un usager qui manipule les TS et a une emprise sur le groupe [majorité dimension personnelle] et ne pas se laisser prendre dans les provocations du groupe visant à protéger l'usager en cause et à agir à sa place [majorité dimension professionnelle]

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> finalité : viser l'autonomie des jeunes accueillis Valeur : les conditions d'accueil des jeunes ne doit pas mettre en souffrance les jeunes. Technique : identifier le niveau de maturité requis pour pouvoir être laissé seul décisionnaire sur des aspect importants. L'accompagnement consiste à aller à la vitesse de celui qu'on accompagne <u>Dimension personnelle:</u> Empathie : Mona est soulagée qu'une décision soit enfin prise pour elle. Le TS semble persuadé qu'elle n'était pas prête à choisir un nouveau lieu de vie.	<u>Alternative 1 :</u> Associer Mona à ses choix de vie et lui demander de se positionner et de faire des démarches. <u>Argumentation :</u> Faire en sorte que le jeune soit partie prenante de son projet <u>Effet positif</u> Le jeune adhère au projet et s'y investit puisqu'il part d'une de ses demandes <u>Effet négatif</u> Si le jeune n'a pas assez confiance en lui, cette démarche peut être une source d'angoisse. C'est ce qui ce serait passé avec Mona, ses actes de violence pourrait être une stratégie pour amener les TS à décider pour elle de son avenir, c'est-à-dire de l'envoyer dans un autre foyer. <u>Alternative 2 (non explicite dans le discours des participants):</u> Guider les choix de vie de Mona car elle n'est pas en capacité de mesurer les conséquences de ses choix <u>Argumentation :</u> Elle avait peur de se tromper, « elle était sûre de se planter » <u>Effet positif</u> Le jeune n'est pas enjoint à prendre une décision qu'elle n'est pas capable de prendre. <u>Effet négatif</u> Le jeune n'est pas mis en situation d'apprentissage ou n'est pas suffisamment associé à son projet personnel.	Peser le risque, de sa place de professionnel, à agir dans un sens ou dans un autre. (limiter le choix pour l'utilisateur afin de le sécuriser , ou Accompagner l'utilisateur à réaliser des choix pour l'investir) [majorité dimension professionnelle]

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

Une première stratégie a été avancée auprès de Mona à partir du moment où les TS se sont rendu compte qu'elle était au cœur des événements d'agression ou de provocation des TS. Il s'agissait de lui faire prendre conscience de ses actes. Mais soit l'interpellation avait lieu devant le groupe, et le groupe la défendait comme l'explique F en 720 « *ça avait pris une telle ampleur que, y'a des moments, Mona, elle était complètement niée par les autres, c'est à dire qu'on elle, elle avait plus la possibilité, on s'adressait à elle, elle avait même plus le droit de répondre, les autres arrivaient comme des, comme des mouches et s'interposaient, et on avait plus accès à Marina* ». Soit l'échange était tenté en individuel mais Mona semble ne pas avoir donné de prises lors de ces entretiens. Cette

stratégie était non paradoxale, interpellé l'individu pour modifier son comportement individuel, et qui modifierait à son tour la dynamique du groupe. Devant l'échec de cette approche, les TS ont donc reporté naturellement leurs efforts sur le collectif.

Ils le reconnaissent d'ailleurs comme le dit E en 682 : « *moi je pense qu'on a fait trop de collectif et pas assez d'individuel* » (682). Une des façons de travailler sur le collectif a été pour les TS de tenter de faire conscience aux jeunes sous l'influence de Mona de cette influence. Mais cette action a eu plutôt pour effet de renforcer le phénomène comme l'explique l'échange suivant.

707		[>J]	et heu, on se posait un peu la question dans ces moments là, quand elle était en plein heu, on l'a verbalisé et on s'est demandé si on avait bien fait parce que ça avait accentué le phénomène
708		[>Int]	vous avez verbalisé quoi
709		[>J]	heu le fait que, du coup, elle pouvait être à un moment donné celle que tout le monde suivait, et du coup, et ça a été encore plus mis en acte, heu, ils l'appelaient maman ils l'appelaient
710		[>H]	Oui, même, elles disaient moi je fais ça vous me suivez là, heu
711		[>G]	c'est fou ça
712		[>F]	elle partait l'école le matin, Mona, le portable à la main qu'elle ne lâchait pas, le petit sac à la main, elle s'arrêtait dans l'entrée, et y'en a une qui lui ramasse son sac de cours, qui était pas terre. Elle a pas eu le besoin de demander ça, elle a fait, toc Mona. On appelait Mona pour faire la mise de table, y'en a une qui se pointait pour faire la mise de table. Mona elle avait même plus à demander quoi que ce soit quoi, c'était...
713		[>C]	mais quand ça arrivait, vous l'arrêtiez ça
714		[>F]	ha ben oui
715		[>Int]	mais le dire le verbaliser, mais si vous attaquez le leader, le leader elle va être victime et ça se renforcera
716		[>F]	ben oui c'est ça

Mona étant inaccessible, pas forcément physiquement mais « mentalement » dans une relation éducative qui aurait permis de mobiliser sa raison, les TS ont tenté de l'atteindre par l'intermédiaire des autres. Mais en tentant cette manœuvre, il n'ont fait que renforcer la défense de Mona et la cohésion du groupe autour d'elle. Les TS sont en quelques sortes acculés à cette stratégie d'intervention sur le collectif puisque chaque tentative d'interpellation des individus est un échec. C'est une stratégie non paradoxale qui ne peut être comparée à une stratégie de l'oscillation (en l'occurrence, tantôt peser sur l'individu, tantôt peser sur le groupe), ni à une stratégie de compartimentage (interpeller l'individu dans certaines conditions de temps et de lieu, et interpeller le groupe dans d'autres conditions), ni de compromis (intervenir auprès des individus et du groupe en même temps).

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Les solutions ne sont pas très développées sur cette deuxième partie de séquence, et une seule séquence évoque la question de l'interpellation des individus malgré le groupe. C'est l'intervenant en 694 qui, suite à l'exemple donné par les TS des jeunes qui répondaient les uns à la place des autres, propose de couper court à toute tentative de confusion groupale pour les jeunes. « *Voilà, c'est ça, et ben ça par exemple, c'est des règles assez strictes à donner par exemple, exactement, ben ça c'est des règles très strictes à donner : « non, non, mais c'est pas à toi que je demande » mais vraiment le tenir, le tenir, le tenir, le rappeler, parce que c'est ça qui va reconstruire petit à petit une estime d'elle-même. Sinon heu, mais ça, c'est les violences narcissiques, hein les, les perversions narcissiques, c'est les, peu importe, peu importe si c'est structurel ou pas mais c'est des logiques vampirisées un peu hein* ». L'intervenant propose donc de tenir la place de l'individu dans le groupe ce qui pourrait

s'apparenter à une stratégie de compromis. Il ne s'agit pas d'isoler l'individu du groupe, ou d'isoler le groupe de l'individu comme ont pu tenter les TS de le faire, mais dans le même espace à la fois de reconnaître le groupe puisque de toutes façons il s'impose, et à la fois de dissocier les individus du groupe en allant chercher l'identité de chacun. Personnaliser consisterait alors à intervenir auprès d'un usager au moment où il est avec le groupe si le jeune s'y sent plus sécurisé, mais par contre de ne pas tolérer qu'un autre usager réponde à sa place et finalement l'empêche de penser par lui-même. A l'inverse, individualiser serait privilégier le face à face individuel, or c'est ce que Mona et les autres jeunes redoutent, et donc refusent par un certain nombre de manipulation. La personnalisation est aussi renvoyer les usagers à leur propre projet, leur avenir et donc à les sortir d'une logique exclusivement groupale

3)synthèse

Stratégie initiale : C'est la stratégie de l'oscillation qui a été mobilisée dans cette situation, tenter de peser tantôt sur l'usager tantôt sur le groupe.
Stratégie reconstruite Stratégie de compromis : Personnaliser plutôt qu'individualiser. A travers quelques remarques, on discerne la volonté de ne pas vouloir à tout prix scinder l'intervention sur le groupe de l'intervention sur les individus..

ANNEXE VIII ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°8 (SÉANCE 5) **SEPTEMBRE 2012**

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA **SÉQUENCE**

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 91 minutes, 1052 interventions et 69 unités de sens, 11 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : le comportement des jeunes.

La situation : les jeunes utilisent un langage grossier et agressif pour se parler entre eux et même parfois en direction des adultes, et particulièrement un jeune.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

Type de difficulté 1 : suite à la modification de la répartition des jeunes et des TS dans les deux foyers pour assurer la mixité dans l'établissement, les TS de l'unité Flore ont du mal à supporter le langage utilisé par les jeunes et finissent par se sentir atteint par ces paroles.

Type de difficulté 2 : suite à la modification de la répartition des jeunes et des TS dans les deux foyers pour assurer la mixité dans l'établissement, les TS de l'unité Nova déplorent le faible niveau intellectuel des jeunes.

Type de difficulté 3 : un jeune pose problème dans ses comportements. Il provoque sans cesse l'adulte par son attitude, son refus du cadre et son langage.

Type de difficulté 4 : une tension apparaît entre les TS des deux foyers sur la prise en charge des jeunes dont ils avaient la responsabilité auparavant et sur les jeunes dont ils ont désormais la charge. On peut lire le contenu de cette séquence comme l'expression des angoisses liées aux changements qui ont eu lieu dans l'établissement. Les jeunes sont désormais dans des unités mixtes, il a fallu recomposer et les équipes de TS et les groupes de jeunes. De ce point de vue, les TS de Flore dénigrent les jeunes garçons agressifs qu'ils doivent désormais accueillir et qui étaient encadrés auparavant par une grande partie de l'équipe des TS de Nova (sous entendu : « regardez ce que vous nous avez envoyés »). Les TS de Nova, quant à eux, regrettent la régression des jeunes dont ils avaient la charge en laissant supposer que les TS de Flore ne savent pas y faire puisque eux avaient réussi à les canaliser (sous entendu : « regardez ce que vous en avez fait »). Ils déplorent aussi le faible niveau intellectuel dont ils ont désormais la charge (sous entendu : « regardez que vous nous avez envoyés »).

La nature du positionnement du problème est présentée comme collective par les TS qui proposent cette situation.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objets de discours.

<u>thématique</u>	<u>catégorie</u>	<u>Total</u>
description de la place du locuteur dans la situation		1,09%
	dit ce qu'il a ressenti]	1,09%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		39,21%
	comportement d'un usager]	27,69%
	contexte concernant usager]	0,00%
	décision ou action institutionnelle]	11,52%
description du contexte de la situation ou de l'événement		8,02%
	contexte concernant usager]	0,40%
	contexte environnement familial de l'usager]	3,62%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	0,64%
	histoire institutionnelle de l'usager]	0,93%
	contexte environnement affectif de l'usager]	2,44%
nature des difficultés pour les TS		1,91%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	1,44%
	incapacité à agir]	0,47%
<u>Total unités de sens concernant la description de la situation</u>	<u>50,23%</u>	
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		5,66%
	causalité externe environnement familial]	1,73%
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	3,93%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		6,60%
	hypothèse complexe et ouverte]	2,17%
	hypothèse simple et ouverte]	4,44%
théorisation généralisation		10,01%
	transfert vers la pratique professionnelle]	1,86%
	apports théoriques]	7,24%
	illustration par d'autres situations]	0,91%
<u>Total unités de sens concernant l'analyse de la situation</u>	<u>22,27%</u>	
solutions actives envisagées		17,81%
	contexte concernant usager]	0,00%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	17,81%
<u>Total unités de sens concernant des propositions de remédiation</u>	<u>17,81 %</u>	
pas de thématique		9,69%
	Pas de thématique]	9,68%

Total	-	100,00%
--------------	---	----------------

La partie analyse (attribution de responsabilité, hypothèses, et théorisation) représente 22 % du temps passé. La description sous tous ses aspects mobilise 50% du temps de parole et le travail sur les solutions presque 18%. Presque 10 % du temps n'est pas attribué et représente des échanges hors sujet.

2)Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

n°unité de sens	n°catégorie	catégorie	mots clé
Description de la situation ou événement qui génère le problème			
2	110	comportement d'un usager]	L'équipe évoque la fugue comme un moment d'impunité totale pour les jeunes un moment où tout serait permis et dont le but serait la fuite
5	110	comportement d'un usager]	une TS du foyer Flore décrit les comportements agressifs entre les jeunes et notamment entre garçons et filles ce qui ne semble pas être le cas à Nova
7	110	comportement d'un usager]	La même TS de Flore décrit les comportements agressifs. Les TS de Nova qui intervenaient avec quelques uns de ces jeunes avant les changements institutionnels manifestent leur surprise devant des comportements de certains jeunes auxquels ils n'avaient pas été confrontés avant ou qu'ils n'observaient plus
9	110	comportement d'un usager]	L'équipe regrette que les jeunes soient toujours à rechercher la présence physique des TS
11	110	comportement d'un usager]	l'équipe Nova questionne l'équipe Flore pour connaître les manifestations des comportements agressifs
14	110	comportement d'un usager]	l'équipe Nova rappelle que ces jeunes qui sont agressifs, d'une part vivent des situations difficiles et d'autre part qu'ils étaient bien plus agités à leur arrivée. Ils tentent de minimiser les faits
16	110	comportement d'un usager]	La TS de Flore redit sa difficulté à travailler avec Benny
18	110	comportement d'un usager]	Les TS de Flore expliquent le comportement de Benny notamment avec Jessy et en manipulant le groupe, ceux de Nova mettent presque en doute les comportements de Benny en expliquant que chez eux il était beaucoup plus calme, proche des TS, voire isolé, et qu'eux avait sans doute trouvé la bonne manière de faire
20	110	comportement d'un usager]	L'équipe Nova critique et dévalorise le niveau intellectuel des jeunes du groupe. Ils sont déçus de ce niveau qui ne permet pas d'échange avec les jeunes
22	110	comportement d'un usager]	Partage des équipes sur le comportement de Benny quand il regarde la télé
23	110	comportement d'un usager]	Les TS de Nova dénigrent les capacités intellectuelles des jeunes en prenant exemple sur la manière dont ils regardent et comprennent les films qu'ils peuvent regarder au foyer
25	110	comportement d'un usager]	L'équipe Nova essaye d'analyser le fonctionnement cognitif des jeunes pour arriver à la conclusion qu'ils ont peu de potentiel
26	110	comportement d'un usager]	L'équipe critique Walid sa façon de manger comme étant représentatif d'un fonctionnement "primaire"

31	110	comportement d'un usager]	Une TS de Flore reprend une situation de conflit vécue avec Benny
33	110	comportement d'un usager]	L'équipe Nova conteste les faits rapportés par l'équipe Flore mais les deux finissent par s'accorder sur le fait que Benny est en souffrance psychique
38	110	comportement d'un usager]	L'intervenant revient au comportement de Benny
40	110	comportement d'un usager]	L'équipe tente d'analyser pourquoi Benny développe cette attitude notamment un type de relation très sollicitant pour l'adulte
48	110	comportement d'un usager]	l'équipe s'interroge sur la réalité de la dernière sanction qu'il a eu. L'équipe s'aperçoit qu'elle n'a pas été appliquée car le TS référent de celle-ci n'était pas là
50	110	comportement d'un usager]	L'équipe Nova pense que Benny peut jouer avec la loi pour les autres même s'il se débrouille pour ne pas l'appliquer pour lui
54	110	comportement d'un usager]	Les TS reconnaissent que bien que le langage utilisé ne soit qu'un mode de communication, ils ont été surpris par ce mode de communication et se sont sentis agressés
56	110	comportement d'un usager]	L'équipe flore voit Les filles comme moins vulgaires dans le langage mais tout aussi agressives allant jusqu'à "rechercher" les coups
58	110	comportement d'un usager]	L'équipe constate que mis à part Betty, l'ensemble des filles accepte qu'on leur parle de façon agressive ou dégradante
61	110	comportement d'un usager]	L'équipe Nova décrit une tentative d'échange en groupe à partir des présentations de chacun qui s'est mal finie notamment à cause de Benny qui avait pourtant lancé l'exercice. L'équipe Flore questionne beaucoup, reprochant presque à Nova d'accuser Benny alors qu'il leur semble que c'était une bonne idée. L'équipe Nova se justifie de son choix mais revient au langage agressif que les jeunes emploient entre eux.
63	110	comportement d'un usager]	l'équipe constate que seuls les jeunes en appart sont plus autonomes par rapport aux autres jeunes du foyer
3	120	décision ou action institutionnelle]	Suite à la nouvelle réorganisation du foyer qui tient compte de la mixité dans les lieux d'hébergement, l'équipe présente à l'intervenant les jeunes et les TS dans les 3 lieux, foyer Flore, foyer Nova, et les "apparts".
4	120	décision ou action institutionnelle]	L'équipe Flore regrette le faible niveau intellectuel des jeunes, ce qui amène l'intervenant à questionner les critères de choix de répartition des jeunes dans les deux foyers. L'équipe souligne que c'est la volonté d'équilibrer les profils qui ont guidé les choix
21	120	décision ou action institutionnelle]	Echange des équipes sur les loisirs des jeunes sur les groupes
<u>Nature des difficultés pour les TS</u>			
24	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'intervenant essaye de faire identifier à l'équipe Nova les capacités d'apprentissage des jeunes malgré leurs limites et de les valoriser. Ce que les TS finissent par reconnaître
44	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'intervenant recentre sur les conduites possibles à tenir auprès de Benny
28	220	incapacité à agir]	L'équipe Flore revient sur l'agressivité des jeunes et son incapacité à faire évoluer la situation
<u>Description de la place du locuteur dans la situation</u>			
6	310	dit ce qu'il a ressenti]	La même TS de Flore redit sa difficulté à supporter l'agressivité des jeunes entre eux
8	310	dit ce qu'il a ressenti]	Une autre TS décrit sa difficulté à supporter le besoin de toucher des jeunes
Description du contexte de la situation ou de l'événement			

37	410	contexte concernant usager]	Les TS questionnent l'intérêt de changer Benny de groupe alors que Nova reconnaît qu'il est angoissé par les changements. Ce qui expliquerait le comportement agressif de Benny. C'est presque un reproche adressé à l'équipe Nova
10	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	L'équipe décrit les activités que les jeunes font avec les TS
19	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	Les TS de Nova rappellent l'arrivée de Benny au foyer
36	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	L'équipe «appart» questionne cette justification
62	430	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	L'équipe revient sur le fait que les garçons et les filles ont des relations amoureuses entre eux et ont tendance à rester entre jeunes du foyer pour ce type de relation. L'hypothèse est avancée que cet entre-soi peut être une protection et une identité.
17	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	Les TS de Nova rappellent le parcours de Benny et le dramatisent pour tenter d'expliquer aux TS de Flore son comportement agressif.
35	450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	L'équipe Nova justifie le déplacement de Benny à Flore par une trop grande proximité avec les TS comme si ils avaient finalement trop bien réussi à créer un lien.
43	450	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	L'équipe Nova décrit le comportement de Benny lié à l'angoisse de connaître un nouveau lieu comme la MFR.
<u>Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant</u>			
13	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'équipe explore si l'agressivité se fait plus sentir avec les TS femmes. L'équipe Nova qui connaît une partie des jeunes désormais à Flore dit qu'eux n'avaient pas de problème de discipline y compris les TS femmes. Sous-entendu, vous ne savez pas y faire.
39	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	Une TS de Flore décrit comment Benny l'a interpellée pour régler un conflit avec une autre TS. Elle n'est pas à l'aise dans cette place même si les TS de Nova valorisent la demande de Benny.
42	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'équipe Nova est étonnée que Benny ne veuille pas revenir au foyer alors qu'avant il ne voulait pas en partir pour la MFR.
46	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	Un TS Nova regrette qu'aucune sanction ne soit prononcée contre Benny ce qu'une TS Flore dément.
27	550	causalité externe environnement familial]	L'intervenant recadre les échanges sur les causes de ces comportements comme des carences éducatives et l'équipe décrit le contexte familial de Walid.
29	550	causalité externe environnement familial]	Une TS fait l'hypothèse d'un comportement culturel au milieu familial.
<u>Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement</u>			
52	610	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant propose de considérer les paroles, considérées comme des incivilités par les TS, comme plutôt l'expression d'un mode de communication d'une culture servant à le distinguer de l'adulte ou du TS.
15	630	hypothèse simple et ouverte]	Les TS de Nova tentent de minimiser les faits et expliquent ce retour de l'agressivité par le changement de lieu.

41	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe pose l'hypothèse d'une mise à l'épreuve constante de Benny de l'amour qu'il peut inspirer à l'autre ; il vérifie qu'il est aimable même quand il fait les pires bêtises. Une recherche d'amour certaine qu'il arrive.
53	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe pressent qu'il s'agit d'un mode de communication plutôt que l'expression d'une agressivité.
55	630	hypothèse simple et ouverte]	l'intervenant explore la question de la relation potentiellement conflictuelle entre garçon et fille qui exprimerait leur difficulté à se situer dans la relation à l'autre sexe. D'ailleurs les filles semblent accepter ce mode de communication.
57	630	hypothèse simple et ouverte]	Un TS Nova trouve que les rôles de genre de type agression/soumission sont réactivés.
59	630	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe explique le fait que les jeunes se connaissent peu par le fait que vivant toute la journée dans ce collectif ils évitent de passer du temps ensemble en dehors du foyer.
<u>Solutions actives envisagées</u>			
12	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova qui connaît bien Tony, maintenant à Flore, conseille leurs collègues sur la conduite à tenir face à Tony.
30	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova donne des conseils de comportements éducatifs au sujet du comportement alimentaire de Benny.
32	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	Un TS de Nova conteste l'analyse des capacités de Benny par un TS de Flore.
34	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova donne des conseils et explique comment elle avait réussi, elle, à gagner la confiance de Benny. Parfois elle semble condescendante avec l'équipe de Flore qui ne réussit pas là où elle avait réussi.
45	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova donne des conseils à Flore, parfois de façon condescendante. L'intervenant insiste sur les risques de faire éclater le collectif de l'équipe au travers des demandes individuelles de Benny. Il implique chacun de façon individuelle dans ses relations. Pour preuve le fait qu'il ne pose aucun problème quand il est seul sur le foyer le week-end. Une attention plus grande de cohérence des réponses faites par l'équipe face à Benny semble une piste de solution.
47	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe et l'intervenant insistent pour rendre plus cohérent les positions des TS entre eux afin de n'offrir aucune prise à Benny. La sanction doit porter, selon l'équipe Nova, sur l'isolement des autres jeunes et des adultes pour avoir un poids efficace, et non pas dans un face à face avec l'adulte puisqu'il est demandeur de la relation à l'adulte.
51	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe se questionne sur la question des excuses à produire après une agression verbale. Est-ce qu'un TS peut formuler son refus de contact avec un jeune tant que celui-ci ne lui a pas fait d'excuse. L'intervenant attire l'attention sur le fait que quand le TS se sent atteint personnellement par l'attitude du jeune, il doit en prendre conscience pour ne pas tomber dans un conflit personnel avec le jeune dont la faute ne serait jamais réparée.

60	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant attire l'attention sur le fait que les jeunes ne se connaissent pas vraiment, ce qui peut attiser les comportements agressifs par peur de l'autre qui est inconnu. Il propose à l'équipe de faire des activités avec les jeunes permettant de mieux se connaître.
64	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	Malgré les propositions de l'intervenant d'activité de présentation entre les jeunes, l'équipe pense que ce n'est pas possible pour les jeunes de s'exposer intimement sans entraîner de moquerie de la part des autres ou de détourner l'exercice pour se mettre en valeur.
66	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant module sa proposition d'activité.
<u>Théorisation conceptualisation</u>			
65	910	illustration par d'autres situations]	Une TS Nova donne un exemple où un jeune qui s'est exposé s'est fait ridiculisé.
67	910	illustration par d'autres situations]	L'équipe explique que ce type d'exercice semble difficile.
49	930	apports théoriques]	L'intervenant rappelle la différence entre la sanction qui a une vocation éducative et la punition qui est plus centrée sur la pénibilité de l'acte à réaliser, visant à faire payer à l'autre ce qu'il a fait subir.
68	940	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant affine la proposition d'activité de groupe

La situation qui pose problème est principalement : les comportements agressifs verbaux voire physiques entre les jeunes au sein de l'unité Flore. Ces comportements sont notamment le fait de Benny. De façon anecdotique, l'équipe de l'unité Nova quant à elle déplore le manque de capacité intellectuelle des jeunes présents sur l'unité, mais sans que le problème soit réellement formulé. Il s'agit plus de l'expression d'un regret lié à la reconfiguration des unités.

La nature des difficultés exprimées par les TS sont essentiellement sur la difficulté de gérer et supporter l'agressivité des jeunes qu'ils ressentent comme insupportable.

L'exploration du contexte s'appuie sur les conditions d'expression de cette agressivité (à quel moment, avec quel type d'interlocuteur, ...), mais aussi les conditions de vie collective des jeunes dans le foyer (activités communes, fréquentations à l'extérieur du foyer, etc.).

Concernant l'attribution de responsabilité dans la situation, à plusieurs reprises, l'équipe Nova laisse supposer que l'équipe Flore ne sait pas mettre en place les bonnes pratiques, notamment vis-à-vis de Benny. A l'inverse, l'équipe Flore questionne l'équipe Nova sur la décision de changement de lieu de Benny.

Les hypothèses se focalisent sur l'explication de l'agressivité des jeunes et de Benny en particulier. Sont évoqués comme motif : la nouvelle réorganisation, le profil psychologique de Benny lié à son histoire, la mixité désormais imposée aux jeunes et, enfin, le manque de lien et de connaissance des jeunes entre eux.

Dans le registre des solutions, c'est souvent les TS de Nova qui donnent des conseils à l'équipe de Flore, plutôt dans l'idée d'une plus grande autorité sur les jeunes accompagnée de sanctions plus fermes. L'intervenant, lui, insiste sur la cohérence à tenir entre les TS face à Benny qui, par son comportement, produit plutôt de l'éclatement de cette cohésion d'équipe. L'intervenant propose aussi de créer des activités pour que les jeunes se connaissent mieux, ce que les TS décrivent comme impossible car trop impliquant pour les jeunes.

La théorisation porte sur la différence entre une sanction et une punition, insistant ainsi sur le fait que l'autorité ne se gagne pas toujours par la répression. La conceptualisation est aussi apportée par les TS qui illustrent l'incapacité des jeunes à s'exposer devant les autres par des situations

vécues.

E)LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

- . Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registre de discours différents :
- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
 - Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
 - Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipli par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1)Les registres de forme de discours pour les unités de sens

registre de discours des tonalités générales des unités de sens	Nombre d'unité de sens	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage
discours affectif	29	42,03%
discours technique	39	56,52%
(vide)	1	1,45%
Total	69	100,00%

2)Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

registre de communication	qualificatif	%
discours technique	analyse	6,08%
	argumentation technique	5,51%
	démonstratif	1,62%
	descriptif	36,41%
	hypothèse	3,80%
	investigation	11,88%
	mise à distance	0,86%
	résolution	6,46%
Total discours technique		72,62%
discours affectif	abattement	0,48%
	colère	0,10%
	culpabilité	0,19%
	déception	1,33%

registre de communication	qualificatif	%
	défensive	0,48%
	démuni	0,95%
	désabusé	1,05%
	doute	0,86%
	énervement	0,67%
	humour	5,04%
	indignation	0,76%
	ironie	0,95%
	jugement négatif	2,66%
	jugement positif	0,86%
	justification	2,38%
	moquerie	1,05%
	peur crainte	0,29%
	pitié compassion	0,10%
	reproche, critique	2,09%
	résignation	0,10%
	surprise	1,43%
	regrets	1,05%
	avoir été abusé trahi manipulé	0,48%
	angoisse inquiétude	0,19%
	approbation	0,19%
	tristesse	0,19%
	empathie	1,52%
Total discours affectif	-	27,38%
Total		100,00%

Les interventions classées dans le registre techniques représentent 72% du total des interventions, mais seulement 56% des séquences sont polarisées dans un registre technique. Ceci s'explique par le fait que de nombreuses interventions à caractères techniques ne sont que des relances ou des questions (11% des interventions), mais que, pour autant, ces questions ou relances ne représentent pas qualitativement l'essentiel de la teneur du discours dans la séquence. Si on ajoute le volume d'intervention à caractère descriptif et ceux à caractère d'investigation, on obtient presque 48 % des interventions à caractère technique mobilisé pour décrire les situations. Argumentation technique et les démonstrations justifiant les propos par un exemple ou un raisonnement occupent plus de 7%, ce qui vient souligner du désaccord entre les locuteurs. Les interventions portant sur l'analyse, la mise à distance, la formulation d'hypothèse représente 10%. Enfin les interventions participant à la résolution représentent 6%.

Les interventions du registre affectif, ce sont les expressions mobilisant l'humour qui sont le plus nombreuses (5%). Cette forme est utilisée pour décrire les comportements des jeunes, ce qui parfois s'approche de la moquerie (1%), ou encore de jugement négatifs (2,66%) et qui devient une forme de dénigrement. L'humour est aussi présent pour réfuter la proposition de l'intervenant concernant des activités proposées aux jeunes pour qu'ils puissent se présenter et donc mieux se connaître. La surprise (1,43%) est liée aux reproches et critiques (2%) et concerne les comportements de Benny. Ce sont les TS, qui s'en occupait, auparavant qui sont surpris de ces comportements et qui reproches aux autres TS de ne pas savoir se positionner auprès de Benny. Ces reproches amènent les TS qui s'en occupent désormais à se justifier (2,3%), c'est-à-dire qu'il ne s'agit plus d'argumenter techniquement une attitude mais plutôt de se défendre face aux remises en cause. Enfin, on trouve l'expression de la difficulté des TS face aux comportements des jeunes en général et de Benny en particulier (désabusé :1% ; déception : 1,33%). Cette expression appelle plutôt de l'empathie de la part des autres TS (1,52%).

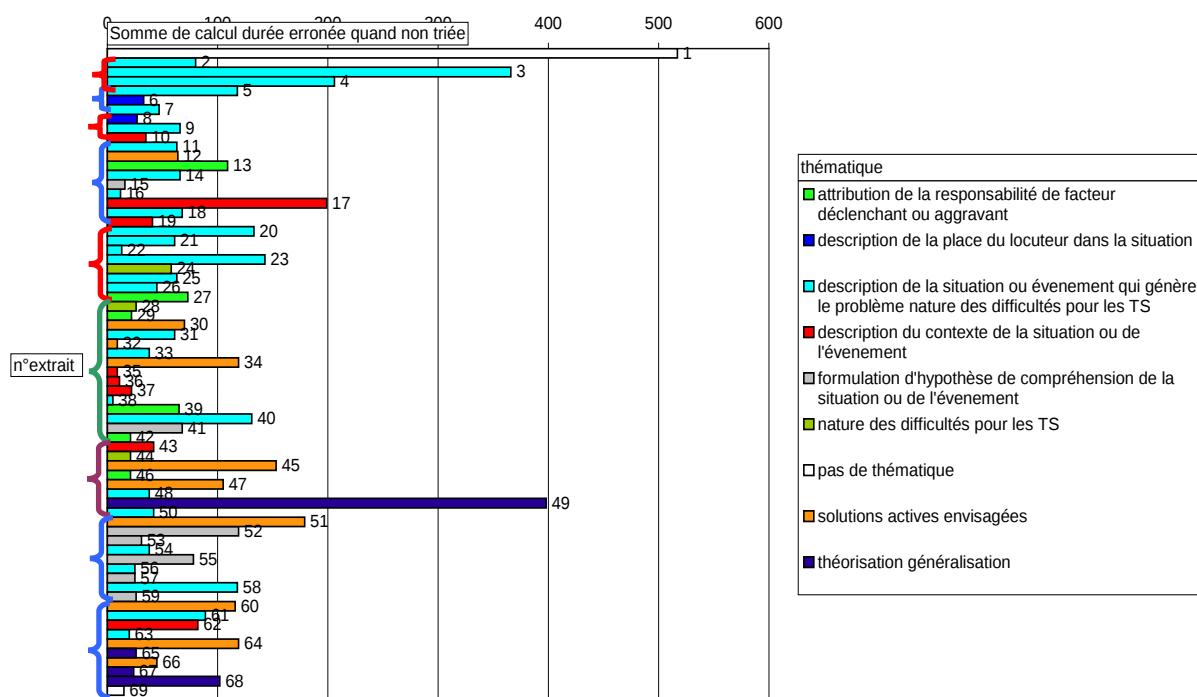
Il n'y a pas d'expression mobilisant un discours axiologique.

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



La nouvelle répartition des jeunes et des TS

Les unités de sens jusqu'à 4 traitent de sujets généraux et notamment des modifications liées à la nouvelle répartition des jeunes et des TS sur les deux unités ou service. C'est à cette occasion que l'intervenant sollicite les TS sur les effets de ces modifications.

L'agressivité dans les échanges entre les jeunes et avec les TS

De l'unité de sens de 5 à 8, c'est donc le sujet de la violence des communications entre les jeunes qui est abordé avec des exemples. L'intervenant note que la violence dans les échanges est uniquement le fait de l'unité Flore, alors que les TS de Nova soulignent que c'est calme chez eux.

La nouvelle répartition des jeunes et des TS

De 8 à 10, les sujets se multiplient et sont évoqués par les TS de Nova, d'autres comportements de jeunes, comme le besoin d'être proche physiquement des TS, ou encore les effets de l'agencement des locaux sur les relations entre les jeunes.

L'agressivité dans les échanges entre les jeunes et avec les TS

A l'unité de sens 11, l'intervenant revient à l'intervention 194 sur la violence dans les relations entre jeunes et recentre les échanges sur ce sujet. Les unités de sens jusqu'à 17 sont des échanges entre les TS Nova et Flore, les premiers interrogeant et tentant de donner des conseils aux seconds au travers notamment de l'histoire de Tony (en 12) puis de Benny (en 13). Les TS de Flore s'expriment peu, si ce n'est F qui redit sa difficulté à intervenir auprès de Benny.

La nouvelle répartition des jeunes et des TS

A l'unité 20, les TS de Nova monopolisent toujours la parole et repartent sur la question du faible niveau intellectuel des jeunes accueillis, comme ils l'avaient déjà fait dans l'unité 4. Ils évoquent ensuite les comportements des jeunes durant différents moments de la vie quotidienne. Le lien est fait à l'unité 27 par l'intervenant entre ces capacités limitées et les carences éducatives que ces jeunes ont pu subir ce qui expliquerait ces comportements et ce manque de raisonnement.

L'agressivité de Benny dans les échanges entre les jeunes et avec les TS (description)

A partir de l'unité de sens 28, l'intervenant relance la question de l'agressivité des échanges entre les jeunes et les TS de Flore reprennent la parole. Et de nouveau on observe une alternance entre les descriptions par les TS de Flore (28 ; 31 ; 33 ;) et les solutions ou explications données par ceux de Nova (30 ; 32 ; 34). C'est aussi l'occasion pour les TS de Nova de montrer comment ils avaient réussi à cadrer Benny au point qu'il était devenu trop proche des TS, recherchant en permanence leur contact. Ils justifient d'ailleurs le fait d'avoir changé Benny de lieu par cette trop grande familiarité.(605, 606,607, par C, A et K « c'était sa maison ! »).

L'agressivité de Benny dans les échanges entre les jeunes et avec les TS (solution)

En 38, c'est l'intervention de G, TS du service appartement qui pose le constat qui vient logiquement après la démonstration des TS de Nova « donc il [Benny] est en régression là ». C'est I, de Flore, mais qui intervenait dans la même unité que Benny auparavant qui prend la parole et qui pense que c'est par manque de connaissance des nouveaux TS que Benny réagit ainsi, puisque elle n'aurait pas de problème d'autorité avec lui. Après l'exemple de situations où Benny avait poussé d'autres TS à bout mais par des comportements plus drôles qu'agressifs, les TS de Nova formulent l'hypothèse que Benny serait en recherche perpétuelle de signe d'amour et, de nouveau, reprennent une position haute vis-à-vis des TS Flore. Dans l'unité de sens 42, ils concluent donc que les TS de Flore doivent renforcer leur autorité sur Benny, les mettant ainsi en cause de façon à peine voilée.

Faire autorité sur Benny

A partir de l'unité de sens 43, petit à petit le sujet du problème se transforme, ce n'est plus « pourquoi Benny est agressif ? » mais « pourquoi F et H de Flore, (I s'est désolidarisée puisqu'elle a indiqué qu'elle n'avait pas de problème avec lui) n'arrivent pas à faire autorité sur Benny ? ». On évoque alors la manière dont Benny tend à personnaliser ses rapports aux TS, ce qui pourrait à terme faire éclater la cohésion de l'équipe en amenant les TS à produire chacun sa propre sanction qui deviendrait au final un règlement de compte personnel. A cette occasion l'intervenant en 49 distingue la sanction de la punition.

L'agressivité dans les échanges entre les jeunes et avec les TS (analyse)

C'est E en 51 qui, en illustrant les apports de l'intervenant par une proposition d'attitude éducative, aborde la question du ressenti des TS face au langage agressif. De nouveau les débats se recentrent sur la signification de cette agressivité dans le langage, pour Benny mais aussi pour les jeunes en général. Est émis alors l'hypothèse que le langage serait un code culturel, l'expression d'angoisses liées à la présence des filles, ou encore liées au manque de connaissance que les jeunes ont entre eux.

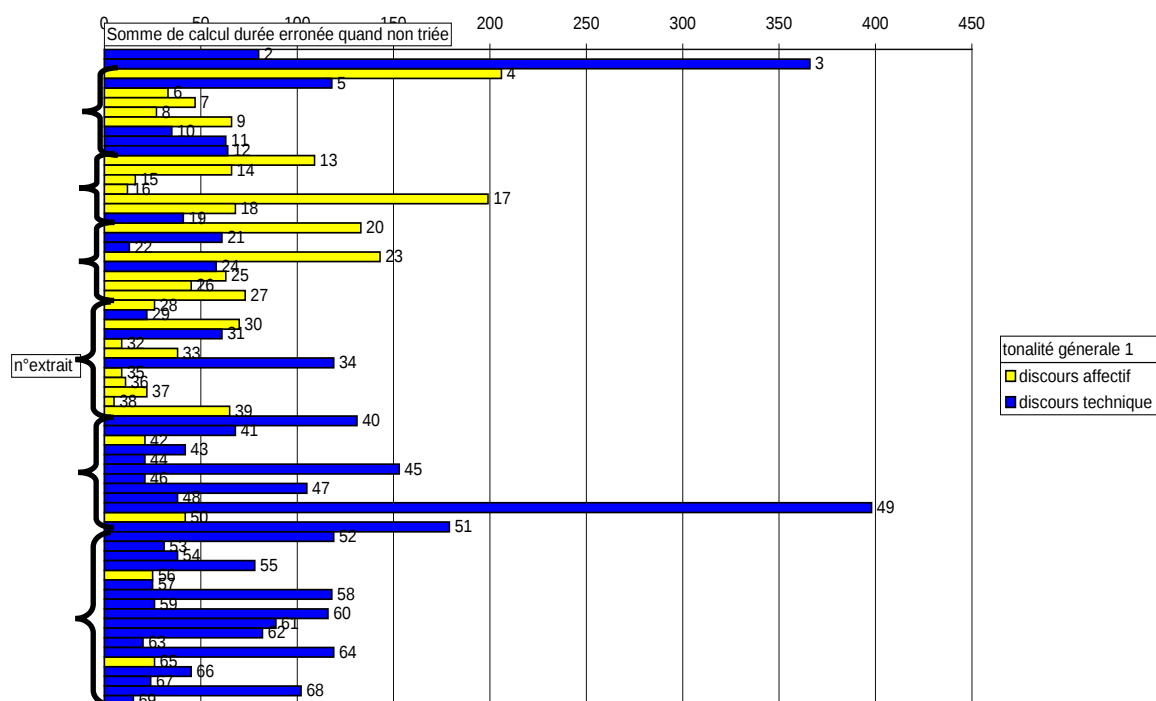
L'agressivité dans les échanges entre les jeunes et avec les TS (solution)

Dans l'unité de sens 60, l'intervenant propose de mettre en place des activités qui permettraient aux jeunes d'une même unité de mieux se connaître. Les TS ne pensent pas que ce type d'activité est

possible avec les jeunes. S'en suit des échanges portant sur la faisabilité de cette proposition avec l'illustration par des situations démontrant l'impossibilité de les mettre en place. En 62 et 63 les TS échangent sur les relations interpersonnelles entre les jeunes. En 64, l'intervenant revient sur la question des activités et suit alors un échange entre le groupe et l'intervenant sur à la fois la nécessité de faire se rencontrer les jeunes mais aussi la difficulté d'installer des relations respectueuses entre eux.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



On observe une alternance de discours technique et de discours affectif jusqu'à l'unité de sens 39.

4-12 : Discours affectif : Exploration des effets des modifications, agressivité dans les échanges entre les jeunes

C'est la question de l'intervenant par rapport à la modification d'organisation qui renvoie une première fois à un discours affectif. A l'unité 4, les TS de Nova expriment leur déception face au niveau intellectuel et au niveau des échanges avec les jeunes. A l'unité 6, ce sont les TS de Flore qui disent être démunis devant le langage agressif utilisé par les jeunes entre eux. Par la suite, c'est la déception exprimée par les TS de Nova qui s'occupaient d'une partie des jeunes auparavant, et la surprise et l'indignation des autres TS. Dans les unités de sens 8 et 9, les TS expriment leurs critiques face au manque d'autonomie des jeunes et la nécessité d'être toujours présents auprès d'eux.

Le discours technique est mobilisé à nouveau pour évoquer les situations, c'est l'investigation et

le descriptif qui dominant.

13-19 : Discours affectif : Les comportements de Benny et des autres jeunes vécus comme insupportables par Flore seraient un manque de savoir faire des TS selon l'équipe de Nova

Les unités 13 à 18 couvrent les échanges entre les TS de Nova et de Flore. D'abord, sous forme d'humour et d'ironie, les TS de Nova en 13 font sentir aux TS de Flore qu'ils ne savent pas y faire puisque eux, y compris des TS femmes, avaient réussi à s'imposer face à ces jeunes.

- 225 [>K] « par contre ça pose question parce que notre C (parlant de la TS C), elle s'en sortait bien quand même, non, pardon »
226 [>C] « ha ben non mais je suis une femme a voix grave »
230 [>I] « l'autre jour Benjamin m'a dit de toute manière c'est ce que je vous disais tout à l'heure et j'ai dit mais ça marche je lui ai demandé si ça marchait avec C et il me dit oui , elle avait qu'à faire ça et tout le monde montait »
231 [>C] « mais bien sur [rire] »

Puis prenant conscience sans doute de ce que laisse sous-entendre leurs propos, en 14 ils expriment plutôt de l'empathie vis-à-vis des TS de Flore et des difficultés qu'ils rencontrent en évoquant la manière dont ils ont été eux aussi confrontés à ces comportements à l'arrivée de certains jeunes

- 245 [>H] « en tout cas c'est douloureux »
246 [>C] « oui c'est pas facile »
247 [>H] « ouais mais en attendant heu »

. Malgré tout en 15 et 16, F reedit qu'elle est démunie devant ces comportements de Benny et qu'il est inaccessible

- 259 [>F] mais il sort quinze mille insultes à la seconde tu dis bon : tu dis pas ça, tu dis pas ça on a rien on a pas de
260 [>Int] y'a pas de prise
261 [>F] y'a pas de prise et puis ben on pose rien non plus suite à ça quoi

. Les TS de Nova tentent alors de donner des éléments de l'histoire de Benny pour justifier son comportement. C'est alors l'empathie envers Benny qui est mobilisée, notamment en insistant sur les épreuves qu'il a pu vivre.

- 268 [>C] mais c'est vrai qu'avant de l'aborder heu y'a de la marge quoi
269 [>K] c'est douloureux ça il en parle jamais mais quand même
270 [>A] l'absence de la mère qu'il a peut-être connue finalement mais il a peu de souvenirs
271 [>H] et du père
272 [>A] et du père effectivement le secret de famille
273 [>K] le non dit du père ouais le secret hein
274 [>A] c'est le secret de famille, le père, hein tout le monde connaît l'identité du père sauf lui
275 [>H] voilà

290 [>C] y avait de la violence y avait beaucoup de choses aussi
291 [>A] alcool plus plus et violent
292 [>F] d'accord
293 [>A] plus plus aussi parce que la maman enfin la maman adoptive la mère- tante ou la tante-mère comme on disait aussi parce que ça dépend aussi de ses, de ses
294 [>J] humeurs

Mais F continue de décrire les comportements de provocation de Benny et Jessy, avec une certaine colère, et les TS de Nova sont surpris et décrivent à l'inverse un Benny proche d'eux, plutôt isolé. De nouveau, les TS de Nova laissent supposer que eux arrivaient à le gérer comme A en 349 en s'adressant à K « Nous on arrivait peut-être aussi à ... », il ne finira pas sa phrase.

20-27 : Discours affectif : la plainte du faible niveau intellectuel des jeunes

Malgré quelques incises sur le un mode technique pour évoquer de façon plus large les activités et les comportements des jeunes, c'est de nouveau la plainte des TS de Nova sur le niveau intellectuel des jeunes qui mobilise un discours affectif en 20 et 23. Mais cette fois avec une ironie qui confine à la moquerie voire à la méchanceté en rendant ridicule les jeunes. Ce qui fait réagir l'intervenant qui tente de les mobiliser sur le terrain non pas à la critique des usagers, mais sur un mode technique, à leurs besoins en terme éducatif en 24. Malgré tout l'unité de sens 25 et 26 revient sur la plainte du niveau intellectuel des jeunes sur un mode un peu moins critique mais de façon désabusée comme B le souligne en 493 « *ils ont un sacre retard* ». En 26, l'intervenant leur demande de décrire le contexte éducatif et affectif des jeunes ce qui oblige les TS à prendre conscience des raisons de ces difficultés et du coup, ces derniers passent sur un mode compassionnel et indigné.

504 [>A] *ha oui c'était un gamin qu'était posé dans un coin et puis tout d'un coup on se dit tient ben.../.... tient ben, t'es qui, qu'est-ce se passe tient il est en retard lui, comment ça se fait il a pas eu de stimuli*
 507 [>collectif] *silence*
 508 [>C] *c'est vraiment l'horreur ça*

28 – 39 : Discours affectif : Tension entre les TS de Flore et ceux de Nova autour de l'accompagnement de Benny

Dans l'unité de sens 28, les TS de Flore, F, et I reviennent au sujet qui les préoccupe, à savoir l'agressivité dans les échanges entre les jeunes, et plutôt pour exprimer leurs inquiétudes comme le dit F en 513 « C'est le fait qu'on a l'impression que c'est un truc sans fin et qu'a aucun moment donné on ouvre quelque chose qui puisse mettre fin quoi, c'est surtout heu c'est surtout pas trouver de levier qui m'inquiète ». Cette remarque relance les débats sur ces questions de violence verbale sur un registre affectif jusqu'à l'unité de sens 39 malgré quelques phases où les échanges repassent sur le registre technique (29 et 34). Devant la description des comportements de Benny et la plainte des TS de Flore, les TS de Nova s'énervent quelque peu en soulignant d'une part que le comportement de Benny était bien pire à son arrivée, et que d'autre part, comme le dit C « Benny, quand il est parti il commençait à réagir correctement ». L'intervenant recentre les débats sur la description de situation (30), mais les débats reprennent sur un discours affectif ; les TS de Nova remettant en cause les choix d'action éducative de l'équipe Flore réalisé auprès de Benny :

553[>F] *mais ça il pouvait expliquer*
 554[>K] *mais ça il sait faire*
 555[>I] *non ben non*
 556[>H] *il s'explique mal il s'explique très mal*
 557[>H] *il s'explique mal malheureusement il s'explique très mal*

En 34, l'équipe Nova assoit encore plus sa supériorité supposée en expliquant comment ils avaient fait, eux, pour cadrer Benny et en donnant des conseils aux TS de Flore sur un registre technique. Et, d'une certaine manière, ce positionnement amène un TS du service appartement à prendre la défense des TS Flore en remettant en cause le choix de changement de lieux et d'équipe pour Benny : ce qui oblige les TS de Nova en 37 à se justifier, mais aussi à reconnaître qu'à la vue de difficultés de Benny, ce déménagement l'a déstabilisé et l'a fait régressé dans son comportement social, sous-entendu, tout ne serait pas la faute des TS de Flore qui ne sauraient pas y faire. Mais de nouveau la tension monte autour de l'analyse d'une situation où Benny a sollicité l'aide de I, pour tenter de s'expliquer avec F qui « l'énerve ». Pour les TS de Nova la démarche est positive puisqu'il n'affronte pas directement F mais vient chercher un médiateur, mais pour l'équipe Flore et notamment I elle le vit comme une tentative de manipulation sous prétexte que I était dans l'unité où était Benny auparavant.

40 – 51 : Discours technique : recherche de sens du comportement de Benny

C'est l'intervenant qui intervient pour recentrer les débats sur l'explication de cet « énervement » de la part de Benny et de comment il se manifestait et qui serait une recherche d'amour inconditionnel. L'équipe tente en 42 de ramener la comparaison à son avantage en soulignant par la surprise que lorsqu'il était chez eux, Benny ne voulait pas partir à son école, alors que désormais il ne veut plus rentrer au foyer. Mais les échanges continuent malgré tout sur un registre technique. Ainsi, une piste d'analyse se fait jour sur la manière qu'à Benny de scinder l'équipe dans ses positionnements, comme l'explique les TS dans l'unité de sens 50 où ils ont pu se sentir manipuler par Benny. Cette question de la sanction et la cohérence de l'équipe mobilisent les échanges sur un mode technique jusqu'en 51.

52 – 69 : discours technique : analyse et proposition d'amélioration des relations entre les jeunes

Durant ces échanges, c'est le discours technique qui domine largement, mis à part l'unité de sens 56 où F et I reviennent sur la violence des échanges entre les jeunes y compris entre les filles. L'unité de sens 65 mobilise aussi un discours affectif pour dénoncer la manière dont les jeunes se moquent les uns des autres dès que l'un d'eux s'expose un peu plus intimement.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation

* L'environnement familial :

Les familles des jeunes en général sont évoquées de façon plutôt négative, comme étant le principal facteur de mise en difficulté de l'enfant sur le plan affectif et éducatif.

La famille de Benny est évoquée d'abord par le deuil, puisque qu'apparemment ses deux parents sont décédés, puis au travers de sa tante qui est devenu sa tutrice. Là aussi, le milieu familial est décrit de façon très négative (violence, alcool, etc ...) et la « tante-mère » comme « lunatique ». Les relations de Benny avec celle-ci ne semblent pas faciles puisqu'un des arguments pour changer Benny d'unité est qu'il mobilise plus facilement ce lien.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer : aucun autre acteur extérieur au foyer n'est mentionné de façon significative.

* Les autres intervenants au sein de l'institution : La direction n'est pas nommée dans les propos. Les maîtresses de maison et les surveillants de nuit sont mentionnés comme ayant travaillé au choix de la répartition des jeunes dans les différentes unités.

2)Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a.Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.

- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mots en moyenne durant l'intervention
A	14,287	15,7	23,54	158	15,90%	15
B	1,092	1,2	1,80	28	2,82%	6,7
C	6,461	7,1	10,64	117	11,77%	9,1
D	6,825	7,5	11,24	84	8,45%	13,5
E	2,002	2,2	3,30	11	1,11%	30,8
F	10,738	11,8	17,69	121	12,17%	14,8
G	1,183	1,3	1,95	20	2,01%	9,8
H	2,093	2,3	3,45	38	3,82%	9
I	7,28	8	11,99	94	9,46%	12,9
J	1,183	1,3	1,95	33	3,32%	8,2
K	7,553	8,3	12,44	105	10,56%	12
intervenant	29,757	32,7	-	185	18,61%	26,7
total	90,45	100	100,00	994	100,00%	

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% nb inter	% cumulé
A	23,538	23,538	A	19,53	19,53
F	17,691	41,229	F	14,957	34,487
K	12,444	53,673	C	14,462	48,949
I	11,994	65,667	K	12,979	61,928
D	11,244	76,912	I	11,619	73,548
C	10,645	87,556	D	10,383	83,931
H	3,4483	91,004	H	4,6972	88,628
E	3,2984	94,303	J	4,0791	92,707
G	1,949	96,252	B	3,4611	96,168
J	1,949	98,201	G	2,4722	98,64
B	1,7991	100	E	1,3597	100

A est le plus grand locuteur en terme de temps de parole et de nombre d'intervention. C'est aussi celui qui en moyenne fait les interventions les plus longues, hormis E qui s'exprime peu mais longtemps.

F est le deuxième plus grand locuteur en temps de parole et en nombre d'intervention, avec lui aussi, en moyenne, des interventions parmi les plus longues.

K est le troisième plus grand locuteur en temps de parole mais seulement le quatrième en nombre d'intervention. Il fait des interventions plus courtes que A et F.

C est le troisième plus grand locuteur en nombre de prises de parole, même s'il n'est que le sixième locuteur en temps de parole. Ceci s'explique par le fait qu'il fasse des interventions courtes (7 mots en moyenne) mais nombreuses. Il participe donc activement à la séquence de travail mais plutôt pour renforcer ou s'opposer aux propos des autres sans forcément argumenter. C'est l'opposé de E qui fait peu d'intervention, mais qui sont très longues (30 mots en moyenne).

A ce titre, on observe que ses interventions permettent de réorienter les débats dans une autre direction.

L'intervenant occupe 32% du temps de parole ce qui est assez élevé par rapport aux autres séquences. Même s'il a une moyenne de durée d'intervention élevée (moyenne de mots par intervention de 26,7), ses interventions sont nombreuses mais inégales en durée puisqu'il peut autant se contenter d'un « hum » de relance ou de soutien à l'écoute, que d'un apport théorique complexe qui nécessite beaucoup de temps.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

Nombre de catégorie2		locuteur												
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>K]	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		0,76%	0,19 %	0,76 %	0,10 %	0,19 %	0,76 %	0,00 %	0,19 %	1,14 %	0,76 %	0,00 %	1,24 %	6,38%
	causalité externe, environnement familial]	<u>0,48%</u>	0,19 %	0,10 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,19 %	0,38 %	0,00 %	0,00 %	1,52%
	causalité interne, équipe ou TS ou institutionnel le]	0,29%	0,00 %	0,67 %	0,00 %	0,19 %	0,76 %	0,00 %	0,19 %	0,95 %	0,38 %	0,00 %	<u>1,24 %</u>	4,86%
description de la place du locuteur dans la situation		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,19 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,57%
	dit ce qu'il a ressenti]	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	<u>0,19 %</u>	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,57%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		6,67%	1,33 %	5,14 %	6,10 %	0,00 %	6,29 %	0,95 %	2,38 %	5,71 %	7,71 %	1,33 %	4,10 %	50,00 %
	0	<u>1,05%</u>	0,10 %	0,48 %	0,10 %	0,00 %	0,29 %	0,00 %	0,19 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,95 %	3,43%
	comportement d'un usager]	<u>4,95%</u>	1,14 %	3,71 %	3,71 %	0,00 %	<u>5,33 %</u>	0,57 %	1,62 %	<u>5,52 %</u>	4,67 %	0,95 %	2,95 %	36,57 %
	contexte concernant usager]	0,48%	0,00 %	0,57 %	0,95 %	0,00 %	0,19 %	0,10 %	0,10 %	0,10 %	<u>1,05 %</u>	0,00 %	0,19 %	4,10%
	(vide)	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%
	décision ou action institutionnel le]	0,19%	0,10 %	0,38 %	<u>1,33 %</u>	0,00 %	0,48 %	0,29 %	0,48 %	0,10 %	<u>1,90 %</u>	0,38 %	0,00 %	5,90%
description du contexte de la situation ou de l'événement		4,76%	0,10 %	2,00 %	0,57 %	0,00 %	0,67 %	0,57 %	0,38 %	0,29 %	1,33 %	0,67 %	1,90 %	13,71 %

Nombre de catégorie2		locuteur												
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>K]	Total
	contexte concernant usager]	<u>0,38%</u>	0,00 %	0,19 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,19 %	0,00 %	0,00 %	0,19 %	0,00 %	0,00 %	0,95%
	contexte environnement familial de l'utilisateur]	<u>2,76%</u>	0,00 %	1,05 %	0,00 %	0,00 %	0,48 %	0,10 %	0,29 %	0,10 %	0,67 %	0,10 %	1,14 %	6,76%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	0,10%	0,00 %	0,10 %	0,38 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,19 %	0,95%
	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	0,48%	0,10 %	0,29 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,10 %	0,10 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	<u>0,57%</u>	1,81%
	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	<u>1,05%</u>	0,00 %	0,38 %	0,19 %	0,00 %	0,10 %	0,19 %	0,00 %	0,19 %	0,38 %	0,48 %	0,00 %	3,24%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		0,76%	0,10 %	0,38 %	0,67 %	0,00 %	1,33 %	0,10 %	0,19 %	0,48 %	2,57 %	0,29 %	0,19 %	7,14%
	hypothèse complexe et ouverte]	0,00%	0,00 %	0,19 %	0,10 %	0,00 %	<u>0,67%</u>	0,00 %	0,00 %	0,19 %	<u>1,05%</u>	0,29 %	0,00 %	2,57%
	hypothèse simple et ouverte]	<u>0,76%</u>	0,10 %	0,19 %	0,57 %	0,00 %	<u>0,67%</u>	0,10 %	0,19 %	0,29 %	<u>1,52%</u>	0,00 %	0,19 %	4,57%
nature des difficultés pour les TS		0,10%	0,19 %	0,29 %	0,10 %	0,00 %	0,29 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,76 %	0,00 %	0,19 %	2,00%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	0,10%	0,19 %	<u>0,29%</u>	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,57 %	0,00 %	0,19 %	1,43%
	incapacité à agir]	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	<u>0,29%</u>	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,19 %	0,00 %	0,00 %	0,57%
pas de thématique		0,00%	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,10 %	0,48%
	Pas de thématique]	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,10 %	0,48%
	(vide)	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%
solutions actives envisagées		2,48%	0,76 %	2,67 %	0,48 %	0,86 %	2,10 %	0,19 %	0,48 %	1,05 %	4,29 %	0,10 %	2,38 %	18,57 %
	contexte concernant usager]	0,00%	0,00 %	0,19 %	0,00 %	0,29 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,57 %	0,00 %	0,00 %	1,24%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	<u>2,48%</u>	0,76 %	<u>2,48%</u>	0,48 %	0,57 %	<u>2,10%</u>	0,19 %	0,48 %	0,95 %	<u>3,71%</u>	0,10 %	2,38 %	17,33 %
théorisation généralisation		0,10%	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,29 %	0,48 %	0,00 %	0,10 %	1,14%
	transfert vers la pratique professionnelle]	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,10%

Nombre de catégorie2		locuteur												
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>K]	Total
	apports théoriques]	0,10%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,38 %	0,00 %	0,10 %	0,67%
	illustration par d'autres situation]	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,29 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,38%
Total		15,62 %	2,67 %	11,24 %	8,29 %	1,05 %	11,62 %	1,90 %	3,71 %	9,05 %	18,10 %	2,38 %	10,19 %	100,00 %

Les principaux locuteurs par thématique			
théorisation généralisation	C	I	
solutions actives envisagées	A	C	F
nature des difficultés pour les TS		C	F
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			F
description du contexte de la situation ou de l'événement	A	K	
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	A	D	
description de la place du locuteur dans la situation	F		
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	I	K	

I fait partie de ceux qui s'expriment de nombreuses fois, dans la thématique de l'attribution de la responsabilité de la situation, sur les comportements de Benny en soulignant qu'il agit différemment en fonction des TS. K est dans la même situation et alimente le fait que Benny agirait dépendamment de ses interlocuteurs TS.

Pour mobiliser des solutions c'est A, C et F, ajouté aux interventions de l'intervenant, qui contribuent le plus. Cependant, on note que A et C sont plutôt dans le registre du conseil en direction des TS de Flore, alors que F, s'exprime dans ces unités de sens pour au contraire exprimer ses doutes quant aux conseils des TS de Nova. L'intervenant, lui, s'exprime essentiellement sur des propositions d'activités collectives qui permettraient aux jeunes de mieux se connaître.

Ce sont principalement C et F qui décrivent leurs difficultés, mais pas sur le même sujet. C s'expriment sur les difficultés que lui posent le niveau intellectuel des jeunes et F sur le comportement de Benny. L'intervenant dans les interventions dans cette thématique tente de favoriser l'expression des TS en reformulant leurs propos.

Pour élaborer des hypothèses, ce sont principalement F et l'intervenant qui y contribuent. F parmi les causes de l'utilisation d'un vocabulaire agressif, se focalise sur la conduite culturelle. L'intervenant en plus du code social évoque aussi le fait que la forme agressive de communication finit par atteindre personnellement les TS.

Dans la description du contexte, ce sont A et K, tous les deux TS de Nova et anciennement TS auprès de Benny qui redonnent tous les éléments sur son histoire et qui s'expriment le plus.

Beaucoup de locuteurs contribuent à la description de la situation, et dans des volumes proches (A, C, D, F, I).

C'est principalement F qui exprime ses ressentis dans la thématique de la description de sa place dans la situation.

Enfin, concernant la théorisation et la conceptualisation, en plus de l'intervenant, c'est I qui y contribue le plus, notamment en illustrant les propos de l'intervenant par des exemples.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour

chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui le plus mobilisés les différentes formes de discours.

	locuteur													
nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>collectif]	[>J]	[>K]	Total
analyse	1,24%	0,29%	0,48%	0,57%	0,00%	0,86%	0,19%	0,00%	0,48%	1,24%	0,10%	0,29%	0,38%	6,09%
argumentation technique	0,19%	0,10%	0,29%	0,00%	0,76%	0,19%	0,10%	0,00%	0,19%	3,33%	0,10%	0,00%	0,29%	5,52%
démonstratif	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,76%	0,00%	0,10%	0,19%	0,48%	0,00%	0,00%	0,00%	1,62%
descriptif	5,90%	0,95%	4,57%	4,85%	0,10%	4,85%	0,57%	2,19%	4,19%	2,38%	1,52%	1,24%	3,04%	36,35%
hypothèse	0,67%	0,00%	0,38%	0,38%	0,00%	0,10%	0,10%	0,00%	0,38%	1,52%	0,10%	0,00%	0,19%	3,81%
investigation	0,48%	0,00%	0,29%	0,48%	0,00%	0,76%	0,29%	0,10%	0,57%	7,99%	0,00%	0,38%	0,57%	11,89%
mise à distance	0,19%	0,00%	0,19%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,10%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,86%
résolution	1,62%	0,38%	1,24%	0,10%	0,10%	0,48%	0,00%	0,10%	0,29%	0,76%	0,10%	0,00%	1,33%	6,47%
Total discours technique	10,28%	1,71%	7,52%	6,47%	0,95%	7,99%	1,24%	2,57%	6,37%	17,89%	1,90%	1,90%	5,80%	72,60%
abattement	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,48%
colère	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%
culpabilité	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
déception	0,19%	0,10%	0,38%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,48%	1,33%
défensive	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,48%
démuni	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,76%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,95%
désabusé	0,19%	0,10%	0,10%	0,00%	0,00%	0,38%	0,00%	0,10%	0,10%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	1,05%
doute	0,10%	0,00%	0,29%	0,10%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,86%
énervement	0,10%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,48%	0,67%
humour	0,95%	0,00%	0,95%	0,38%	0,00%	0,10%	0,29%	0,00%	0,00%	0,19%	1,62%	0,10%	0,48%	5,04%
indignation	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,57%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,76%
ironie	0,19%	0,10%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,19%	0,19%	0,95%
jugement négatif	0,76%	0,29%	0,10%	0,10%	0,00%	0,38%	0,00%	0,19%	0,00%	0,10%	0,10%	0,00%	0,67%	2,66%
jugement positif	0,00%	0,00%	0,10%	0,29%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,86%
justification	0,48%	0,10%	0,57%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,29%	0,29%	0,00%	0,10%	0,00%	0,38%	2,38%
moquerie	0,48%	0,10%	0,10%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,10%	1,05%
peur crainte	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,29%
pitié compassion	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%
reproche, critique	0,19%	0,00%	0,19%	0,38%	0,00%	0,38%	0,19%	0,10%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,48%	2,09%
résignation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%
surprise	0,29%	0,10%	0,10%	0,10%	0,00%	0,10%	0,10%	0,19%	0,29%	0,00%	0,10%	0,00%	0,10%	1,43%
regrets	0,10%	0,00%	0,00%	0,10%	0,10%	0,19%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,19%	0,29%	1,05%

	locuteur													
nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>collectif]	[>J]	[>K]	Total
avoir été abusé trahi manipulé	0,19%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,48%
angoisse inquiétude	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
approbation	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,19%
tristesse	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,19%
empathie	0,86%	0,00%	0,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%	0,10%	1,52%
Total discours affectif	5,33%	0,95%	3,71%	1,81%	0,10%	3,52%	0,67%	1,14%	2,66%	0,38%	2,28%	0,48%	4,38%	27,40%
	15,60%	2,66%	11,23%	8,28%	1,05%	11,51%	1,90%	3,71%	9,04%	18,27%	4,19%	2,38%	10,18%	100,00%

Les principaux locuteurs par registre				
discours technique	A	C	D	F
discours affectif	A	C	F	K

Parmi les participants qui mobilisent le plus le discours technique on retrouve A, principal locuteur, suivi dans l'ordre de F, C et D. C'est la forme descriptive qui est la plus mobilisée dans ce registre. L'intervenant utilise quasi exclusivement le registre technique, principalement l'argumentation technique, l'investigation et la formulation d'hypothèses.

Pour le registre affectif, ce sont dans l'ordre A, K, C et F qui mobilisent le plus souvent ce registre. A, premier locuteur à mobiliser ce registre, souligne sa surprise devant les comportements de Benny et critique les jeunes de son unité, jusqu'à la moquerie. Il justifiera aussi la décision de changement d'unité face aux questions des autres TS. C'est lui qui rappellera le parcours de vie de Benny, cherchant à justifier ses comportements. K, deuxième locuteur mobilisant le plus souvent ce registre, critique de façon allusive les réponses éducatives de l'équipe de Flore et émet des jugements négatifs sur les jeunes accueillis au sein de son unité. Il est aussi déçu de la régression des comportements de Benny. C, troisième plus grand locuteur dans ce registre, accompagne les expressions de A (empathie envers Benny, justification des choix) et les expressions de K (déception vis-à-vis de Benny. Ces trois locuteurs travaillent à Nova et sont plutôt solidaires dans leur expression. F, quatrième locuteur mobilisant le plus souvent ce registre, y exprime le sentiment d'être incapable de peser sur Benny pour modifier son comportement.

d. Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>A]									
NB nature de com2	thématique									
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total		
discours technique	3,05%	21,95%	21,34%	4,88%	0,61%	13,41%	0,61%	65,85%		
discours affectif	1,83%	20,73%	9,15%	0,00%	0,00%	2,44%	0,00%	34,15%		
Total	4,88%	42,68%	30,49%	4,88%	0,61%	15,85%	0,61%	100,00%		

A s'exprime principalement dans le registre technique (65%), essentiellement pour décrire la situation ou le contexte (43%) mais aussi pour contribuer à l'élaboration de solutions (13,%), ou pour analyser la situation (attribution de responsabilité et formulation d'hypothèses : 8%). Il mobilise le registre affectif là aussi pour décrire (30%), soient les situations sur la question des faibles niveaux des jeunes où il formule des jugements de valeur, soit le contexte (30%) avec la présentation du milieu familial de Benny de façon empathique. Les solutions sont abordées sur un registre affectif quand il s'agit de critiquer les propositions d'activité collective de l'intervenant. Il est très critique aussi quand il dénonce la responsabilité des parents dans les difficultés que rencontrent les jeunes. D'un point de vue global, quelque soit le registre, A se mobilise dans la description de la situation ou du contexte (73%) et un peu dans la recherche de solution (15%).

locuteur	[>F]									
NB nature de com2	thématique									
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	Total		
discours technique	4,96%	0,00%	37,19%	5,79%	9,92%	0,00%	11,57%	69,42%		
discours affectif	1,65%	1,65%	16,53%	0,00%	1,65%	2,48%	6,61%	30,58%		
Total	6,61%	1,65%	53,72%	5,79%	11,57%	2,48%	18,18%	100,00%		

F s'exprime essentiellement dans le registre technique. Il décrit dans ce registre les événements qui génèrent le problème c'est-à-dire les échanges agressifs entre jeunes et le comportement de Benny, agressif y compris avec les TS. F développe peu le contexte mais est très engagé dans l'analyse (15%) avec la recherche de responsabilité et la formulation d'hypothèses. Toujours dans

le registre technique, F contribue à la recherche de solution. Dans le registre affectif, F exprime sa gêne devant les comportements des jeunes entre eux quand elle décrit la situation. Dans la recherche de solution elle exprime aussi sa lassitude et le peu d'espoir qu'elle a de modifier les choses. Le registre affectif est aussi mobilisé pour exprimer les difficultés que F rencontre, son incapacité à agir, ou encore le sentiment que Benny rejette la relation avec les TS.

Globalement et quelque soit le registre, au-delà de la description (50%), F est très impliqué dans l'analyse (24% avec l'attribution de responsabilité et la formulation d'hypothèse), et dans l'élaboration de solution (18%).

locuteur	[>K]									
NB nature de com2	thématique									
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total	
discours technique	3,74%	16,82%	14,02%	1,87%	1,87%	0,93%	16,82%	0,93%	57,01%	
discours affectif	8,41%	23,36%	4,67%	0,00%	0,00%	0,00%	6,54%	0,00%	42,99%	
Total	12,15%	40,19%	18,69%	1,87%	1,87%	0,93%	23,36%	0,93%	100,00%	

K, s'exprime plus dans le registre affectif que A et F. Dans le registre technique, K contribue à la description de la situation et du contexte (en tout 30% du registre technique), mais aussi à l'élaboration de solutions (16%). Dans le registre affectif, au-delà de la description de la situation ou de son contexte (28%) qui cherche à démontrer le faible niveau intellectuel des jeunes de l'unité, on trouve aussi la mise en cause des TS du Flore de façon presque agressive dans l'attribution de la responsabilité de la situation. L'expression sur un mode affectif dans la construction des solutions correspond à la critique des solutions proposées. D'un point de vue global, K est très investi dans la description (58%) et dans la recherche de solutions (23%).

e.Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole:

- A : TS de l'unité Nova et qui avait auparavant en charge un certain nombre de jeunes désormais à l'unité Flore. Il complète les informations, concernant Benny ou les autres jeunes, données par les TS du Flore, et donne beaucoup de conseils à ceux-ci. Son discours laisse supposer que les TS du Flore ne savent pas faire avec ces jeunes ; en s'appuyant, d'une part, sur le fait que Benny avait amélioré son comportement jusqu'à présent et, d'autre part, en soulignant la complexité de l'histoire de vie de Benny. Il est soutenu par les autres TS de Nova et notamment B et K. Son attitude condescendante alimente une tension avec les autres TS qui ne sont pas de son unité, et les amène à lui demander de justifier la décision de changer Benny d'unité. Par ailleurs, il exprime sa déception quant au niveau intellectuel des jeunes qui font partie de son unité.
- F : TS du Flore qui amène le sujet sur lequel la séquence va se focaliser, la violence verbale des jeunes entre eux et avec les TS. Elle exprime clairement sa difficulté à faire face à cette violence et se sent démunie. Elle est soutenue par H et I (jusqu'à un certain point) qui font aussi partie de l'équipe du Flore. Elle reçoit les critiques des TS de Nova mais n'y répond pas directement. Elle reste focalisée sur la compréhension de l'agressivité des jeunes et cherche à améliorer la

situation.

- K : TS de l'unité Nova, comme A, encadrerait jusqu'à présent des jeunes qui sont désormais au Flore. Comme A, il donne des conseils aux TS de l'unité Flore pour réussir à gérer les jeunes, et laisse penser qu'ils ne sont pas compétents. Dans la recherche de compréhension de l'agressivité des jeunes, il souligne la responsabilité des familles. Il déplore et se moque du faible niveau intellectuel des jeunes de l'unité Nova.

H)LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1)Etude des solutions proposées

Solutions actives envisagées			
12	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova qui connaît bien Tony, maintenant à Flore, conseille leurs collègues sur la conduite à tenir face à Tony
30	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova donne des conseils de comportements éducatifs au sujet du comportement alimentaire de Benny
32	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	Un TS de Nova conteste l'analyse des capacités de Benny par un TS de Flore et lui dit comment faire
34	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova donne des conseils et explique comment ils avaient réussi, eux, à gagner la confiance de Benny. Parfois ils semblent condescendants avec l'équipe de Flore qui ne réussit pas là où ils avaient réussi.
45	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe Nova donne des conseils à Flore, parfois de façon condescendante. L'intervenant insiste sur les risques de faire éclater le collectif de l'équipe au travers des demandes individuelles de Benny. Il implique chacun de façon individuelle dans ses relations. Pour preuve le fait qu'il ne pose aucun problème quand il est seul sur le foyer le week-end. Une attention plus grande de cohérence des réponses faites par l'équipe face à Benny semble une piste de solution.
47	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe et l'intervenant insistent pour rendre plus cohérentes les positions des TS afin de n'offrir aucune prise à Benny. La sanction doit porter selon l'équipe Nova sur l'isolement des autres jeunes et des adultes pour avoir un poids efficace, et non pas dans un face à face avec l'adulte puisqu'il est demandeur de la relation à l'adulte.
51	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe se questionne sur la question des excuses à produire après une agression verbale. Est-ce qu'un TS peut formuler son refus de contact avec un jeune tant que celui-ci ne lui a pas fait d'excuse? L'intervenant attire l'attention sur le fait que lorsque le TS se sent atteint personnellement par l'attitude du jeune, il doit en prendre conscience pour ne pas tomber dans un conflit personnel avec le jeune dont la faute ne serait jamais réparée.
60	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant attire l'attention sur le fait que les jeunes ne se connaissent pas vraiment, ce qui peut attiser les comportements agressifs par peur de l'autre qui est inconnu. Il propose à l'équipe de faire des activités avec les jeunes permettant de mieux se connaître

Solutions actives envisagées			
64	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	Malgré les propositions de l'intervenant, d'activités de présentation entre les jeunes, l'équipe pense que ce n'est pas possible pour les jeunes de s'exposer intimement sans entrainer de moquerie de la part des autres ou de détourner l'exercice pour se mettre en valeur.
66	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant module sa proposition d'activité

Nous pouvons répartir les solutions en 2 sujets :

l'agressivité des jeunes avec 3 groupes de solutions :

- Les conseils proposés par les TS de Nova de par la connaissance qu'ils ont des jeunes qui posent problème à l'unité Flore (unité de sens 12-30-32-34). Ces conseils laissent penser que les TS de Flore ne savent pas s'y prendre avec ces jeunes. L'intervenant y contribue peu.
- Les comportements à tenir face à l'agressivité des jeunes en général (unité de sens 51)
- La proposition d'activités collectives pour les jeunes qui leur permettraient de mieux se connaître et donc de moins s'agresser (60-64-66). Les TS sont plutôt réticents face à cette proposition.

Le cas de Benny : Les propositions de modification des comportements éducatifs des TS pour arriver à cadrer Benny (unité de sens 45-47) et qui portent principalement sur la cohérence des positionnements face à Benny entre les membres de l'équipe. L'intervenant et les TS de Nova y contribuent. Cette catégorie de solution s'appuie sur l'hypothèse que Benny recherche une relation duelle, spécifique à chaque adulte pour mieux contourner les règles et surtout mieux répondre à sa recherche d'amour.

682	[>A]	ouais c'est ça mais de toute façon il est, comment dire, il veut être aimé
683	[>C]	en plus, dans ces moments là, il est vachement drôle
684	[>A]	et en même temps t'as l'impression qu'il fait tout pour être détesté, et pour voir si t'es capable de l'aimer quand même tu vois
685	[>C]	ben oui
686	[>A]	c'est ça qu'est terrible, et donc lui, ça le perturbe, en même temps, parce que lui-même, il se dit, je sais bien que c'est pas comme ça, mais c'est son seul moyen de heu s'exprimer
687	[>Int]	d'entrer en relation
688	[>A]	Ouais, ouais, il est un peu enfermé dans ce truc, il aimerait bien en sortir je pense, quelque part, parce que j'ai déjà eu des discussions quand même assez intéressantes avec lui, il le reconnaît hein
689	[>Int]	hum
690	[>A]	que il est enfermé dans ce truc là
691	[>Int]	il voudrait bien
692	[>A]	il n'y arrive pas
693	[>Int]	hum
695	[>Int]	est-ce qu'ils vont continuer à aller vers moi même

Partant de cette hypothèse, toutes les stratégies sont bonnes pour attirer l'attention de l'adulte, pour qu'on s'occupe de lui. Cette recherche d'une relation individuelle fonctionne, puisque la sanction posée par F de lui interdire d'aller voir les autres jeunes et donc de rester avec le TS, ce qui fait réagir les autres TS.

741	[>F]	alors là y'a une sanction qu'est tombée heu 4 jours coucher à huit heures et demie
742	[>E]	d'accord

743	[>F]	y'a à peu près
744	[>K]	ça il s'en fout ça
745	[>F]	ben disons qu'il a
746	[>C]	des fois pour le groupe ça peut être gênant quand même parce que
747	[>F]	ben la, la manière dont on a réussi à résoudre la question c'est qu'il a eu du temps individuel avec l'adulte à ce moment là
748	[>B]	hum
749	[>K]	c'est un malin, il espère que tu vas le resanctionner la semaine prochaine !

Ainsi, en pensant sanctionner Benny, F ne fait que renforcer le temps passé avec lui et la relation privilégiée. D'autant que les sanctions sont différentes en fonction des TS, ce qui amène l'intervenant à souligner le danger de l'individualisation des sanctions.

721	[>I]	alors la difficulté moi j'ai l'impression que c'est, heu, ça actuellement, hein, heu, tu poses un truc, heu voilà, ça change d'adulte, heu, tout est à recommencer
722	[>Int]	oui mais justement, justement il fragilise votre collectif en même temps là
727	[>Int]	avec toi je vais faire des trucs, avec toi je vais faire autre chose, avec toi, je peux donc, toi, donc du coup, si la réponse elle est différenciée aussi, trop différenciée, il va, il va faire peut-être que des relations
730	[>Int]	mais peut-être que l'idée du contrat, c'est intéressant, c'est une réponse commune, c'est un principe commun, sinon... Tous les provocateurs ont tendance à individualiser la relation quand même beaucoup
732	[>C]	voilà c'est tout le temps ramener à lui
733	[>Int]	donc il peut casser il peut abimer le collectif de travail

Ce constat amène les participants à proposer des sanctions qui ne favorisent pas la relation à l'adulte, et l'intervenant propose de les poser de façon collective, en présence de l'ensemble des TS.

758	[>C]	punition dans sa chambre où t'as pas accès au groupe et t'as pas accès à l'adulte
759	[>D]	c'est plus dur
760	[>C]	c'est plus dur
761	[>Int]	hum et ça peut être aussi quelque chose que vous posez heu avec lui et en présence de plusieurs éducateurs ça aura peut être plus de poids peut-être si voilà on te le dit y'a Carine y'a vous, je sais pas qui, hop voilà, on dit, et puis Amanda et Simon, et voilà, mais vous êtes jamais tous les quatre, au moins, que collectivement la parole soit collective parce que, ...qu'il entende

thématique	catégorie	locuteur	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>K]	Total
Discours affectif															
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]		2,05%	0,51 %	3,08 %	1,03 %	0,00 %	4,10 %	0,51 %	0,00 %	1,03 %	0,00 %	0,51 %	3,59 %	18,97 %
Total solutions actives envisagées			2,05%	0,51 %	3,08 %	1,03 %	0,00 %	4,10 %	0,51 %	0,00 %	1,03 %	0,00 %	0,51 %	3,59 %	18,97 %
Total discours affectif			2,05%	0,51 %	3,08 %	1,03 %	0,00 %	4,10 %	0,51 %	0,00 %	1,03 %	0,00 %	0,51 %	3,59 %	18,97 %
Discours technique															

		locuteur												
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>Int]	[>J]	[>K]	Total
solutions actives envisagées	Endogène modification comportement équipe vers usager]	0,00%	0,00%	1,03%	0,00%	1,54%	0,00%	0,00%	0,00%	0,51%	3,08%	0,00%	0,00%	6,67%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	11,28%	3,59%	10,26%	1,54%	3,08%	7,18%	0,51%	2,56%	4,10%	20,00%	0,00%	9,23%	74,36%
Total solutions actives envisagées		11,28%	3,59%	11,28%	1,54%	4,62%	7,18%	0,51%	2,56%	4,62%	23,08%	0,00%	9,23%	81,03%
Total discours technique		11,28%	3,59%	11,28%	1,54%	4,62%	7,18%	0,51%	2,56%	4,62%	23,08%	0,00%	9,23%	81,03%
Total général		13,33%	4,10%	14,36%	2,56%	4,62%	11,28%	1,03%	2,56%	5,64%	23,08%	0,51%	12,82%	100,00%

Pour les 81% des échanges sur les solutions qui mobilisent un discours technique, les interventions se répartissent dans les trois types de solutions proposées. Ce sont particulièrement A, B et K qui se mobilisent sur les solutions, mais ils le font en tant que TS s'occupant auparavant de ces jeunes et qui avaient réussi, selon eux, à les canaliser. Les solutions sont donc plutôt des conseils formulés de façon parfois condescendante dans les groupes 1 et 2. Presque 19% des échanges concernant la catégorie des solutions sont formulés sous forme de discours affectifs. Ils correspondent aux remarques et critiques des TS face à la proposition de l'intervenant, dans le groupe 4 des solutions, d'activités collectives pour les jeunes afin qu'ils se connaissent mieux. La conduite de ce type d'activité semble impossible à certains TS, tant ils craignent, les conflits personnels entre les jeunes, les moqueries qui ne manqueraient pas d'émerger face à l'exposition de certains ou tout simplement un phénomène de groupe qu'ils n'arriveraient pas à maîtriser. Au travers de cette expression, on mesure à quel point les TS ont peur d'être dépassés par le collectif, et particulièrement F qui est en difficulté actuellement face aux jeunes.

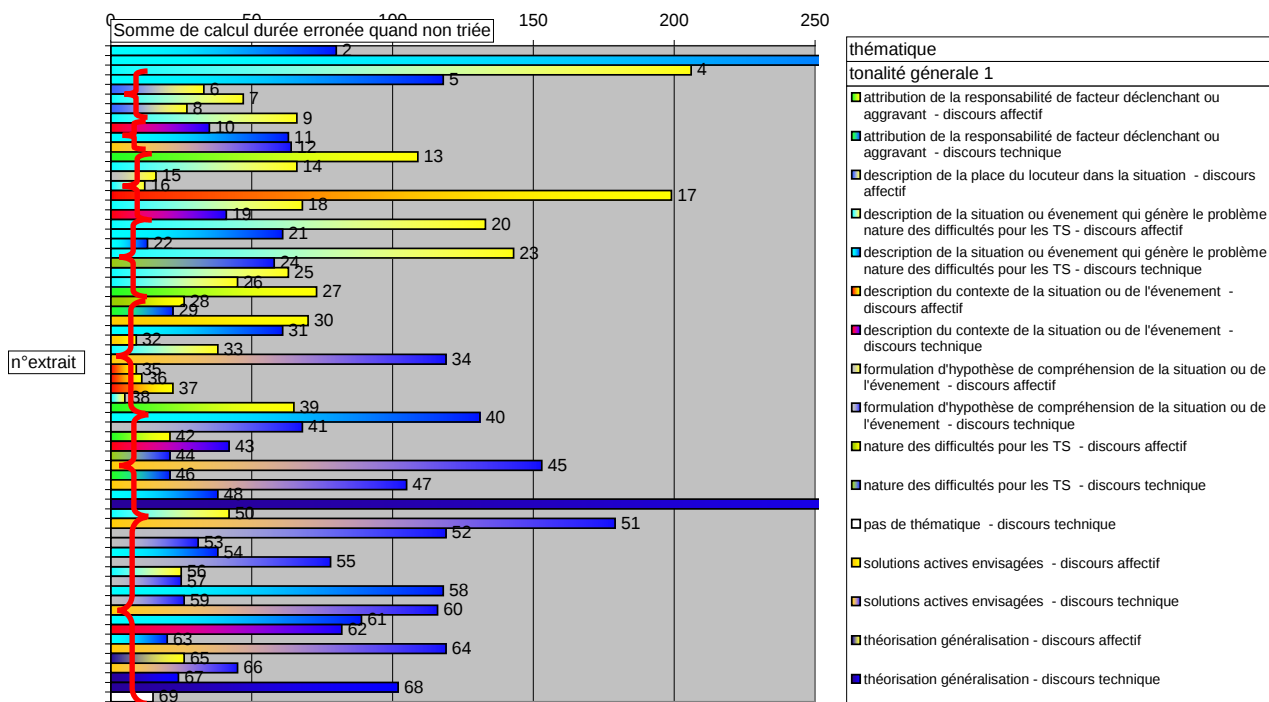
2) Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expression de la part des locuteurs sur la séquence d'ADP

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A) PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu = technique, jaune = affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



Plusieurs phases se distinguent.

Phase 1 de l'unité de sens 1 à 3

A dominante technique, cette phase fait l'état des lieux des changements liés à la modification des affectations des jeunes et des TS dans les nouvelles unités.

Phase 2 de l'unité de sens 4 à 9

A dominante affective, c'est l'expression des plaintes des TS quant à leur nouvelle affectation et qui porte essentiellement sur les jeunes. Pour Nova, c'est le niveau intellectuel qui serait trop bas, pour Flore, c'est l'agressivité entre les jeunes. C'est dans ces échanges que les TS de Nova, qui avaient auparavant la charge d'une partie des jeunes désormais à Flore, manifestent leur surprise face aux comportements de ces jeunes.

Phase 3 de l'unité de sens 10 à 12

A dominante technique dans la quelle les TS de Flore décrivent les activités et les manifestations d'agressivité. Première intervention des TS de Nova sur le registre du conseil.

Phase 4 de l'unité de sens 13 à 19

Retour à une dominante affective qui commence par les remarques de l'équipe Flore qui souligne que quand les jeunes étaient dans leurs locaux, ils n'avaient pas ce type de comportement. La tension monte entre les équipes. Une première rupture apparaît à l'unité de sens 19 par la description de l'arrivée de ces jeunes dans l'établissement.

Phase 5 de l'unité de sens 20 à 27

Cette rupture permet aux TS de Nova de revenir sur la question du faible niveau intellectuel des jeunes, mais dans un registre affectif. Le sujet perdurera jusqu'à l'unité de sens 27 sur un ton très critique malgré des incises descriptives (21, 22) ou les remarques de l'intervenant pour tenter de leur faire exprimer ce qu'ils ressentent (24).

Phase 6 de l'unité de sens 28 à 39

Durant cette phase ou l'affectif domine, c'est la montée en puissance de la tension entre les TS de Nova et du Flore. Ce sont les registres portés sur les solutions et dans lesquels les TS de Nova utilisent un ton plutôt condescendant qui, après une phase de discours technique, réalimente les tensions et déclenche un discours affectif. Le maximum de la tension se situe dans les unités de sens 35, 36, 37 quand les TS du Flore, ou du service appartement, demandent aux TS de Nova de justifier le choix de déplacement de Benny alors qu'il semblait stabilisé quand il était avec eux. Cette remarque oblige les TS de Nova à prendre conscience que le changement d'unité est aussi un facteur de déstabilisation des comportements de Benny, plutôt que de se focaliser sur la capacité de l'équipe Flore à le prendre en charge.

Phase 7 de l'unité de sens 40 à 50

Cette phase est à dominante technique et porte jusqu'à l'unité de sens 50 sur le comportement de Benny et sur les réponses éducatives à formuler face à ceux-ci. Les unités de sens qui sont sur un mode affectif concernent en 42, la prise de conscience par les TS Nova de la différence de comportement de Benny, et en 50, le sentiment des TS Nova de s'être fait duper par Benny.

Phase 8 de l'unité de sens 51 à 69

A partir de l'unité de sens 51, comme la phase précédente, le registre dominant est technique, les débats abandonnent le sujet Benny pour revenir sur le comportement agressif des jeunes en général et ses causes. Le retour à un discours affectif, en 56 évoque de nouveau la violence du langage entre les jeunes et particulièrement les jeunes filles, sur un ton qui souligne le malaise que ressent la TS et son impuissance à réguler ces échanges. De même en 65, une TS donne un exemple d'une situation où un jeune ayant voulu s'exposer, s'est vu ridiculiser, et souligne ainsi l'impossibilité en groupe d'une relation respectueuse.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	A % « je »	A % « nous »	A % « on »	F % « je »	F % « nous »	F % « on »	K % « je »	K % « nous »	K % « on »
Utilisation du pronom par thématique	14,56 %	3,16%	16,53 %	16,53%	3,31%	17,36 %	9,52%	5,71%	6,33%

	A % « je »	A % « nous »	A % « on »	F % « je »	F % « nous »	F % « on »	K % « je »	K % « nous »	K % « on »
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	37,50 %	0,00%	12,50 %	12,50%	0,00%	12,50 %	15,38 %	15,38%	0,00%
description de la place du locuteur dans la situation	0,00%	0,00%	0,00%	100,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	5,71%	5,71%	17,14 %	10,61%	1,52%	18,18 %	6,98%	6,98%	16,28 %
description du contexte de la situation ou de l'événement	18,00 %	0,00%	10,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	10,00 %	10,00%	5,00%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	50,00 %	0,00%	0,00%	50,00%	0,00%	28,57 %	0,00%	0,00%	0,00%
nature des difficultés pour les TS	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	33,33 %	0,00%	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	11,54 %	3,85%	11,54 %	22,73%	13,64%	18,18 %	20,00 %	4,00%	8,00%
solutions passives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnelle (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
13,53	8,73	1,55

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'intervention où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis, par thématique, le pourcentage d'intervention dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

A, s'exprime de façon quasi équivalente sous une forme personnelle, ou sous une forme collective indéterminée. Le « je » est particulièrement mobilisé dans la formulation d'hypothèse et dans l'attribution de la responsabilité de la situation. Le « nous » est principalement utilisé pour décrire la situation, ainsi que le « on ». Les propositions de solutions mobilisent autant le « je » que le « on ».

B, s'exprime de façon quasi équivalente sous une forme personnelle, ou sous une forme collective indéterminée. De façon logique, c'est quand il décrit sa place dans la situation qu'il utilise le « je », mais aussi pour décrire ses difficultés et pour évoquer des solutions. Pour autant, F utilise aussi le « nous » pour décrire les difficultés que posent la situation. Ces chiffres confirment que F est impliqué personnellement dans la situation et en parle à ce titre.

K mobilise moins souvent une des formes personnelles ou collectives que A et F, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il contribue au débat en soutenant et en renforçant les propos de A dans ses interventions. Toutefois il utilise plus souvent la forme personnelle « je » que la forme collective « on » ou « nous ». Ce sont les catégories des solutions et celles de l'attribution des responsabilités où il mobilise le plus le « je ». Le nous est principalement utilisé pour décrire la situation.

On observe une utilisation équivalente voire supérieure du « je » par rapport au « nous » et au « on » ce qui souligne l'implication personnelle des locuteurs dans les situations décrites.

2) Pour l'ensemble des participants

Nous recherchons aussi l'utilisation de ces pronoms (je, on, nous) en ajoutant la forme « tu ». Le « tu » souligne la manière dont on interpelle l'autre durant les débats. Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation multiple ; il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS), ou encore pour nommer des acteurs absents. Nous avons décompté le nombre d'intervention où une de ces formes était utilisé au moins une fois dans la colonne nb, hormis celles de l'intervenant qui de toute façon s'exprime principalement à titre personnel.

% tot tu	5,93%
% tot je	18,17%
% tot nous	3,83%
% tot on	13,72

Il y a 34% des interventions dans lesquelles sont utilisées, au moins une fois, une des formes individuelles ou collectives. Ce sont les formes individuelles « tu » et « je » qui sont le plus utilisées par rapport aux formes collectives, et c'est une des séquences de l'ensemble de l'étude où ces deux formes sont les plus utilisées.

3) Synthèse :

Ces chiffres viennent renforcer l'idée que les locuteurs s'expriment et s'interpellent plus à titre personnel qu'à titre collectif, ce qui correspond à l'hypothèse que les angoisses liées aux changements d'organisation rejaillissent dans les discours.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents systèmes est observée dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

<u>séquence</u> <u>8</u>		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4	phase 5	phase 6	phase 7	phase 8
usagers : Benny et groupe	objet de discours majoritaire	description de la situation	description de la situation	description de la situation	description du contexte	description de la situation	solutions	hypothèses	solutions
objet : agressivité entre les jeunes	objet de discours minoritaire		description de la place du locuteur	solutions	attribution de la responsabilité	nature des difficultés pour les TS	description du contexte		
durée : 91 minutes	registre de discours dominant	technique	affectif	technique	affectif	affectif	affectif	technique	technique
	registre de discours émergent					technique		affectif	affectif
	contenu attaché au registre émergent					l'intervenant tente de faire expliciter les ressentis des TS		sentiment des TS de s'être fait manipulé par Benny	impuissance des TS face aux comportements des jeunes en groupe

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>	séq 8
<u>problème</u>	1 opposition au cadre / fugue
<u>usager</u>	Benny et Groupe Flore
<u>paradoxe</u>	Oui

<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (Concordance objet et forme de discours)</u>		non : concordance moyenne	
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (Correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Oui : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est à titre personnel	
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		1,00%	
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	non	
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	oui	
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		Oui	(les TS de Nova reprochent à ceux du Flore de ne pas arriver à stabiliser les comportements de Benny alors qu'ils ont provoqué cette instabilité en le changeant de foyer)

Analyse du contenu des échanges

Deux sujets se dégagent de cette séquence. D'une part, le mécontentement des TS vis-à-vis des jeunes dont ils ont la charge dans leur nouvelle unité, agressivité des jeunes pour Flore et faible niveau pour Nova. D'autre part, le comportement de Benny.

Concernant le premier sujet, une première contradiction vient du fait que l'on se sert de la question de l'agressivité des jeunes ou du faible niveau intellectuel pour parler aussi d'autre chose. En effet, on voit qu'à chaque fois que le registre redevient majoritairement affectif, c'est quand la tension monte entre les TS de Nova et de Flore. Les sujets qui ramènent cette tension sont particulièrement des conseils condescendants des TS de Nova à ceux du Flore. Au travers de ces propos, il ne s'agit pas seulement de questionner la compétence des TS de Flore à gérer les jeunes ou Benny, mais aussi de valoriser une partie des TS de Nova qui s'en occupait auparavant. Cette démarche leur permet de se rassurer face aux changements qui s'annoncent et qui sont porteurs d'inquiétude et d'angoisse. On voit bien ici que la manière d'intervenir, est aussi porteuse de sens et peut révéler des intentions cachées, y compris aux yeux de l'émetteur. Il est évident que les TS de Nova ne mesurent pas la portée de leur propos et n'ont pas de volonté explicite à remettre en cause les TS de Flore. Pour autant c'est une manière pour eux de faire le deuil de la situation désormais passée, y compris des jeunes auxquels ils s'étaient attachés, en soulignant combien ils avaient bien travaillé. Avec leur critique sur le niveau intellectuel des jeunes de leur unité, c'est aussi une manière de dire que, vue les conditions, ils ne pourront sans doute pas faire aussi bien, là aussi, pour se rassurer sur les enjeux à venir. Les TS de Flore sont dans le même registre, et signifient par leurs remarques sur l'agressivité des jeunes, que les nouvelles conditions de travail seront moins favorables à la réussite de leur action. Pour reprendre la théorie des ensembles, nous avons ici un premier niveau qui est celui du souci des jeunes, le niveau de l'exercice professionnel, et un deuxième niveau, qui refait surface au travers du premier, le niveau plus personnel de la sécurité psycho-affective - remis en cause dans les périodes de changement. On peut avoir ces deux niveaux de lecture de cette séquence, et même si quelques pistes de solutions sont élaborées, celle-ci se clôture par un constat d'échec ou d'impossibilité d'agir,

tant sur le plan individuel, puisque le niveau de langage des jeunes comme le niveau intellectuel serait le fait de l'environnement familial, que sur le plan collectif, puisque les jeunes pervertiraient chaque tentative de dynamique de groupe positive. L'expression de ces deux niveaux de systèmes au même moment rend donc impossible toute action, et sur les angoisses liées aux changements, et sur l'agressivité des jeunes en général. L'intervenant a pris soin d'interpeller les TS sur, à la fois, la nature des changements (répartition des TS et des jeunes dans les deux lieux) et leur ressentis. Ainsi, les TS soulignent qu'ils ont participé à la répartition des jeunes et ont choisi leur lieu de travail. Malgré tout ils expriment leurs craintes suite à ces modifications :

A la question de l'intervenant

63	[>Int]	est-ce que vous souhaitez, je sais pas, en dire quelque chose un peu de cette nouvelle organisation ?
----	--------	---

Ce sont d'abord les TS du service appartement qui s'exprime

64	[>J]	ben le gamin va falloir qu'il soit hyper autonome
65	[>A]	chose qu'ils ne sont absolument pas
66	[>G]	à part qu'on essaie de garder la tête hors de l'eau

Puis les Ts de Nova

68	[>D]	ben je pense autant pour les jeunes que pour les adultes et puis ben c'est quand même un, un fonctionnement différent, garçons et filles, faut se replonger dedans, enfin moi, je trouve, et puis la personnalité heu, des jeunes, enfin moi, je parle de la structure fille ou on avait quand même un niveau scolaire assez élevé, on va dire, j'arrive là, mais c'est la constitution des groupes où c'est quand même très très bas, mais alors, très très bas niveau scolaire, mais intellectuellement, parce que bon, il pourrait y avoir des difficultés scolaires, mais des jeunes qui auraient quand même des intérêts à l'extérieur, des trucs comme ça mais là rien
69	[>C]	ha puis c'est confondu hein garçons filles
70	[>D]	c'est garçons filles c'est très homogène on va dire
71	[>C]	Non, on part de l'IME à la Segpa [inaudible] mais avec un niveau très faible

Et c'est seulement après avoir décrit le processus de répartition des jeunes que F commencera à aborder la situation à l'unité Flore en la définissant comme explosive (intervention 109).

L'intervenant questionne le lien avec les changements mais F restera focalisée sur son ressenti ;

111	[>Int]	c'est explosif mais lié au changement ou lié à d'autres
112	[>F]	ben je sais pas, s'ils s'y attendaient ou en tout cas, il y avait quand même cette question de la violence de toute façon que ça soit mixte ou pas, heu ils peuvent être ultra violents entre eux, que ça soit uniquement entre gars, ou avec les filles

F décline donc tout lien avec les modifications, alors que la question était plutôt centrée sur les effets des modifications. Cette superposition des préoccupations, à la fois professionnelles et personnelles, ne produit pas un paradoxe sous forme de choix impossible à réaliser, ou d'une alternative qui entraîne inexorablement le renforcement de l'autre alternative, mais plutôt dans le fait qu'aucune des deux préoccupations ne soit comblée. En effet, chercher à améliorer la compréhension ou l'intervention auprès des jeunes ne résout pas le problème d'inquiétude lié au changement. A l'inverse, l'inquiétude ou l'angoisse du changement n'est pas formulée en tant que telle et donc insoluble si ce n'est au travers de situations concrètes. On pourrait dire qu'intellectuellement, les TS acceptent les changements, mais que dans la réalité, les angoisses s'expriment malgré tout.

Concernant le deuxième sujet - le comportement agressif de Benny -, une contradiction apparaît durant les échanges. Alors que les TS de Nova remettent en cause la façon d'intervenir des TS du Flore auprès de Benny, G, TS du service appartement questionne les TS de Nova sur ce qui les a amené à changer Benny de d'unité.

603	[>G]	mais pourquoi la séparation, justement du fait qu'il y avait un lien qui était créé quand même, pourquoi vous l'avez...
604	[>K]	parce qu' à la fin, il était même trop installé chez nous, à la fin
605	[>C]	c'était sa maison
606	[>A]	c'était sa maison
607	[>K]	c'était...
608	[>G]	ben oui, mais bon, si il a pas de lieu....
609	[>C]	sauf que c'était aussi le manque d'investissement qu'il peut avoir chez sa mère-tante ou tante-mère, comme on veut, heu, c'est ce qui renvoyait aussi, voilà
610	[>A]	la nouveauté le terrorise à tel point que les stages qu'il veut faire, y veut tous les faire au même endroit...
611	[>G]	ben oui évidemment, parce que ça l'angoisse
612	[>A]	il veut pas voilà, donc en fait, ce qui était le but de la manœuvre, c'est d'essayer doucement d'amener des choses parce que en même temps
613	[>Int]	et là, il est à Nova
614	[>C]	non
615	[>Int]	non il a déménagé ?
616	[>A]	C'est pas nouveau quand même, y'a des gens qui le connaisse
617	[>G]	est-ce qu'il était prêt, parce que la preuve qu'il régresse
618	[>C]	est-ce qu'il était prêt ? je crois qu'il aurait pas dit comme ça
619	[>A]	ouais
620	[>G]	parce que là, il est en régression par rapport a ce que vous dites vous

Compte tenu de l'histoire de ce jeune, décès de la mère, absence du père, violence et alcool au foyer familial de substitution, et, enfin, placement en foyer, on peut facilement comprendre qu'il puisse être fragile dans ses relations aux autres et aux adultes. Que les TS puissent lui reprocher de s'être senti trop sécurisé, paraît surprenant. D'une certaine manière, ils cherchent à casser ce qu'ils ont construit. Le pari est aussi risqué, déstabiliser la relation de Benny avec les éducateurs dans l'espoir qu'il se rapproche de sa famille adoptante semble difficile à imaginer comme stratégie et ne semble amener qu'un mal-être. Finalement, ils agissent ici au motif de la protection des relations enfant-famille, malgré la possible défaillance de cette famille qui a conduit au placement (tous les placements ne sont pas du fait d'une défaillance de la fonction parentale) ; autrement dit, la volonté que les TS et le foyer ne doivent pas devenir la famille de remplacement. Mais dans le même temps, ils doivent pourtant bien assurer la sécurité affective des jeunes dont ils ont la charge. Ils finissent donc par agir de façon contradictoire avec leur mission, plutôt que de protéger le jeune, ils produisent de l'insécurité en créant cette rupture pour que Benny réinvestisse le lien avec sa famille.

2) Synthèse

Deux contradictions se font jour dans cette séquence.

La première contradiction ne produit pas réellement de paradoxe d'action mais plutôt une perte de sens dans ce qu'est censé traiter la séquence. Les TS pensent parler uniquement de la question des comportements agressifs des jeunes ou de leur niveau intellectuel, alors qu'ils parlent en fait du travail de deuil à réaliser et des résistances aux changements suite aux modifications organisationnelles. Cette contradiction ne deviendra un paradoxe d'action que si elle n'est pas conscientisée et qu'elle génère des prises de décision ou des actions qui viendraient alors entretenir cette confusion. Par exemple, on pourrait imaginer que finalement, on demande aux TS de Nova de venir intervenir dans l'unité Flore pour recadrer ou rassurer certains jeunes, ce qui aurait pour effet de stigmatiser les TS de Flore dans leur incapacité à gérer ces jeunes, renforcerait le sentiment de supériorité des TS de Nova et soutiendrait leur désinvestissement auprès des jeunes de leur unité. Plus on leur demanderait d'intervenir, plus on renforcerait le problème de légitimité des TS de Flore

et sans doute d'agressivité avec ceux-ci. On pourrait aussi imaginer que l'on renvoie les jeunes les plus agressifs dans l'unité de Nova où exerce une partie de leurs anciens TS, ce qui entraînerait inmanquablement le retour de jeunes de Nova vers le Flore. Là aussi, on renforce la décrédibilisation des TS de Flore, le non investissement des TS de Nova auprès des jeunes les plus en difficulté sur le plan scolaire et culturel, et aussi le sentiment de pouvoir des jeunes qui, même si ce n'est pas leur demande, se sentiraient alors reconnus dans leur agressivité.

La deuxième contradiction qui émerge se situe autour de la relation éducative des TS auprès de Benny, de leur investissement dans celle-ci et de la relation avec ses parents. Cette contradiction signe la présence d'un paradoxe. Il s'agit bien pour les TS, et de prendre en charge affectivement Benny, et de laisser suffisamment de place « affective » à Benny pour qu'il puisse investir le lien à sa famille. Les TS ne doivent pas combler totalement le vide affectif que produit la rupture d'avec le lien familial, mais pour autant, ils doivent en absorber une partie. De même, ils doivent condamner les actes parentaux qui ont conduit au placement du jeune, mais en même temps, ils ne doivent pas délégitimer la fonction parentale. C'est le paradoxe de la mission qui vise à soutenir la fonction et le lien tout en palliant à ses défaillances.

Mais se pose aussi la question de la nature de la relation entre les TS et Benny. Les TS lui reprochent d'être « comme à la maison ». Cette expression renvoie autant au lieu qu'aux relations entretenues dans une sphère domestique. Nous pourrions interpréter cette remarque comme signifiant qu'il agit comme il agirait avec ses parents, c'est à dire que le « jeu » relationnel est suffisamment installé pour que l'on passe d'une relation éducative contractuelle à une relation éducative personnelle voire fusionnelle. C'est-à-dire que les comportements du jeune ne sont plus interprétés du point de vue « professionnel », mobilisant des réactions mesurées et analysées dans le cadre d'une relation éducative contractuelle, mais entraînent des réactions ou des comportements des TS plutôt sur le versant affectif et « affecté », du côté de la pulsion. Autrement, dire que le jeune se sent « comme à la maison » peut aussi vouloir dire que les TS réagissent « comme à la maison », dans un registre qui n'est plus celui du modèle professionnel. C'est le paradoxe de la relation éducative professionnelle. Nous pouvons souligner que l'attitude de Benny favorise ce glissement dans la relation puisque, comme l'explique l'intervenant

721	[>I]	alors la difficulté moi j'ai l'impression que c'est, heu, ça actuellement, hein, heu, tu poses un truc, heu voilà, ça change d'adulte, heu, tout est à recommencer
722	[>Int]	oui mais justement, justement il fragilise votre collectif en même temps là
727	[>Int]	avec toi je vais faire des trucs, avec toi je vais faire autre chose, avec toi, je peux donc, toi, donc du coup, si la réponse elle est différenciée aussi, trop différenciée, il va, il va faire peut-être que des relations
730	[>Int]	mais peut-être que l'idée du contrat, c'est intéressant, c'est une réponse commune, c'est un principe commun, sinon... Tous les provocateurs ont tendance à individualiser la relation quand même beaucoup
732	[>C]	voilà c'est tout le temps ramené à lui
733	[>Int]	donc il peut casser il peut abimer le collectif de travail

C'est l'intuition de l'altération de cette relation éducative professionnelle qui amène les TS à changer Benny de lieu, tout en acceptant mal les effets de cette rupture et reprochant aux autres TS de ne pas bien s'en occuper.

La situation produit un troisième paradoxe, les TS de Nova cherchent à casser la relation privilégiée entre eux et Benny qui devient « dangereuse » pour lui et pour eux, et, en même temps, n'en assument pas la responsabilité. Ce mouvement de surprise devant la régression des comportements de Benny souligne, soit qu'ils n'avaient pas conscience de ce que pouvait produire cette rupture, soit encore qu'ils sont justement dans une relation surinvestie. On pourrait presque dire qu'ils réagissent comme des parents : devant les mauvaises notes de leur enfant, dans un premier temps, ils dénigrent les enseignants, puis dans un deuxième temps tentent de les justifier par des circonstances atténuantes. En reprochant des mauvais comportements à Benny, c'est comme si les TS de Flore portaient atteinte à l'intégrité des TS de Nova, un peu comme parfois, des parents se sentent eux-mêmes critiqués ou remis en cause quand on critique ou remet en cause les comportements de

leur enfant.

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>Dimension institutionnelle :</u> Equipe : La TS qui dit avoir du mal à cadrer Benny semble être la seule à qui Benny pose problème. <u>Dimension personnelle:</u> Blessure narcissique : Les anciens TS référent de Benny regrettent la régression dans ses comportements dans la description qu'en font la nouvelle TS référente. Ils ont tendance à en attribuer la responsabilité cette nouvelle TS référente. Sentiment d'incompétence personnelle : La nouvelle TS référente de Benny se sent remise en cause personnellement par Benny qui la met en porte à faux avec les autres TS. Elle pense que c'est la faiblesse de ses compétences qui engendre les comportements de Benny. <u>Dimension professionnelle:</u> La technique : la relation que les anciens TS entretenaient avec Benny ne semblait plus suffisamment distanciée pour assurer les missions Valeurs : Les TS ne font que suppléer aux fonctions parentales, ils doivent donc laisser de la place « affective » aux parents en ne laissant pas les jeunes s'attacher aux TS. Analyse des comportements des usagers : Il faut sécuriser affectivement l'utilisateur pour qu'il puisse progresser. Or, Benny ne semble pas prêt à changer d'environnement affectif et régresse dans ses comportements sociaux.	<u>Alternative 1</u> Modifier l'environnement affectif de Benny en le changeant de foyer pour qu'il ne s'attache pas à certains éducateurs <u>Argumentation :</u> Benny se comporte « comme à la maison » au foyer. Il est angoissé à l'idée d'aller dans des lieux inconnus. Il se détache de plus en plus de la relation avec sa mère. <u>Effet négatif :</u> Benny est déstabilisé et s'oppose au cadre éducatif et aux nouveaux TS qui l'encadrent <u>Effet positif</u> Il apprend à s'adapter à de nouveaux environnements <u>Alternative 2</u> Le sécuriser en le laissant dans le même foyer avec les mêmes TS <u>Argumentation :</u> Il n'est pas prêt à assumer un changement d'environnement affectif <u>Effet négatif</u> Les TS entre dans une relation de plus fusionnelle avec Benny et de disposent plus du recul nécessaire pour assurer leurs missions. <u>Effet positif</u> Les repères affectifs que représentent les TS l'aide se construire progressivement	Sécuriser affectivement l'utilisateur [majorité dimension personnelle] Et Limiter son s'attachement affectif au TS [majorité dimension professionnelle]

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

En ce qui concerne la question de la confusion entre les comportements qui sont reprochés aux jeunes et les angoisses des TS liés aux changements, il n'y a pas de stratégie à proprement parlé face à cette situation. Nous sommes devant les prémisses d'un paradoxe à venir.

En ce qui concerne les paradoxes soulevés par la situation de Benny et de son accompagnement. Il n'y a pas de conscience de la part des TS du paradoxe lié à la relation parentale, et à la relation éducative professionnelle. De fait la stratégie est une stratégie simple et consiste à choisir entre une relation ou pas de relation. Puisqu'ils sentent que la relation est en train de dévier, ils préfèrent la rompre et changer Benny d'unité, mettre de la distance entre eux et lui. Pour autant, ils supportent

mal les effets de cette stratégie et tentent encore d'influer à distance sur la relation entre Benny et les TS.

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Il n'y a pas de prise de conscience explicite du mélange des deux problématiques (comportement agressif des jeunes/ angoisses de changement des TS), ni de la part des TS, ni de la part de l'intervenant, même si celui-ci essaie de conduire une analyse des différents éléments qui sont nommés. Il se saisit de chaque expression pour tenter de faire expliciter aux TS les causes de ce ressenti, la critique du niveau scolaire et la dévalorisation des jeunes accueillis à Nova, le comportement agressif des jeunes et de Benny en particulier à Flore. Par contre, jamais il ne nomme le regret qui transpire de ces remarques. Si une stratégie est alors mobilisée, c'est d'essayer de se focaliser sur les faits et non les ressentis, et qui pourrait s'apparenter à une stratégie simple, mais pour autant, cela ne garantit pas qu'en voulant traiter une problématique on ne travaille à apaiser l'autre. Parce que, si processus de deuil et résistance au changement il y a, ils ne peuvent s'exprimer qu'au travers de situations concrètes. Finalement, le faible niveau intellectuel et les comportements agressifs sont une réalité objective, mais c'est d'une part la réciprocité (chaque unité à son reproche), et d'autre part la manière de l'évoquer qui feraient plutôt penser à l'expression d'un malaise autour de la nouvelle réorganisation. Il ne peut pas y avoir de stratégie simple qui traiterait d'un côté la résistance au changement, et de l'autre les faits qui posent problème. Malgré tout les deux restent insolubles à la fin de la séance dans le sens où les TS invalident toutes propositions, soit parce qu'ils n'ont pas été distingués ou au moins conscientisés, soit parce qu'ils sont trop généraux et ne mobilisent pas de volonté de les résoudre.

En ce qui concerne les paradoxes de la relation éducative et parentale de Benny, il y a une prise de conscience que le comportement de Benny invite le TS à rentrer dans une relation très personnalisée. L'intervenant propose donc d'être attentif à la cohérence des réponses entre les adultes et de rester dans une réponse collective et non pas personnalisée. Cette réponse répond à la question de la gestion du comportement de Benny, mais ne répond pas à la question de sa relation à sa famille et de son mal-être. Cette stratégie tente d'investir la relation à Benny tout en se préservant individuellement en renforçant le collectif de TS. Contrairement aux TS de Nova qui, ne pouvant trouver la bonne distance, coupent la relation, il s'agirait ici d'une stratégie de compromis, qui renvoie la relation éducative dans un espace contractuel collectif sans dénier la relation à Benny. La sécurisation affective sera répartie sur l'ensemble des Ts et non pas sur quelques uns, protégeant les TS et Benny d'une trop grande proximité tout en lui garantissant un cadre sécurisant qui lui permettra de s'autonomiser petit à petit. À terme on peut aussi penser que la confusion fonction TS/ fonction parentale s'estompera et permettra à Benny de placer au bon endroit sa recherche d'amour.

3)synthèse

Stratégie initiale :

Les Ts mobilisent dans cette situation une stratégie simple qui consiste à ne prendre en compte qu'une des injonctions. Les TS choisissent donc entre une relation ou pas de relation, sans tenter de trouver de posture médiane.

Stratégie reconstruite

stratégie de compromis : Renforcer la cohésion de l'équipe face à Benny. Les TS prennent conscience que Benny, par ses comportements agressifs et ses attaques du cadre personnalisés, cherche à se réapproprier une relation de proximité avec ses nouveaux TS référents en les opposant aux autres. L'intervenant propose de renforcer la cohésion de l'équipe de façon à ce que d'une part, Benny ne puisse pas diviser l'équipe, mais aussi de manière à ce que la relation éducative reconstruite soit moins personnalisée comme elle avait pu l'être dans lieu de vie précédent..

ANNEXE IX ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°9(SÉANCE 6)
OCTOBRE 2012

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA
SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 89 minutes, 854 interventions et 124 unités de sens, 12 participants.

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : 4 sujets sont abordés durant cette séquence.

- 1- le projet de rénovation du service appartement : organisation institutionnelle.
- 2- Les effets des nouvelles conditions de vie dans les locaux sur le comportement des jeunes : organisation institutionnelle .
- 3- La situation de Betty : comportement d'un jeune.
- 4- La situation de Maica : comportement d'un jeune.

La situation :

- 1- Le projet de rénovation du service appartement : Une relocalisation des appartements dans un immeuble unique permettrait un meilleur accompagnement des jeunes dans les appartements.
- 2- Les effets des nouvelles conditions de vie dans les locaux sur le comportement des jeunes : l'accessibilité et la qualité des espaces collectifs, la gestion de la porte d'entrée de l'unité ont des effets sur le comportement des jeunes. La question est de savoir s'il est acceptable de maintenir la porte d'accès à l'unité de vie fermée à clé pour mieux gérer les jeunes et particulièrement les fugues.
- 3- La situation de Betty : La TS exprime son soulagement concernant Betty qui fuguait régulièrement pour entretenir des relations sexuelles et qui est finalement internée en hôpital psychiatrique à sa demande.
- 4- La situation de Maica : Il s'agit de savoir si les TS peuvent ou doivent autoriser Maica à voir son petit ami sachant qu'elle a 14 ans et qu'il en a 27, malgré le fait que les parents autorisent cette relation.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS :

- 1: Comment pallier au manque d'autonomie des jeunes qui sont placés dans les appartements en autonomie (le projet de rénovation du service appartement).
- 2: L'empêchement de la liberté d'aller et venue des jeunes dans l'établissement est-il compatible avec la déontologie et l'éthique des TS (Les effets des nouvelles conditions de vie dans les locaux sur le comportement des jeunes).
- 3 : Identifier et rompre avec un comportement pathologique pour un jeune (La situation de Betty).
- 4: Comment se positionner dans la relation au jeune sur des principes éducatifs même si ils ne sont pas défendus par les parents (La situation de Maica).

D'un point de vue global, les sujet 1 et 2 ne mobilisent pas de cas précis de jeunes ou de situation concrète, et portent plus sur des principes éducatifs et organisationnels génériques.

Le sujet 3 « Betty » parle bien d'un cas, mais ne sollicite pas vraiment l'avis des autres TS et ne comporte pas vraiment d'enjeux. Il s'agit plus de partager les sentiments qu'inspire la nouvelle situation de Betty, entre soulagement et échec.

Le sujet 4 « Maica » est plus classique par rapport à un dispositif d'ADP et mobilise à la fois la description d'une situation concrète avec un usager, une problématique à résoudre ou à travailler qui nécessite une analyse et une recherche de solution.

La nature du positionnement des problèmes, pour chaque sujet, est présentée comme collective par les TS qui les proposent.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objet de discours. Ces données sont traitées pour les 4 sujets différents de la séquence.

thématique et catégorie	Betty	lieu de vie et fugue et fugue	Maica	projet appart	<u>Total</u>
description de la place du locuteur dans la situation	3,28%	1,64%	2,46%	0,00%	<u>7,38%</u>
0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,00%</u>
dit ce qu'il a fait]	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
dit ce qu'il a ressenti]	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
explique les motivations de ses actes ou paroles]	1,64%	1,64%	2,46%	0,00%	<u>5,74%</u>
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	2,46%	4,10%	3,28%	4,92%	<u>14,75%</u>
comportement d'un usager]	2,46%	0,00%	3,28%	0,00%	<u>5,74%</u>
décision ou action institutionnelle]	0,00%	4,10%	0,00%	4,92%	<u>9,02%</u>
description du contexte de la situation ou de l'évènement	4,92%	7,38%	7,38%	4,10%	<u>23,77%</u>
contexte concernant usager]	1,64%	0,00%	2,46%	0,00%	<u>4,10%</u>
contexte environnement affectif de l'usager]	0,82%	0,82%	1,64%	0,00%	<u>3,28%</u>
contexte environnement familial de l'usager]	1,64%	0,00%	3,28%	0,00%	<u>4,92%</u>
contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	0,82%	5,74%	0,00%	3,28%	<u>9,84%</u>
historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	0,00%	0,82%	0,00%	0,82%	<u>1,64%</u>

thématique et catégorie	Betty	lieu de vie et fugue et fugue	Maica	projet appart	<u>Total</u>
nature des difficultés pour les TS	1,64%	2,46%	8,20%	4,10%	<u>16,39%</u>
incapacité à agir]	0,82%	0,00%	3,28%	0,00%	<u>4,10%</u>
incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	0,00%	0,82%	1,64%	0,82%	<u>3,28%</u>
questionne cohérence entre action et valeurs]	0,00%	1,64%	3,28%	0,00%	<u>4,92%</u>
questionne cohérence entre but et réalité]	0,82%	0,00%	0,00%	3,28%	<u>4,10%</u>
TOTAL DESCRIPTION	12,30	15,58	29,52	13,12	<u>70,52</u>
thématique catégorie	Betty	lieu de vie et fugue et fugue	Maica	projet appart	<u>Total</u>
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	2,46%	0,00%	4,10%	0,00%	<u>6,56%</u>
causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	1,64%	0,00%	0,82%	0,00%	<u>2,46%</u>
causalité externe environnement familial]	0,00%	0,00%	0,82%	0,00%	<u>0,82%</u>
causalité externe environnement socio- éducatif professionnel]	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	0,00%	0,00%	2,46%	0,00%	<u>2,46%</u>
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement	0,00%	0,82%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
hypothèse simple et fermée]	0,00%	0,82%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
théorisation généralisation	0,82%	1,64%	9,84%	0,82%	<u>13,11%</u>
apports théoriques]	0,00%	0,00%	1,64%	0,00%	<u>1,64%</u>
généralisation à partir de la situation]	0,00%	0,00%	2,46%	0,00%	<u>2,46%</u>
illustration par d'autres situations]	0,82%	0,82%	1,64%	0,00%	<u>3,28%</u>
transfert vers la pratique professionnelle]	0,00%	0,82%	4,10%	0,82%	<u>5,74%</u>
TOTAL ANALYSE	3,28	2,46	13,94	0,82	<u>20,5</u>
thématique catégorie	Betty	lieu de vie et fugue et fugue	Maica	projet appart	<u>Total</u>
solutions actives envisagées	1,64%	1,64%	6,56%	4,92%	<u>14,75%</u>
contexte concernant usager]	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,00%</u>
endogène modification comportement équipe vers usager]	0,00%	1,64%	0,82%	0,00%	<u>2,46%</u>

thématique et catégorie	Betty	lieu de vie et fugue et fugue	Maica	projet appart	<u>Total</u>
endogène modification comportement équipe vers usager	0,00%	0,00%	4,92%	0,00%	<u>4,92%</u>
endogène modification comportement par l'équipe vers famille	0,00%	0,00%	0,82%	0,00%	<u>0,82%</u>
endogène modification positionnement institution vers usager]	0,00%	0,00%	0,00%	4,92%	<u>4,92%</u>
exogène action auprès usager]	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
solutions passives envisagées	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
évincer la source de difficulté]	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,82%</u>
TOTAL SOLUTION	2,46	1,64	6,56	4,92	<u>15,58</u>
TOTAL GENERAL	18,03%	20,49%	41,80%	19,67%	<u>100,00%</u>

La séquence s'articule autour des 4 sujets. La mobilisation successive sur 4 sujets différents oblige à mobiliser à chaque fois une phase descriptive ce qui explique les 702% de temps passé sur la description des 4 sujets. C'est logiquement le sujet « Maica » qui mobilise le plus de temps de description puisque c'est ce sujet sur lequel les participants passent le plus de temps (41,80%). Les 3 autres sujets mobilisent un temps à peu près égal en terme de description (de 12 à 15%). Les sujets « Betty », « lieu de vie et fugue et fugue » et « projet appart » mobilisent peu d'analyse car ils ne posent pas vraiment de problématique mais viennent plutôt illustrer une position ou informer l'ensemble des TS d'un événement. Par contre, le sujet « Maica » occupe 14% du volume de la séance, soit 68% du temps total dédié à l'analyse.

Dans les catégories des solutions, ce sont le sujet « Maica » et « projet appart » qui mettent au travail le plus de solution mais pour des raisons différentes. Les aménagements du service appartement sont présentés comme une solution à des problèmes rencontrés, et une partie de la présentation consiste à dire en quoi cette nouvelle organisation y répondra. Au contraire, sur le sujet « Maica », c'est bien une réflexion sur les solutions qui produit ces propositions d'agir autrement. Les sujets « Betty » et « lieu de vie et fugue et fugue » ne proposant pas vraiment de problématiques, ils mobilisent peu de solutions si ce n'est que les TS insistent beaucoup sur la nécessité d'un départ de Betty de la structure.

D'un point de vue général, le sujet « Maica » qui mobilise le plus de temps est aussi celui qui est le plus développé dans les 3 directions, description, analyse et solution.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Les tableaux suivants présentent par sujet le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

1 le projet de rénovation du service appartement

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
------------	-----------------	-----------	-----------------	-------

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	65	décision ou action institutionnelle]	L'équipe appart propose d'évoquer le projet d'aménagement de leur service.	projet appart
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	46	décision ou action institutionnelle]	l'équipe appart rappelle les raisons de cet aménagement , le manque de lieu d'accueil pour les jeunes en appart.	projet appart
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	23	décision ou action institutionnelle]	l'équipe appart rappelle les besoins de lien social des jeunes en appart notamment ceux qui ne sont pas autonome.	projet appart
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	20	décision ou action institutionnelle]	L'équipe appart rappelle les hautes exigences de la vie en autonomie en appart et que des temps en collectif sont du coup bien appréciés par les jeunes.	projet appart
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	25	décision ou action institutionnelle]	l'équipe appart regrette de ne pas avoir les mêmes rituels que dans les unités de vie.	projet appart
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	29	décision ou action institutionnelle]	L'équipe appart revient sur la difficulté pour certains jeunes de se gérer et d'autre part du manque de dispo des TS qui sont chez les uns ou chez les autres sans pouvoir être joignable.	projet appart
description du contexte de la situation ou de l'évènement	45	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	Plusieurs jeunes, anciennement du foyer et désormais accueillis en appart sont cité en exemple du fait qu'ils revenaient régulièrement sur leur groupe pour avoir un lien. L'équipe rappelle l'importance des rituels collectifs comme le goûter pour ponctuer et questionner sur la journée.	projet appart
description du contexte de la situation ou de l'évènement	42	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	l'équipe se la nature de la demande de temps collectif pour les jeunes en appart.	projet appart
description du contexte de la situation ou de l'évènement	28	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	l'équipe appart explique les présences du week end.	projet appart

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description du contexte de la situation ou de l'évènement	91	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	l'équipe appart revient la difficulté d'intervenir avec les jeunes le week-end même si ils sont demandeurs.	projet appart
description du contexte de la situation ou de l'évènement	48	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	l'équipe questionne pour savoir si à la faveur de cette rénovation on excluerait pas des prises en charge les jeunes les plus âgées en mesure « jeune majeur » ce que conteste l'équipe appart.	projet appart
nature des difficultés pour les TS	7	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe questionne sur la contradiction à mettre des jeunes en autonomie en appart et en même temps à vouloir faire du collectif pour les protéger.	projet appart
nature des difficultés pour les TS	64	questionne cohérence entre but et réalité]	l'équipe appart "dénonce" les mauvaises conditions d'accueil individuel des jeunes en apparts, conditions ne favorisant pas un accompagnement de qualité dont les jeunes ont pourtant besoin.	projet appart
nature des difficultés pour les TS	67	questionne cohérence entre but et réalité]	L'équipe appart rappelle que le service est articulé au service pré appart des foyers. Quand les jeunes très jeunes (16 ans) ne sont pas passé en pré appart le risque d'échec est plus grand en appart ce qui n'empêche pas que certains jeunes très jeunes soient orientés en appart.	projet appart
nature des difficultés pour les TS	44	questionne cohérence entre but et réalité]	l'équipe questionne le fait qu'il y ait moins de TS présents les moments où justement les jeunes en ont le plus besoin le week-end.	projet appart
nature des difficultés pour les TS	33	questionne cohérence entre but et réalité]	l'équipe appart convient que les moyens sont limités et resteront limités a deux etp.	projet appart
solutions actives envisagées	71	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'équipe appart présente l'accès à un appart dédié à l'accueil comme une solution efficace pour accueillir ponctuellement les jeunes isolés dans leur appart.	projet appart
solutions actives envisagées	54	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'équipe appart argumente l'intérêt du lieu d'accueil pour les jeunes les plus en difficulté d'autonomie et rappelle le caractère non obligatoire des temps en autonomie.	projet appart
solutions actives envisagées	67	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'équipe appart rappelle le caractère non obligatoire du lieu d'accueil et qu'il permettra de maintenir un lien plus facile entre les TS et les jeunes.	projet appart
solutions actives envisagées	17	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'équipe appart développe les activités possibles sur ce lieu.	projet appart

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
solutions actives envisagées	80	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'équipe apparts essaye de justifier et de distinguer ce lieu d'accueil de ce qui se passe en foyer en donnant des exemples d'activité possibles.	projet appart
solutions actives envisagées	53	endogène modification positionnement institution vers usager]	l'équipe appart explique que le lieu d'accueil dans le même bâtiment que les autres apparts sera un bon moyen de compenser la faiblesse du nombre de TS et du coup leur manque de disponibilité.	projet appart
théorisation généralisation	30	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant rappelle les règles de l'ADP, ancré dans des situations concrètes et le distingue d'un travail d'élaboration de projet de service qui lui appartient à l'institution	projet appart

Le sujet concernant le projet du service appartement en autonomie est abordé comme une avancée dans l'organisation de l'institution. Il s'agit de regrouper les appartements dans un seul et même lieu. Ceci permettrait selon l'ordre des arguments des TS du service :

- La création d'un espace collectif en utilisant un des appartements de l'immeuble, pour mieux soutenir les jeunes au quotidien.
- La création de bureaux réellement dédié au service toujours dans le même appartement de l'immeuble.
- Une plus grande disponibilité des TS pour intervenir auprès des jeunes par une baisse des déplacements.

Ces aménagements sont présentés comme une solution face aux difficultés d'autonomie des jeunes accueillis dans le service. Pour autant, les autres TS questionnent le niveau d'autonomie requis et pas toujours respecté pour entrer en appartement, soupçonnant l'utilisation des appartements pour réguler à moindre coût les flux de jeunes à accueillir plutôt que de répondre à leurs besoins. De même, la volonté des TS du service de mettre en place des activités collectives questionne les autres TS sur la cohérence du projet. Les TS du service justifient ce projet comme permettant de compenser le faible nombre de TS du service. L'intervenant intervient en début de sujet pour rappeler les règles de l'ADP et notamment de l'inscription des situations abordées dans une réelle problématique liée à la pratique et non pas à un temps d'information institutionnel. Malgré cette intervention, le sujet est abordé, mais comme l'avait prédit l'intervenant, celui-ci ne mobilise pas réellement de problématique.

2 Les effets des nouvelles conditions de vie dans les locaux

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	31	décision ou action institutionnelle]	L'équipe réfléchit sur la question de l'intervenant autour de l'appropriation des nouveaux espaces par les jeunes suite aux déménagements.	lieu de vie et fugue et fugue
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	49	décision ou action institutionnelle]	l'équipe Flore dévalorise ses locaux au regard des locaux de Nova s'engage un débat aussi sur les conditions de fermeture du bâtiment avec le débat « porte ouverte » ou « porte fermée », « petite porte de sortie » blindée.	lieu de vie et fugue et fugue

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	49	décision ou action institutionnelle]	L'équipe Nova regrette aussi que le portail d'accès au foyer soit aussi massif alors que d'autres au contraire trouve intéressant cette configuration.	lieu de vie et fugue et fugue
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	38	décision ou action institutionnelle]	L'équipe Flore dénigre ses locaux en comparaison de Nova..	lieu de vie et fugue et fugue
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	43	décision ou action institutionnelle]	Le positionnement géographique de Nova serait aussi un facteur de fugue pour les jeunes.	lieu de vie et fugue et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	97	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe partage ses impressions depuis le déménagement ou certaines salles sont plus utilisées qu'auparavant.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	66	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'équipe débat des avantages et inconvénients d'avoir un portail qui ferme réellement.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	27	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'équipe redit l'importance de ne pas se comporter en prison pour l'institution.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	31	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'équipe Flore regrette le manque d'espace extérieur dans leurs locaux.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	16	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	Flore est proche de la gare ce qui serait aussi un facteur de fugue.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	69	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'intervenant précise les localisations géographiques.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	21	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'équipe constate que malgré cet accident les jeunes continuent d'avoir des comportements qui les mettent en danger en tentant de sortir.	lieu de vie et fugue

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description du contexte de la situation ou de l'évènement	39	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	l'équipe partage sur les habitudes prises autour de la sécurisation de certaines fenêtres à l'occasion de certains événements et qui ont perduré sans que plus personne n'en connaisse la cause.	lieu de vie et fugue
description du contexte de la situation ou de l'évènement	14	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	La question de la porte ouverte ou fermée n'est pas résolue.	lieu de vie et fugue
description de la place du locuteur dans la situation	7	explique les motivations de ses actes ou paroles]	Des TS réfutent le principe du verrouillage de la porte même en cas de fugues à répétition.	lieu de vie et fugue
description de la place du locuteur dans la situation	15	explique les motivations de ses actes ou paroles]	Une TS rappelle qu'il y avait sans doute de bonnes raisons pour arriver à ces extrémités.	lieu de vie et fugue
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement	11	hypothèse simple et fermée]	L'équipe évoque que le fait d'une porte qui ferme solidement donnerait envie aux jeunes de transgresser.	lieu de vie et fugue
nature des difficultés pour les TS	27	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'intervenant recentre les débats sur la question des besoins des jeunes en terme de "contenant" et qui serait sans doute plus la relation que la porte.	lieu de vie et fugue
nature des difficultés pour les TS	18	questionne cohérence entre action et valeurs]	L'équipe, indignée se souvient aussi d'une jeune que l'on enfermait dans sa chambre en lui supprimant ses vêtements pour l'empêcher de fuguer.	lieu de vie et fugue
nature des difficultés pour les TS	27	questionne cohérence entre action et valeurs]	L'équipe redit son "horreur" devant de telles décisions qui tendent à priver les jeunes de liberté. Elles peuvent être acceptables dans des situations extrêmes mais pas de façon systématique.	lieu de vie et fugue
pas de thématique	168	Pas de thématique]	L'intervenant clos le débat en envoyant le temps de pause et en revenant sur la question des espaces de vie que les TS souhaitent mettre en place.	lieu de vie et fugue
solutions actives envisagées	4	endogène modification comportement équipe vers usager]	Un ancien se rappelle que le verrouillage de la porte était utilisée aussi pour limiter les fugues quand il y en avait de trop.	lieu de vie et fugue
solutions actives envisagées	22	endogène modification comportement équipe vers usager]	Les anciens racontent l'anecdote des poignées de fenêtre que l'on retirait à certains endroits stratégiques pour éviter que les jeunes ne sortent par ces ouvertures.	lieu de vie et fugue
théorisation généralisation	41	illustration par d'autres situations]	L'équipe dénonce que le fait de verrouiller la porte engage les jeunes à prendre des risques physiques pour sortir malgré tout en citant un exemple d'un accident.	lieu de vie et fugue
théorisation généralisation	23	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant fait le lien entre le comportement des jeunes et leur investissement de l'espace qui leur est proposé. Changement de sujet.	lieu de vie et fugue

C'est l'intervenant qui questionne les participants sur les effets des nouveaux locaux auprès des

équipes ou des jeunes. Les TS de Flore qui étaient auparavant dans les locaux de Nova expriment leur déception quant à la qualité des espaces de vie de Flore. Le débat s'engage ensuite sur la question de la porte principale des unités de vie. À Flore, l'unité de vie est fermée par un portail massif à un seul battant qui ne permet pas d'autre position que ouvert ou fermé (il n'y a pas de petit portillon à côté). Ce qui fait que la plupart du temps le portail est ouvert. À l'inverse à Nova, il y a un portillon électrique qui est fermé en permanence et qui oblige les jeunes à sonner et donc à signaler leur retour aux TS. Les TS échangent sur les avantages et inconvénients des deux systèmes, et de leur effet sur l'incitation ou au contraire la limitation des fugues. Malgré tout ils sont tous d'accord pour dire que l'établissement ne doit pas être un lieu fermé ou de privation de liberté, et que le meilleur portail pour limiter les fugues est la qualité de la relation éducative que les TS entretiennent avec les jeunes.

3 La situation de Betty

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description de la place du locuteur dans la situation	77	dit ce qu'il a fait]	L'équipe revient sur Betty et la TS référente se défend de l'avoir autorisée à l'époque à fréquenter un jeune de 30 ans, décision prise en équipe même si la première demande avait été autorisée, ensuite cela n'a plus été le cas.	Betty
description de la place du locuteur dans la situation	16	dit ce qu'il a ressenti]	Un TS dit qu'il était choqué d'entendre cette jeune de 14 ans racontée sa sexualité pas rapport à une enfant de cet âge.	Betty
description de la place du locuteur dans la situation	27	explique les motivations de ses actes ou paroles]	L'équipe échange sur le fait que Betty où qu'elle aille ne devrait pas revenir sur le foyer pour éviter de réactiver les réseaux qu'elle a construits ou supporter la violence des autres jeunes envers elle suite a ses comportements à l'extérieur.	Betty
description de la place du locuteur dans la situation	17	explique les motivations de ses actes ou paroles]	La TS référente rappelle que la décision d'hospitalisation s'est prise avec Betty.	Betty
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	12	comportement d'un usager]	Rappel des échanges avec l'HP.	Betty
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	139	comportement d'un usager]	L'équipe se remémore l'ensemble des fugues de Betty et son peu de présence sur le foyer.	Betty
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	96	comportement d'un usager]	L'équipe craint que même dans une autre aire géographique elle ne réussisse à reconstruire un réseau de personne peu fréquentable autour d'elle vu la vitesse avec laquelle elle l'avait fait à son arrivée dans la région.	Betty

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description du contexte de la situation ou de l'évènement	22	contexte concernant usager]	Rappel par le TS de la prise de décision d'hospitalisation de Betty.	Betty
description du contexte de la situation ou de l'évènement	65	contexte concernant usager]	L'équipe rappelle le discours incohérent de Betty quand elle racontait ce qu'elle avait fait durant sa fugue à son retour et aussi la façon très crue de raconter sa sexualité à certaine personne.	Betty
description du contexte de la situation ou de l'évènement	7	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe rappelle que le groupe de jeunes est en rejet vis-à-vis d'elle.	Betty
description du contexte de la situation ou de l'évènement	27	contexte environnement familial de l'usager]	La TS référente de Betty revient sur qui et pourquoi on a porté plainte contre son petit ami sachant que c'est la mère qui l'a fait sous les conseils de sa psychiatre.	Betty
description du contexte de la situation ou de l'évènement	22	contexte environnement familial de l'usager]	La TS référente de Betty rappelle qu'au début la mère de Betty autorisait cette relation ce qui n'a pas empêché l'équipe de se positionner contre.	Betty
description du contexte de la situation ou de l'évènement	41	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	Les TS pensent qu'elle n'a jamais trouvé sa place au foyer compte tenu des conditions de son arrivée.	Betty
nature des difficultés pour les TS	42	incapacité à agir]	L'équipe partage sur le travail qu'est en train d'effectuer l'HP pour évaluer les besoins de Betty.	Betty
nature des difficultés pour les TS	34	questionne cohérence entre but et réalité]	L'équipe rappelle son inquiétude et son incapacité à agir de Betty qui fuguait pour entretenir des relations sexuelles avec des connaissances de passage à 14ans. Reste la question de savoir si elle peut être accueillie ailleurs qu'à l'HP.	Betty
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	6	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Une TS signale que comme c'est désormais la rationalisation des places de foyer qui compte et qu'ils n'ont plus à se questionner pour savoir quel serait l'endroit le plus judicieux.	Betty
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	87	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	L'équipe redit la responsabilité du commanditaire de son déplacement de son ancien foyer dans une famille d'accueil dans la région pour la rapprocher de la mère puis après échec de la mise en foyer.	Betty
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	53	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	L'équipe dénonce l'incompétence du service pédiatrie de l'hôpital le plus proche et qui a en quelque sorte freiné son admission en HP.	Betty
solutions actives envisagées	33	exogène action auprès usager]	L'équipe pense malgré tout qu'il faut l'éloigner du foyer.	Betty
solutions actives envisagées	37	modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	L'équipe rappelle qu'une des relations de Betty va passer au tribunal suite à une plainte pour détournement de mineur déposée par la mère.	Betty

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
solutions passives envisagées	111	évincer la source de difficulté]	L'équipe échange sur les lieux possibles d'accueil.	Betty
théorisation généralisation	48	illustration par d'autres situation]	Une TS illustre la nécessité de l'enfermement pour certains jeunes en citant le cas de Betty qui est désormais à l'HP. Changement de sujet.	Betty

Le sujet de Betty est abordé en lien avec le sujet précédent concernant la question de la privation de liberté des allées et venues des jeunes. C'est la TS référente de Betty qui intervient pour souligner que dans certains cas, cette limitation de mouvement est un besoin du jeune, en prenant comme exemple la situation de Betty qui est aujourd'hui hospitalisée en hôpital psychiatrie et que c'est la seule solution qu'ils aient trouvé, avec Betty, pour la protéger de ses fugues. S'en suit une synthèse du parcours de Betty, de ses fugues, de ce qu'elle y faisait et des conséquences de ces comportements auprès des autres jeunes et des TS. La seule solution évoquée semble être l'éloignement durable de Betty du « réseau » de connaissance qu'elle a pu construire localement et qui la sollicite sans cesse. La TS référente exprime son soulagement quant à la solution trouvée. Comme dans le sujet précédent, il n'y a pas vraiment de problématique et il s'agit plus de diffuser des informations que de réfléchir ensemble à une solution.

4 La situation de Maica

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	29	comportement d'un usager]	Un TS fait le parallèle de la situation de Betty avec la situation d'une autre jeune de 14 ans, Maica que l'on a autorisé à voir son petit ami de 24 ans. Changement de sujet.	Maica
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	37	comportement d'un usager]	Des TS pensent que le problème n'est pas juridique mais éducatif notamment vis-à-vis des parents qui autorisent cette relation.	Maica
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	37	comportement d'un usager]	Face aux questionnements des autres, les TS Flore défendent l'idée que les deux familles sont voisines et d'accord pour cette relation malgré l'écart d'âge et y compris l'ASE qui est au courant voire qui cautionne.	Maica
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	41	comportement d'un usager]	Une TS décrit le contexte malsain de l'environnement de cette famille.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	15	contexte concernant usager]	L'intervenant questionne le cadre juridique du placement.	Maica

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description du contexte de la situation ou de l'évènement	25	contexte concernant usager]	Un TS rappelle le cadre juridique de la majorité sexuelle qui n'est pas acquise pour Maica mais qui ne change pas le fond du problème.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	57	contexte concernant usager]	L'équipe décrit Maica comme une jeune fille qui fait effectivement son âge contrairement à Betty qui faisait plus vieille.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	26	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	Le TS décrit une grande proximité entre les parents de son petit ami et maica et sa propre famille.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	38	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	L'équipe décrit le petit ami comme peu mature et ne faisant pas son âge de 24 ans ni physiquement ni dans ses comportements .	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	99	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe explique que l'ASE change régulièrement les référents ce qui expliquerait ce glissement.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	34	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe décrit un environnement familial très peu ouvert voir même limité du point de vue intellectuel.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	63	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe reconnaît que Maica s'adapte assez bien au foyer même si elle reste en contact permanent par téléphone avec son réseau familial ou amical.	Maica
description du contexte de la situation ou de l'évènement	74	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe se réinterroge sur la relation qu'elle a avec la famille, et le travail qui a été conduit avec elle auparavant .	Maica
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	65	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Ce flottement serait causé par l'ASE qui n'a pas agi assez vite après le signalement d'abus dans la famille.	Maica
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	20	causalité externe environnement familial]	L'équipe Flore justifie sa décision du fait que la jeune vient d'arriver.	Maica
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	31	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'équipe reconnaît qu'elle a été hors cadre en autorisant Maica à voir son petit ami plus âgé qu'elle.	Maica
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	10	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'intervenant pose la question de la séduction ou de l'alliance sur laquelle les TS auraient été amenés par Maica.	Maica
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	5	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'équipe reconnaît qu'elle aurait du agir autrement.	Maica
description de la place du locuteur dans la situation	12	explique les motivations de ses actes ou paroles]	L'équipe Flore essaie de se justifier par le fait d'avoir exigé de rencontrer le jeune en question.	Maica
description de la place du locuteur dans la situation	48	explique les motivations de ses actes ou paroles]	L'équipe redit que même si l'interdiction n'empêche pas l'acte elle permet de remettre de la loi.	Maica

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
description de la place du locuteur dans la situation	31	explique les motivations de ses actes ou paroles]	L'équipe justifie cette erreur du fait de l'arrivée nouvelle de Maica.	Maica
nature des difficultés pour les TS	76	incapacité à agir]	L'intervenant questionne l'équipe sur la possibilité de porter plainte qui est limitée mais qui est distinct d'un signallement qui lui peut toujours être fait.	Maica
nature des difficultés pour les TS	34	incapacité à agir]	L'intervenant fait le constat d'un environnement instable ou règne la confusion des rôles.	Maica
nature des difficultés pour les TS	4	incapacité à agir]	Un TS se justifie en expliquant qu'interdire n'empêchera pas la relation.	Maica
nature des difficultés pour les TS	8	incapacité à agir]	Un TS revient encore sur l'autorisation des parents.	Maica
nature des difficultés pour les TS	24	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe justifie son erreur.	Maica
nature des difficultés pour les TS	18	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe se pose la question de comment cette décision va être communiquée à Maica et à son petit ami.	Maica
nature des difficultés pour les TS	18	questionne cohérence entre action et valeurs]	Un TS reproche à l'équipe d'avoir autorisé la jeune à voir son petit ami.	Maica
nature des difficultés pour les TS	3	questionne cohérence entre action et valeurs]	Un TS s'étonne que cette relation ait été tolérée par les autres intervenants sociaux au domicile.	Maica
nature des difficultés pour les TS	44	questionne cohérence entre action et valeurs]	L'équipe Nova prend conscience qu'en autorisant cette soirée elle a cautionné le fait qu'une jeune fille de 14 ans ait une relation avec un jeune homme de 24 ans.	Maica
nature des difficultés pour les TS	11	questionne cohérence entre action et valeurs]	L'équipe redit le consentement de la famille à cette relation.	Maica
solutions actives envisagées	9	endogène modification comportement équipe vers usager]	Une TS distingue le fait d'interdire une relation sexuelle de l'interdiction qui serait faite d'avoir des sentiments l'un pour l'autre.	Maica
solutions actives envisagées	63	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant décrit l'action du TS comme devant remettre les rôles de chacun à leur place, éviter ce glissement des rôles, et de ne pas se laisser prendre eux-mêmes dans cette confusion des rôles.	Maica
solutions actives envisagées	36	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe reconnaît petit à petit qu'elle a pu glisser dans un flou et qu'elle devrait désormais se positionner.	Maica
solutions actives envisagées	36	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe argumente sur l'intérêt de l'interdiction de cette sortie.	Maica
solutions actives envisagées	12	endogène modification comportement équipe vers usager	Une partie de l'équipe dit qu'il faut interdire la prochaine visite.	Maica

thématique	calcul durée	catégorie	mots clé	sujet
solutions actives envisagées	27	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe aide les TS concernés à décider de comment cela doit être dit et argumenté.	Maica
solutions actives envisagées	24	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe se redit qu'il faut désormais interdire ces rencontres.	Maica
solutions actives envisagées	2	endogène modification comportement par l'équipe vers famille	un TS insiste le besoin de travail auprès des parents.	Maica
théorisation généralisation	19	apports théoriques]	Une TS rappelle que la valeur du délit n'est pas le même en fonction de l'âge en relation avec la majorité sexuelle.	Maica
théorisation généralisation	67	apports théoriques]	L'intervenant explique par un schéma la nature des relations entre les membres d'une famille liée à la perversion. Description théorique que l'équipe illustre par les comportements de Maica ou de sa mère.	Maica
théorisation généralisation	11	généralisation à partir de la situation]	L'équipe illustre les théories par les comportements de Maica et de sa mère.	Maica
théorisation généralisation	87	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant explique la transgression de son rôle que l'équipe a été amenée à faire et l'équipe l' illustre par leur réflexion.	Maica
théorisation généralisation	11	généralisation à partir de la situation]	L'équipe redit le risque de glissement des rôles.	Maica
théorisation généralisation	133	illustration par d'autres situations]	L'intervenant explique les risques à être pris en tant que TS dans ce système pervers.	Maica
théorisation généralisation	18	illustration par d'autres situations]	La TS référente de Betty dit comment c'est dur de rappeler la loi au jeune, de comment Betty le lui a reproché mais qu'en même temps, une fois passé la crise, Betty l'a remerciée d'avoir posé cette loi en signalant son petit ami à la police.	Maica
théorisation généralisation	27	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant décrit et explique d'un point de vue théorique la confusion des rôles entretenue dans cette famille et dans les familles abusives en général.	Maica
théorisation généralisation	40	transfert vers la pratique professionnelle]	L'équipe s'étonne que dans ce contexte familial et malgré les faits subis par la jeune fille, on l'autorise à fréquenter son petit ami de 24 ans en se réfugiant derrière l'autorisation des parents.	Maica
théorisation généralisation	103	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant insiste sur la reprise des rôles de chacun pour conduire le travail éducatif.	Maica
théorisation généralisation	24	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant insiste sur l'incohérence du refuge des TS derrière l'accord de la famille pour cette relation inadaptée.	Maica
théorisation généralisation	130	transfert vers la pratique professionnelle]	Un TS rappelle le cadre juridique et le besoin de protection du TS qui pourrait être considéré comme responsable. L'intervenant argumente sur la responsabilité éducative du TS.	Maica

La situation de Maica est abordée en lien avec la situation de Betty. Comme pour Betty, Maica à une relation amoureuse avec une personne plus âgée qu'elle. Un certain nombre de similitudes est évoqué, mais la TS référente de Betty insiste pour dire que l'équipe avait su prendre des distances avec la mère qui au début autorisait cette relation. Les TS de Flore ont accepté que le petit ami de 27 ans de Maica vienne la chercher pour passer l'après-midi ensemble. Tous les TS ne sont pas d'accord avec cette décision, trouvant incohérent de cautionner une relation qui n'est pas adaptée à l'âge de Maica. Les TS concernés expliquent qu'ils n'avaient pas le choix puisque les parents autorisaient cette relation. Les débats qui portent sur la valeur de l'autorisation parentale compte tenu que Maica est placée en institution pour avoir subi des abus dans l'environnement de la famille, et sur la façon dont l'équipe a été piégée dans un climat propre aux situations d'abus. Au final, les TS de Flore concernés par la situation pensent qu'ils ont commis une erreur et s'organise pour modifier leur positionnement dans les situations à venir.

E)LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registre de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipli par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1)Les registres de forme de discours pour les unités de sens

		sujet				
Tonalité générale 1	Données	Betty	lieu de vie et fugue	Maica	projet appart	Total
Discours technique	% d'unité de sens par sujet	7,38%	11,48%	18,85%	14,75%	52,46%
-	<i>% d'unité de sens pour le sujet</i>	<u>40,91%</u>	<u>56,00%</u>	<u>45,10%</u>	<u>75,00%</u>	<u>52,46%</u>
Discours affectif	% d'unité de sens par sujet	10,66%	7,38%	19,67%	4,92%	42,62%
-	<i>% d'unité de sens pour le sujet</i>	<u>59,09%</u>	<u>36,00%</u>	<u>47,06%</u>	<u>25,00%</u>	<u>42,62%</u>
Discours axiologique	% d'unité de sens par sujet	0,00%	1,64%	3,28%	0,00%	4,92%
-	<i>% d'unité de sens pour le sujet</i>	<u>0,00%</u>	<u>8,00%</u>	<u>7,84%</u>	<u>0,00%</u>	<u>4,92%</u>
Total % d'unité de sens par sujet		18,03%	20,49%	41,80%	19,67%	100,00%
<i>Total % d'unité de sens pour le sujet</i>		<u>100,00%</u>	<u>100,00%</u>	<u>100,00%</u>	<u>100,00%</u>	<u>100,00%</u>

Les unités de sens de la séquence se répartissent entre le discours technique à 52,5% (un des taux les plus bas de toutes les séquences), le discours affectif à 42,5% et le discours affectif à presque 5% (un des taux les plus élevé de toutes les séquences).

Cependant ces répartitions doivent être observées sujet par sujet.

- Le projet de rénovation du service appartement : Ce sujet est essentiellement abordé sur le plan technique (75%). Seulement 25% des unités de sens mobilisent un discours affectif soulignant non pas des aspects de vécu concernant le sujet en lui-même mais plutôt les échanges parfois tendu entre TS sur la question des apparts (pourquoi il y a moins de TS le week-end, quel intérêt pour les activités collectives, etc...) et qui obligent les TS des apparts à justifier de leurs choix.
- Les effets des nouvelles conditions de vie dans les locaux sur le comportement des jeunes : Les unités de sens mobilisant un discours technique représentent 56% et ont pour fonction de décrire les locaux, leur implantation, et les conditions de fermeture. Les 36% d'unité de sens mobilisant un discours affectif portent pour environ la moitié sur la comparaison entre les locaux, les uns regrettant le manque d'espaces extérieurs ou l'implantation des espaces collectifs, les autres le système de fermeture. Pour l'autre moitié, ils correspondent à l'expression du positionnement des TS sur la question de la limitation de liberté d'aller et venir des jeunes au travers d'exemples. Cette opposition de principe à cette restriction de liberté de peur d'être assimilé à une prison s'exprime aussi fortement au travers des unités de sens mobilisant un discours axiologique.
- La situation de Betty : Les unités de sens dédiées à la situation de Betty sont majoritairement axées sur un discours affectif (59%). Les échanges durant ces unités de sens évoquent à la fois l'histoire de Betty et la gravité des comportements qu'elle a mobilisés, mais aussi l'expression du soulagement de la TS référente quant à son hospitalisation. Le discours technique correspond aux phases de descriptions de la situation actuelle et à la recherche de solution.
- La situation de Maica : L'étude la situation de Maica mobilise autant de discours technique (45%) que de discours affectif (47%). Les unités de sens mobilisant un discours technique sont consacrés à la description de la situation de Maica, son arrivée, son contexte familial. Ceux à caractère affectif évoquent les doutes des autres TS quant à la décision d'accepter de recevoir le petit ami de Maica au foyer et les justifications formulées par les TS concernés. Durant ces échanges, les tensions vivent et à la hauteur des enjeux exprimés dans les unités de sens mobilisant un discours axiologique. Ceux-ci évoquent leur surprise et leur gêne devant cette situation où une jeune fille de 14ans, abusée, est autorisée à fréquenter par ses parents un adulte de 27 ans.

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

Registre de communication	nature de com	Betty	lieu de vie et fugue	Maica	projet appart	Total
Discours technique	analyse	7,73%	5,20%	3,56%	2,86%	4,66%
	argumentation technique	12,89%	5,78%	5,93%	10,29%	8,30%
	démonstratif	6,70%	0,00%	1,78%	9,71%	4,10%
	descriptif	25,77%	38,15%	20,47%	34,29%	27,87%
	hypothèse	0,00%	2,31%	1,78%	0,00%	1,14%

Registre de communication	nature de com	Betty	lieu de vie et fugue	Maica	projet appart	Total
	investigation	14,43%	10,40%	8,61%	16,00%	11,72%
	mise à distance	1,03%	2,89%	4,15%	0,00%	2,39%
	résolution	1,55%	0,00%	13,35%	0,00%	5,46%
<u>Total discours technique</u>	-	<u>70,10%</u>	<u>64,74%</u>	<u>59,64%</u>	<u>73,14%</u>	<u>65,64%</u>
Discours affectif	abattement	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,11%
	culpabilité	0,00%	0,00%	0,59%	0,00%	0,23%
	cynisme	0,52%	1,16%	1,19%	0,00%	0,80%
	défensive	1,03%	0,58%	4,75%	0,00%	<u>2,16%</u>
	démuni	2,06%	0,00%	0,00%	0,57%	0,57%
	désabusé	5,15%	3,47%	1,19%	1,14%	<u>2,50%</u>
	doute	1,55%	1,16%	2,67%	1,71%	1,93%
	énervement	0,00%	0,58%	0,30%	0,00%	0,23%
	humour	0,00%	0,00%	0,00%	6,29%	1,25%
	indignation	0,52%	2,89%	2,37%	0,57%	1,71%
	ironie	0,52%	0,58%	1,48%	0,00%	0,80%
	jugement négatif	4,64%	0,00%	0,89%	0,00%	1,37%
	justification	4,12%	2,31%	9,79%	9,14%	<u>6,94%</u>
	peur crainte	4,12%	0,00%	4,45%	0,00%	2,62%
	reproche, critique	0,00%	7,51%	2,08%	4,57%	<u>3,19%</u>
	résignation	0,52%	0,00%	0,00%	0,00%	0,11%
	surprise	0,52%	0,00%	0,89%	1,14%	0,68%
	regrets	2,58%	9,83%	0,59%	1,14%	2,96%
	compatissant	1,03%	0,00%	0,00%	0,00%	0,23%
	approbation	0,52%	0,00%	1,19%	0,00%	0,57%
	empathie	0,52%	0,00%	1,48%	0,00%	0,68%
<u>Total discours affectif</u>	-	<u>29,90%</u>	<u>30,06%</u>	<u>36,20%</u>	<u>26,29%</u>	<u>31,63%</u>
Discours axiologique	déontologie professionnelle	0,00%	0,00%	1,19%	0,00%	0,46%
	éthique personnelle	0,00%	0,00%	1,78%	0,00%	0,68%
	principes éducatifs	0,00%	5,20%	1,19%	0,57%	1,59%
<u>Total discours axiologique</u>	-	<u>0,00%</u>	<u>5,20%</u>	<u>4,15%</u>	<u>0,57%</u>	<u>2,73%</u>
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Les interventions classées dans le registre technique sont principalement qualifiées par une forme descriptive (28%) et d'investigation (12%). A l'intérieur de chaque sujet, c'est le sujet « Lieu de vie » et le sujet « projet appartement » qui mobilisent le plus d'intervention descriptive, sachant que ces deux sujets ne présentent pas à proprement parlé de problématique. En ce qui concerne l'investigation, c'est le sujet « Betty » et le sujet « projet appartement » qui génère le plus de question. Enfin le sujet Maica est celui qui amène le plus d'interventions sous forme de résolution du problème posé, notamment quand les TS se positionnent en disant qu'il ne faut pas recevoir le petit ami de Maica.

Les interventions classées dans le registre affectif se répartissent principalement sur les postures défensives (2,16%), désabusées (2,50%), de justification (7%), critiques et reproches (3,20%). Par sujet on observe que le sujet 1 « projet appartement » mobilise plutôt l'expression de justification visant à expliquer aux TS qui ne sont pas du service les avantages de rassembler les

appartements dans un même lieu.

Le sujet 2 « lieu de vie et fugue » mobilise l'expression de regrets et de critiques notamment concernant l'agencement et l'environnement des lieux de vie, et l'expression d'indignation concernant les exemples passés de limitation la liberté d'aller et venir des jeunes.

Pour le sujet 3, les TS expriment leur impuissance (désabusés) devant les comportements de Betty, ainsi que les peurs liées à ses comportements, et la critique de différents intervenants sociaux externes (service qui a ordonné le changement de région de Betty, et le service pédiatrique de l'hôpital local).

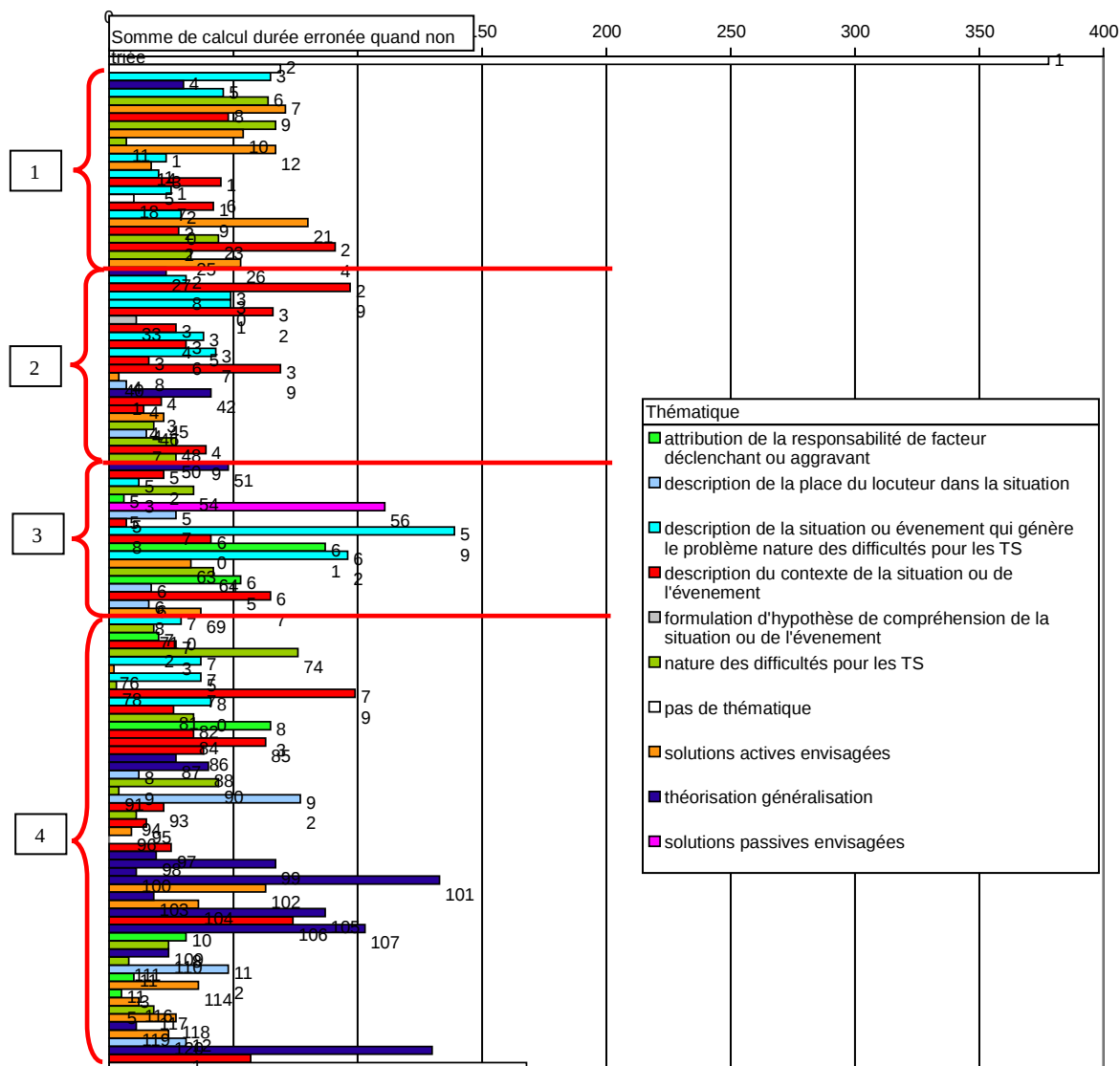
Enfin le sujet 4 « Maica », les TS expriment aussi leur indignation face à l'autorisation des parents et la caution des TS, et sans s'en rendre compte obligent ceux qui ont accepté de recevoir le petit ami à se justifier et à entrer dans une posture défensive.

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Le sujet 1 « projet appart » est traité de l'unité de sens 3 à 26. Les TS du service appart commencent par demander l'autorisation d'évoquer ce projet à l'intervenant. L'intervenant rappelle les principes de l'ADP, à l'intervention 35 « *oui alors il faudrait qu'on puisse le prendre peut-être du côté de la question de la pratique, de comment ça attaque, et comment vous vous débrouillez, parce que si c'est du côté organisationnel, du changement, on va être sur des propositions, on va être sur un autre travail, du côté plutôt de l'accompagnement au changement, et ce qui va avec. J'ai un peu peur d'être hors cadre, peut-être à la commande. Mais par contre que vous, vous ayez des questions dans la pratique, peut être il y a ça dans vous aimeriez que les collègues vous donne un petit peu un regard sur* ». Les TS commencent à expliquer les conditions actuelles de prise en charge des jeunes comme l'éloignement les uns des autres des appartements du service, etc. (unité de sens bleu clair ou rouge), en faisant le lien à chaque fois avec les problèmes que ça leur posent dans leur pratique (unité de sens en vert foncé) comme le temps passé en transport, puis en présentant la nouvelle organisation possible comme une solution pour remédier aux problèmes (unité de sens en orange). On observe donc ce rythme tout au long du sujet traité : description de la situation, explicitation des difficultés, solutions proposées. Le travail d'analyse des comportements des jeunes, de leurs réels besoins, de formulation d'hypothèses est absente de ce déroulé. Ce cycle a plutôt une visée démonstrative, le discours est fait pour convaincre les autres TS que ces modifications (regroupement dans un seul lieu, salle commune et bureau des TS sur place, activités collectives) sont nécessaires pour mieux répondre aux besoins des jeunes. Les autres TS questionnent malgré tout le projet sur plusieurs

points.

A l'unité de sens 8 et 9, c'est la question de l'attribution des appartements en corrélation avec les capacités des jeunes et leur âge. En effet, jusqu'à présent, il y avait un dispositif progressif entre une prise en charge dans un espace collectif et celle en autonomie. Il existait donc le foyer classique, les pré-appartements, gérés par les unités de vie et permettant ou obligeant les jeunes à revenir quotidiennement ou ponctuellement en collectif, et enfin, les appartements en autonomie qui venaient comme le dernier étage du dispositif avant le départ définitif du jeune. Ce parcours chronologique supposait que les jeunes arrivant en appartements avaient un certain âge, annonçant la fin de prise en charge, soit à partir de 17 ans, soit au delà pour les personnes en situation de « jeune majeur », mesure permettant au jeune de bénéficier de la protection du dispositif, à sa demande jusqu'à l'âge de 21 ans. C'est ce parcours que les TS soupçonnent d'être remis en cause, par la modification de deux paramètres, l'accueil de plus en plus rare « jeunes majeurs », et la recherche de lieu d'accueil qui ne serait plus liée au besoin du jeune mais à la gestion des « lits » disponibles. Les TS du service apparts sont conscients de ces enjeux, mais pensent que l'objectif n'est pas explicitement de faciliter l'accueil de jeunes moins âgés ou en fonction des demandes, mais font quand même le constat que ça arrive de plus en plus souvent. C'est d'ailleurs un de leurs arguments au projet, puisque les jeunes sont de plus en plus jeunes, donc moins adaptés, il faut les rassembler dans un même espace pour mieux les gérer.

Puis à l'unité de sens 11 et 21, c'est la question de la cohérence entre les activités collectives et la situation de logement en autonomie qui est questionnée. Les TS du service appartement soulignent alors le caractère non obligatoire des temps collectifs et les présentent plus comme une permanence. Ils soulignent aussi les besoins de liens sociaux en prenant exemple sur les jeunes qui sont partis des unités de vie mais qui y reviennent spontanément et régulièrement pour prendre des nouvelles ou en donner autour d'un goûter. Ils tentent aussi de distinguer l'accueil en appartement de celui en foyer.

A l'unité 22 à 26, c'est l'organisation de la présence des TS qui est questionnée, et particulièrement le week-end. Les TS du service rappellent qu'ils ne sont que 2 équivalents temps plein et demi, et que là aussi, la nouvelle organisation pourrait permettre de pallier à ce petit nombre d'intervenants qui se retrouve face à des jeunes qui ont plus de besoins parce que moins prêts à l'autonomie. Ils mentionnent aussi la difficulté de motiver les jeunes le week-end à faire autre chose que la grasse matinée ou regarder la télé.

Le sujet 2 « lieu de vie et fugue » est abordé à partir de l'unité de sens 27, par l'intervenant qui fait le lien avec les effets de l'espace sur le comportement des jeunes. Comme dans le sujet précédent, il y a beaucoup de description et peu d'analyse ou de recherche de solutions. On passe de l'aménagement des locaux à la question des fugues en lien avec les locaux sans qu'il y ait vraiment de construction logique entre les faits, l'analyse et les solutions.. Les TS décrivent les nouveaux locaux qu'ils occupent (certains étaient dans un autre foyer avant les changements institutionnels liés au respect de la mixité). Ils comparent les deux types de locaux jusqu'à l'unité de sens 30, puis se focalisent sur la question du mode de fermeture du foyer. Les TS de Nova critique l'agencement de leur locaux et surtout du portail d'accès dont la taille oblige à : soit complètement ouvrir l'accès au foyer, soit complètement la fermer. Certains regrettent cette grande ouverture par rapport à une porte plus facile à gérer, à surveiller et qui permettrait de contrôler les allées et venues des jeunes comme le dit B en 253 « *après effectivement tu as plus de surveillance, enfin tu as plus de... de... la main mise sur le retour que nous on peut avoir* ». D'autres, au contraire, s'en félicitent, insistant sur le fait que ce n'est pas la porte qui empêchera les jeunes de partir mais la relation de confiance qu'ils entretiennent avec le TS, C en 245 « *ben tu vois, moi, pour avoir connu avec ce fonctionnement là, et du coup, je suis à l'inverse de toi, je préfère le fonctionnement bien plus ouvert parce que après, y'a quelque chose qui se joue dans la relation, qu'est bien plus importante qu'au travers de... qu'au travers d'un interphone où faut sonner, on regarde qui c'est, ouais, c'est bon, tu peux rentrer, tu rentres pas* ». Cette question de porte soulève évidemment la question des fugues et de leur régulation ou de leur empêchement. Tous les TS semblent d'accord pour dire que la gestion de la porte d'entrée n'empêche pas les fugues, et même qu'un lieu trop fermé inciterait les jeunes à fuguer.

Est aussi questionné l'impact de l'emplacement des foyers sur les fugues (loin ou proche du centre-ville) sans qu'une hypothèse soit clairement dégagée.

De l'unité 40 à 48, les TS expriment leur refus de gérer la fermeture de la porte comme seule solution aux fugues, ce qui revient à priver de liberté les jeunes et les obligent à prendre des risques inconsidérés pour tenter de s'échapper. L'exemple lointain d'une jeune fille que l'on enfermait à clé dans sa chambre et sans vêtement soulève l'indignation de tous et le refus catégorique de la privation de liberté des jeunes. Une TS, rappelle toutefois que la situation devait nécessiter ce type de décision. C'est l'intervenant qui clôture le sujet en 358 « *la question c'est qu'est-ce qu'est contenant pour eux, est-ce que c'est l'espace, est-ce que c'est ce qu'on instaure dans l'espace qui fait que c'est contenant, sécurisant, ça tient, parce que y'a une relation, en s'interrogeant sur...* ».

Le sujet 3 « Betty » commence à l'unité 52 pour s'arrêter à l'unité 70. Le sujet est déjà souligné par la TS référente de Betty dans le sujet précédent, mais elle n'avait pas explicitement nommé Betty. Ce sujet ne soutient pas vraiment de problématique et ne fait pas l'objet d'analyse ou de recherche de solution. Il s'agit plutôt de l'état des lieux d'une situation connue de tous. Il s'agit de donner un exemple d'une situation qui a nécessité la privation de liberté d'une jeune mais pour des raisons de soin psychiatrique et avec son accord. Le cas de Betty étant toujours très présent dans les esprits de par sa gravité, les TS demandent des nouvelles de la situation et rebalayent son parcours à l'établissement jusqu'à l'unité de sens 55. À l'unité de sens 56, c'est la recherche d'une solution l'éloignant durablement de l'établissement qui est visé, pensant que sa présence au foyer n'était plus adapté à ses besoins, voire qu'on la mettait en danger à vouloir la garder à tout prix en foyer. La TS fait référence à un nouveau mode de gestion des places en établissement d'accueil qu'elle appelle la priorisation, et qui est plus focalisé sur la quantité de places disponibles que sur la qualité de ces places en rapport avec les besoins de l'utilisateur.

Puis de 57 à 62, les participants se redisent toutes les raisons qui ont conduit à cette décision d'hospitalisation comme si ils avaient besoin de la justifier. Ils rappellent aussi que d'après eux, Betty n'aurait jamais du être retirée de son foyer initial pour être placée dans le département. À l'unité de sens 63, ils reviennent sur la nécessité du placement en hôpital psychiatrique. À partir de l'unité 64, ils échangent à nouveau sur les besoins de cette décision au vue des actes, mais aussi de l'incapacité des structures habituelles, en l'occurrence le service pédiatrique de l'hôpital local à prendre en charge correctement Betty. De nouveau, les TS semblent justifier leur décision comme si celle-ci n'était pas compatible avec leur positionnement ou représentait un échec pour eux, redisant notamment que la décision d'hospitalisation avait été prise en concertation avec Betty. Et c'est en évoquant le procès qui devrait être conduit à l'encontre d'un jeune adulte ayant eu des relations avec Betty, que des TS font référence avec la situation de Maica.

Le sujet 4 « Maica » est donc traité à partir de l'unité de sens 71 jusqu'à la fin. Ce traitement se déroule en 3 phases, une première où les TS expliquent la situation (l'autorisation de rencontre au foyer de Maica avec son petit ami de 24 ans), une deuxième phase durant laquelle les remarques des autres TS et de l'intervenant permettent aux TS concernés de se questionner sur cette décision. Et une troisième phase durant laquelle l'ensemble des TS recherchent les meilleures options pour permettre aux TS de trouver un positionnement plus cohérent.

La première remarque est issue des TS concernés qui justifient leur autorisation de Maica à rencontrer son petit ami de 24 ans par le fait que les parents autorisent explicitement cette relation. C'est C qui dans l'unité 74 pose malgré tout une remarque sur le sens de cette autorisation des parents et de façon indirecte sur la caution apportée par les TS en accueillant le jeune de 24 ans. Et jusqu'à l'unité 79, les TS concernés tentent de justifier leur décision en indiquant que leur capacité de réaction juridique est très limitée et que même les intervenants de l'ASE tolèrent la présence du jeune dans les rendez-vous.

À partir de l'unité 80, les TS décrivent l'environnement familial et les faits d'abus qui ont conduit

au placement de Maica, pour aboutir à l'unité 82 au constat que la situation est très complexe et mal définie. À l'unité 83, les TS reprochent à l'Ase de ne pas aider à la clarification de la situation, notamment par un délai important entre l'identification de la situation d'abus, non réalisé par la famille mais plus ou moins connue d'elle, et le placement de Maica. De l'extrait 84 à 86, les débats explorent le comportement de Maica et de son petit ami qui semble peu mature.

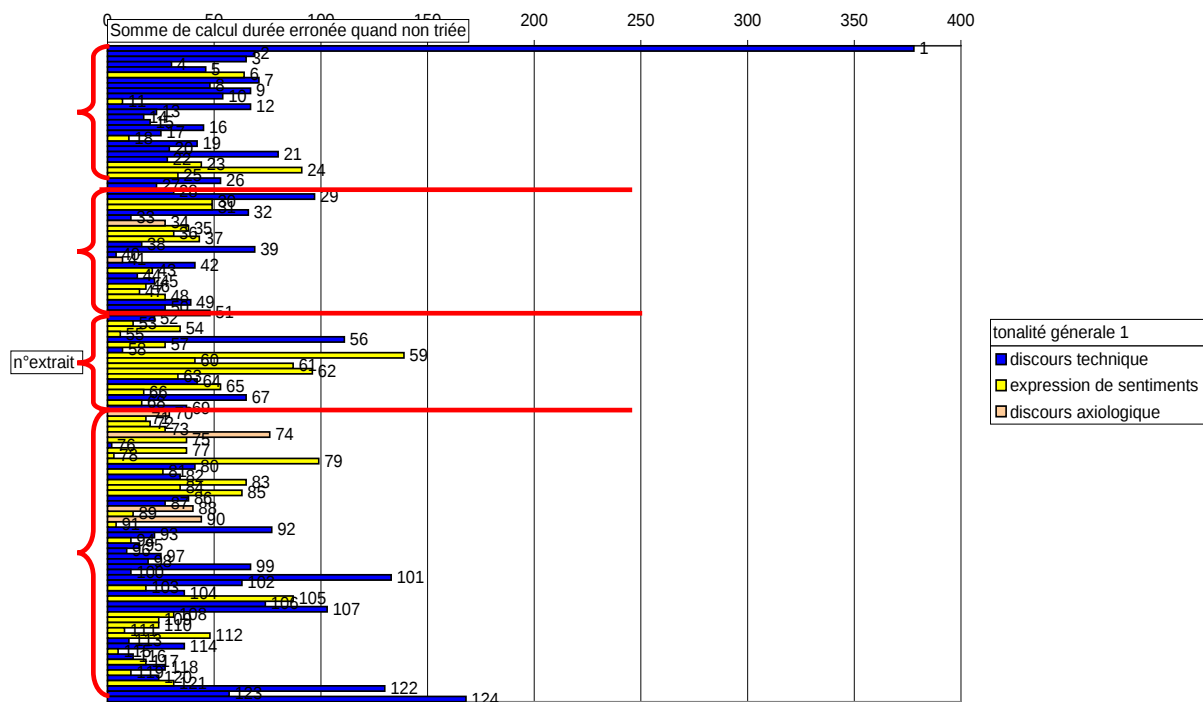
À l'unité 87, c'est l'intervenant qui donne des éléments théoriques de compréhension de la situation d'abus au sein des familles et qui pourrait avoir des répercussions sur la prise en charge éducative. : *« alors est-ce que ce genre de situation qu'on retrouve avec un climat un peu abusif amène une confusion des rôles sexuels, des rôles internes à la structure familiale, mais aussi des rôles professionnels ?. Est-ce que du coup, le risque pour vous, c'est de plus trop être aux bonnes places ? que ça glisse petit à petit, que ce monsieur soit accueilli, que du coup il commence à avoir une place. On glisse finalement dans un truc implicite... »*. Cette remarque déclenche une prise de conscience chez les TS sur une possible erreur de jugement quant à l'accueil du jeune de 24 ans en visite au foyer. S'en suit jusqu'à l'unité 104 un ensemble d'échange où les TS concernés essaient de justifier leur décision toujours par l'autorisation parentale, et où les autres TS essaient de les convaincre du bien fondé de ne pas cautionner cette relation dans le cadre du foyer. Les uns insistent sur la réalité de cette situation (une jeune fille de 14 ans face à un jeune adulte de 24 ans), d'autres sur la responsabilité juridique des TS qui cautionnent cette relation. La TS référente de Betty en 77 insiste sur la difficulté de dire non à une jeune, comme elle a pu le vivre avec Betty, mais que celle-ci, après lui avoir reproché de dénoncer son petit ami de 27 ans à la gendarmerie, l'avait remerciée de l'avoir fait : *« et ils entendent drôlement en plus, Betty, combien de fois elle m'en fou plein la tête, parce que du coup, j'ai parlé de ce gars là, et à chaque fois, y'a un retournement de situation en me disant « je te remercie », c'est impressionnant ça, de voir la manière dont ça se retourne, et voilà, y'a un moment donné, y'a quelqu'un de... »*. L'intervenant développe et illustre la confusion des rôles liés aux climats d'abus. Des solutions pour dire le refus de la rencontre au foyer sont aussi proposées.

Au final, à l'unité 104, les TS concernés commencent à reconnaître qu'ils ont été sans doute entraînés à prendre une décision qui n'est pas cohérente avec la situation. L'intervenant renforce cette prise de conscience à l'unité 105 par une analyse distanciée de la situation : *« parce que, par exemple, est-ce que la demande implicite qui vous est faite, vous êtes aussi dans le..., vous faites partie du système, et puis, fatalement, on vous demande d'adhérer au système de la communauté, de la tribu dont vous parliez tout à l'heure, est-ce que qu'implicitement, y'a un début de demande de cette nature, c'est à dire de vous amener à être membre de la tribu aussi »*. Les échanges continuent plutôt dans une phase d'analyse et d'explicitation du phénomène.

A partir de l'unité 114, les échanges se focalisent sur la recherche d'une solution, à la fois sur la question d'interdire cette relation au foyer, mais surtout de comment faire passer et expliquer cette position à Maica et à ses parents pour qu'elle soit la plus productive possible sur le plan éducatif. Ces propositions sont émaillées de retours à des éléments théoriques et de description concourant à vérifier la pertinence de la solution d'interdiction qui est désormais retenue. L'intervenant clos les débats pour la pause à l'unité 124.

2)l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



Le sujet 1 « le projet appart » est principalement traité sur le mode technique. Les seules unités de sens mobilisant un registre affectif sont la 6 qui concerne la description des mauvaises conditions d'accueil actuelles des jeunes en appartement ; La 11 et la 23 dans lesquelles les TS des autres services questionnent les TS du service appart sur la pertinence des temps collectifs ou la faiblesse de l'effectif d'encadrement durant le week-end. Et enfin les unités 24 et 25, qui sont les unités dans lesquelles les TS du service appart justifient leur organisation tout en soulignant les manques de moyens humains.

Le sujet 2 « lieu de vie et fugue » est ambivalent quant au discours mobilisé. Les unités de sens 30 et 31, sur un mode affectif, viennent exprimer les critiques par les TS de Nova de l'agencement des locaux. Le discours technique est remobilisé pour évoquer les conditions de fermeture des foyers avec en filigrane la question des fugues, mais à partir de l'unité 34, ce sujet mobilise un discours axiologique pour souligner que le foyer ne doit pas être un lieu d'enfermement. De l'unité 35 à 37, ce sont les TS de Flore qui dénigrent le manque d'espace extérieur. Après quelques échanges techniques sur l'influence de l'environnement des foyers, de nouveau la question de la fermeture du foyer et des fugues mobilisent un discours axiologique à l'unité de sens 41, et le registre mobilisé reste majoritairement affectif pour continuer d'évoquer de façon indignée les situations où on a demandé aux TS de limiter la liberté de mouvement des jeunes pour tenter d'empêcher les fugues et les conséquences que cela entraînent. Malgré tout une TS souligne que parfois il est nécessaire d'entraver la liberté de mouvement d'un jeune pour sa propre sécurité. Les échanges se finissent sur une tonalité technique et qui synthétisent les propos sur le constat que la relation éducative de confiance entre TS et jeune reste le meilleur « outil » pour limiter les fugues.

Le sujet 3 « Betty » mobilise essentiellement un discours affectif. C'est principalement la TS référente et les TS de Nova qui la soutienne et qui mobilise ce discours affectif en exprimant successivement : La justification du placement de Betty en hôpital psychiatrique comme s'il s'agissait d'un échec ; La crainte de la mise en danger qu'inspirait les comportements de fugue de Betty, Le cynisme quand la TS référente exprime ses doutes quant à la possibilité réelle de trouver un lieu d'accueil adapté pour Betty compte tenu du nouveau mode de gestion de places

disponibles intitulé « priorisation ». Les quelques rares unités de sens mobilisant un discours technique portent sur l'évocation des différents lieux dans lesquels Betty pourrait être accueillie, ou l'accompagnement réalisé par l'hôpital psychiatrique, ou encore le procès de son ancien petit ami, ce sont des unités de sens où on ne parle pas directement de Betty ou de ses comportements ou de son histoire. Dès qu'il s'agit de parler de Betty ou de son histoire, c'est le registre affectif qui est mobilisé pour exprimer soit l'impuissance devant ses comportements (fugue et sexualité), les craintes qu'ils inspiraient, le traumatisme qu'ils provoquaient chez les TS, , allant même jusqu'à critiquer une nouvelle fois le changement de foyer de Betty qu'il l'a conduit ici, ou encore l'incompétence des soignants de l'hôpital local en matière de soin psychique. Il s'agit d'un ensemble de sentiments qui montre que les TS ne sont pas à l'aise avec cette décision de placement en hôpital psychiatrique, sans doute parce qu'elle signifie leur échec sur le plan éducatif, mais aussi que parfois, le principe du maintien de la liberté d'action de jeunes a ses limites.

Le sujet 4 « Maica » démarre sur un registre axiologique et restera dans le registre affectif jusqu'à l'unité de sens 91. En prenant appui sur la situation de Betty durant laquelle les TS avaient du dénoncer des relations entre elle et un petit ami largement plus âgé qu'elle, C évoque la situation de Maica, et exprime ça « gêne sur le fond » qu'on est pu accepter que son petit ami de 24 ans vienne la voir au foyer. Cette remarque entraîne toute de suite des réponses sur un mode affectif de la part des TS concernés qui justifient leur décision principalement par la nouveauté de la situation et l'accord explicite des parents vis-à-vis de cette relation. Mais C reste choqué et indigné ce qui renforce le discours défensif des TS concernés soulignant l'impuissance devant la volonté des parents et même de l'ASE qui ne semble pas réagir non plus. Naturellement les propos deviennent très critiques vis-à-vis de la famille qui entretiendrait un climat d'abus sexuel dans son environnement proche et de l'ASE qui changerait régulièrement le référent de Maica. Le discours axiologique est mobilisé désormais par d'autre TS pour souligner non plus une éthique personnelle comme le faisait C, mais ce qu'obligerait la déontologie du métier. À partir de l'unité de sens 92, les échanges se portent sur un registre technique, pour à la fois rappeler le cadre juridique sur la question des détournements de mineur ou les possibilités qu'aurait le foyer de dénoncer cette relation, et à la fois sur le plan théorique concernant les comportements liés aux climats d'abus dans les familles. L'intervenant y aborde la possibilité d'une confusion des rôles y compris pour les TS. Les TS concernés commencent à exprimer leur doute quant à la décision qu'ils ont prise, et de l'unité de sens 108 à 112. Ils finissent par reconnaître une erreur d'appréciation, exprimant de la culpabilité mais tout en la justifiant malgré tout. À partir de l'unité de sens 113, c'est le registre technique qui domine pour rechercher la meilleure posture dans cette situation et la manière dont on pourra la communiquer et l'expliquer à Maica et à ses parents. Durant cette phase, lesquelles unités de sens mobilisant un discours affectif évoquent la complexité de la situation et justifient par là l'erreur d'appréciation.

G)LES ACTEURS

1) Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

Les Sujets 1, 2 ne portant pas sur des situations concrètes et le sujet 3 ne comportant à proprement parler de problématique mobilisant une analyse de la situation ou de l'environnement, nous n'appliquerons l'étude des acteurs absents qu'au traitement du sujet 4 « Maica »

Dans le sujet 4 « Maica » sont évoqués :

* L'environnement familial, la mère et le père décrits comme étant limités intellectuellement et ne mesurant pas la mise en danger de leur fille, ni au travers des abus dont elle a été victime, ni au travers de la relation avec son petit ami de 24 ans.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer qui interviennent dans des visites médiatisées (dispositif permettant aux enfants placés de rencontrer leurs parents en présence d'un travailleur social, garantissant ainsi leur sécurité affectif et physique tout en maintenant le lien familial. L'objectif peut être aussi de faciliter les relations enfants parents. Ce TS est critiqué dans la mesure où il accepte la présence du petit ami de Maica durant ces visites. Il semble que son métier, technicien en intervention social et familial (TISF) soit dévalorisé puisqu'à la question de savoir comment les intervenants acceptaient cette présence du petit ami, la remarque de B en 591 « ha ben, c'est pas c'est pas un éducateur, c'est une TISF » laisse penser que ce statut expliquerait cette défaillance.

Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer et représentant du prescripteur que sont les référents de l'ASE. Ils sont déconsidérés par les TS, tant sur le fait qu'ils changent souvent, ne permettant pas un suivi régulier, que sur leurs compétences à gérer la situation et réagir de façon adéquate.

* Les autres intervenants au sein de l'institution sont nommés par le directeur et le chef de service comme pouvant éventuellement soutenir une démarche de signalement ou de plainte à l'encontre du jeune homme de 24 ans.

2) Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a.Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	4,45	5	6,37	64	7,49%	11,3
B	9,523	10,7	13,63	97	11,36%	15,9
C	4,272	4,8	6,11	68	7,96%	10,1
D	8,989	10,1	12,87	82	9,60%	17,8
E	3,471	3,9	4,97	39	4,57%	14,5
F	5,429	6,1	7,77	59	6,91%	14,9
G	1,513	1,7	2,17	14	1,64%	0
H	7,565	8,5	10,83	104	12,18%	11,8
I	9,879	11,1	14,14	56	6,56%	28,6

J	4,717	5,3	6,75	50	5,85%	15,2
K	4,272	4,8	6,11	34	3,98%	20,3
L	5,785	6,5	8,28	69	8,08%	13,6
intervenant	19,046	21,4		118	13,82%	24
total	88,911			854	100,00%	

Répartition des locuteurs par nombre d'intervention en fonction du sujet

	locuteur													
sujet	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>interv]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
Betty %interventions pour le sujet dans la séquence	0,8%	2,2%	0,9%	4,6%	0,5%	1,2%	0,2%	0,9%	0,5%	2,6%	2,8%	3,3%	0,9%	21,7%
% d'intervention dans le sujet	3,8%	10,4%	4,4%	21,3%	2,2%	5,5%	1,1%	4,4%	2,2%	12,0%	13,1%	15,3%	4,4%	100,0%
% intervention sur le sujet pour le locuteur	<u>11,1%</u>	<u>19,4%</u>	<u>11,9%</u>	<u>47,6%</u>	<u>10,5%</u>	<u>17,2%</u>	<u>15,4%</u>	<u>7,8%</u>	<u>7,3%</u>	<u>19,0%</u>	<u>49,0%</u>	<u>84,8%</u>	<u>11,4%</u>	<u>21,7%</u>
lieu de vie et fugue	1,7%	1,9%	0,9%	1,7%	1,7%	2,7%	0,1%	2,6%	0,0%	2,8%	0,6%	0,4%	2,6%	19,6%
% d'intervention dans le sujet	8,4%	9,6%	4,8%	8,4%	8,4%	13,9%	0,6%	13,3%	0,0%	14,5%	3,0%	1,8%	13,3%	100,0%
% intervention sur le sujet pour le locuteur	<u>22,2%</u>	<u>16,3%</u>	<u>11,9%</u>	<u>17,1%</u>	<u>36,8%</u>	<u>39,7%</u>	<u>7,7%</u>	<u>21,4%</u>	<u>0,0%</u>	<u>20,7%</u>	<u>10,2%</u>	<u>9,1%</u>	<u>31,4%</u>	<u>19,6%</u>
Maica	4,3%	7,2%	5,9%	2,5%	2,4%	2,6%	0,6%	2,0%	0,7%	5,8%	1,5%	0,2%	3,1%	38,8%
% d'intervention dans le sujet	11,0%	18,6%	15,2%	6,4%	6,1%	6,7%	1,5%	5,2%	1,8%	14,9%	4,0%	0,6%	7,9%	100,0%
% intervention sur le sujet pour le locuteur	<u>57,1%</u>	<u>62,2%</u>	<u>74,6%</u>	<u>25,6%</u>	<u>52,6%</u>	<u>37,9%</u>	<u>38,5%</u>	<u>16,5%</u>	<u>10,9%</u>	<u>42,2%</u>	<u>26,5%</u>	<u>6,1%</u>	<u>37,1%</u>	<u>38,8%</u>
projet appart	0,7%	0,2%	0,1%	0,9%	0,0%	0,4%	0,6%	6,6%	5,3%	2,5%	0,8%	0,0%	1,7%	19,9%
% d'intervention dans le sujet	3,6%	1,2%	0,6%	4,8%	0,0%	1,8%	3,0%	33,3%	26,8%	12,5%	4,2%	0,0%	8,3%	100,0%
% intervention sur le sujet pour le locuteur	<u>9,5%</u>	<u>2,0%</u>	<u>1,5%</u>	<u>9,8%</u>	<u>0,0%</u>	<u>5,2%</u>	<u>38,5%</u>	<u>54,4%</u>	<u>81,8%</u>	<u>18,1%</u>	<u>14,3%</u>	<u>0,0%</u>	<u>20,0%</u>	<u>19,9%</u>
	7,5%	11,6%	7,9%	9,7%	4,5%	6,9%	1,5%	12,2%	6,5%	13,7%	5,8%	3,9%	8,3%	100,0%
total	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>	<u>100,0%</u>

Identification des plus grands locuteurs en volume et en nombre d'interventions, par sujet.

locut	% durée inter	Betty	lieu de vie et fugue	Maica	projet appart	% cumulé	loc	% nb inter	Betty	lieu de vie et fugue	Maica	projet appart	% cumulé
I		14,1				14,1	H		14,1				14,1
B			13,6			27,8	B			13,2			27,3
D				12,9		40,6	D				11,1		38,5
H		10,8				51,5	L					9,4	47,8
L					8,3	59,7	C			9,2			57,1
F					7,8	67,5	A			8,7			65,8
J				6,8		74,3	F					8,0	73,8
A			6,4			80,6	I		7,6				81,4
C			6,1			86,8	J				6,8		88,2
K				6,1		92,9	E	5,3					93,5
E	5,0					97,8	K				4,6		98,1
G	2,2					100,0	G	1,9					100,0

Les plus grands locuteurs en volume, tous sujets confondus sont I, B et D. Les plus grands locuteurs en nombre d'interventions, tous sujets confondus sont H, B et D. En fonction des sujets, les plus grands locuteurs en fonction du nombre d'interventions (le minutage par intervention n'est pas une donnée disponible, le minutage n'existe que par unité de sens) sont :

Pour le sujet 1 « projet appart », H et I.

Pour le sujet 2 « lieu de vie et fugue », F, H et L

Pour le sujet 3 « Betty », D, J, K

Pour le sujet 4 « Maica », A, B, C

Considérant que seul le sujet 4 correspond à l'étude d'une situation concrète donnant lieu à l'analyse d'une problématique traditionnellement mobilisé dans un dispositif d'ADP, nous nous focaliserons sur les plus grand locuteurs de ce sujet, à savoir A, B, C

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

sujet Maica		locute ur													
thématic ue	catégo rie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inte r]	[>J]	[>K l]	[>L]	Tota l
Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant															
	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]														
		-	0,9%	0,6%	-	-	-	-	0,3%	0,3%	-	-	-	-	2,1%
		-	42,9 %	28,6 %	-	-	-	-	14,3 %	14,3 %	-	-	-	-	10-
	causalité externe environnement familial]														
		-	-	0,3%	-	-	0,3%	-	-	-	0,3%	-	-	-	0,9%
		-	-	33,3 %	-	-	33,3 %	-	-	-	33,3 %	-	-	-	10-
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]														
		1,2%	-	-	-	-	0,6%	-	-	-	0,6%	-	-	0,3%	2,7%
		44,4%	-	-	-	-	22,2 %	-	-	-	22,2 %	-	-	11,1 %	10-

sujet Maica		locuteur													
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>int r]	[>J]	[>K 1]	[>L]	Tota l
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		1,2%	0,9%	0,9%	-	-	0,9%	-	0,3%	0,3%	0,9%	-	-	0,3%	5,8%
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		21,1%	15,8 %	15,8 %	-	-	15,8 %	-	5,3%	5,3%	15,8 %	-	-	5,3%	10-
Description de la place du locuteur dans la situation															
	explique les motivations de ses actes ou paroles]														
		1,2%	1,5%	1,2%	0,6%	0,9%	0,3%	-	0,3%	-	0,3%	0,3%	-	0,3%	7,0%
		17,4%	21,7 %	17,4 %	8,7%	13,0 %	4,3%	-	4,3%	-	4,3%	4,3%	-	4,3%	10-
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		1,2%	1,5%	1,2%	0,6%	0,9%	0,3%	-	0,3%	-	0,3%	0,3%	-	0,3%	7,0%
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		17,4%	21,7 %	17,4 %	8,7%	13,0 %	4,3%	-	4,3%	-	4,3%	4,3%	-	4,3%	10-
Description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS															
	comportement d'un usager]														
		0,3%	4,0%	3,0%	0,6%	1,2%	-	-	0,3%	-	0,9%	-	-	0,6%	11,0 %
		2,8%	36,1 %	27,8 %	5,6%	11,1 %	-	-	2,8%	-	8,3%	-	-	5,6%	10-
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		0,3%	4,0%	3,0%	0,6%	1,2%	-	-	0,3%	-	0,9%	-	-	0,6%	11,0 %
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		2,8%	36,1 %	27,8 %	5,6%	11,1 %	-	-	2,8%	-	8,3%	-	-	5,6%	10-
Description du contexte de la situation ou de l'événement															
	contexte concernant usager]														
		1,5%	2,7%	0,3%	-	-	1,8%	-	0,3%	-	0,9%	1,2%	-	0,3%	9,1%
		16,7%	30,0 %	3,3%	-	-	2-	-	3,3%	-	1-	13,3 %	-	3,3%	10-
	contexte environnement affectif de l'usager]														
		1,2%	1,5%	1,2%	-	-	-	-	-	-	-	0,6%	0,3 %	-	4,9%
		25,0%	31,3 %	25,0 %	-	-	-	-	-	-	-	12,5 %	6,3 %	-	10-
	contexte environnement familial de l'usager]														
		2,7%	3,4%	5,2%	0,9%	0,6%	0,6%	-	-	-	1,2%	0,3%	-	3,0%	18,0 %
		15,3%	18,6 %	28,8 %	5,1%	3,4%	3,4%	-	-	-	6,8%	1,7%	-	16,9 %	10-
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		5,5%	7,6%	6,7%	0,9%	0,6%	2,4%	-	0,3%	-	2,1%	2,1%	0,3 %	3,4%	32,0 %
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		17,1%	23,8 %	21,0 %	2,9%	1,9%	7,6%	-	1,0%	-	6,7%	6,7%	1,0 %	10,5 %	10-
Nature des difficultés pour les TS															
	incapacité à agir]														
		0,6%	0,3%	1,5%	2,4%	0,3%	0,3%	-	0,3%	-	2,7%	0,9%	-	-	9,5%
		6,5%	3,2%	16,1 %	25,8 %	3,2%	3,2%	-	3,2%	-	29,0 %	9,7%	-	-	10-
	incertitude sur l'action à conduire ou chérence action/but]														
		-	-	-	-	-	0,6%	-	0,6%	0,6%	-	-	-	0,9%	2,7%
		-	-	-	-	-	22,2 %	-	22,2 %	22,2 %	-	-	-	33,3 %	10-
	questionne cohérence entre action et valeurs]														

sujet Maica		locuteur													
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>interr]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
		0,3%	1,2%	1,5%	0,3%	1,8%	0,3%	0,3%	0,3%	-	-	0,3%	-	0,6%	7,0%
		4,3%	17,4%	<u>21,7</u> %	4,3%	<u>26,1</u> %	4,3%	4,3%	4,3%	-	-	4,3%	-	8,7%	10-
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		0,9%	1,5%	3,0%	2,7%	2,1%	1,2%	0,3%	1,2%	0,6%	2,7%	1,2%	-	1,5%	19,2%
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		4,8%	7,9%	15,9%	14,3%	11,1%	6,3%	1,6%	6,3%	3,2%	14,3%	6,3%	-	7,9%	10-
Solutions actives envisagées															
endogène modification comportement équipe vers usager]															
		-	-	-	-	0,3%	-	0,6%	-	-	-	-	-	-	0,9%
		-	-	-	-	33,3%	-	<u>66,7</u> %	-	-	-	-	-	-	10-
endogène modification comportement équipe vers usager															
		0,6%	1,2%	-	0,6%	-	1,5%	0,6%	1,5%	0,9%	1,8%	0,3%	-	0,3%	9,5%
		6,5%	12,9%	-	6,5%	-	<u>16,1</u> %	6,5%	<u>16,1</u> %	9,7%	19,4%	3,2%	-	3,2%	10-
endogène modification comportement par l'équipe vers famille															
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3%	0,3%
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10-	10-
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		0,6%	1,2%	-	0,6%	0,3%	1,5%	1,2%	1,5%	0,9%	1,8%	0,3%	-	0,6%	10,7%
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		5,7%	11,4%	-	5,7%	2,9%	14,3%	11,4%	14,3%	8,6%	17,1%	2,9%	-	5,7%	10-
Théorisation généralisation															
apports théoriques]															
		0,3%	-	-	-	-	-	-	0,3%	-	0,3%	-	-	-	0,9%
		33,3%	-	-	-	-	-	-	33,3%	-	33,3%	-	-	-	10-
généralisation à partir de la situation]															
		0,3%	1,5%	-	0,6%	-	-	-	0,3%	-	2,1%	-	-	0,6%	5,5%
		5,6%	<u>27,8</u> %	-	11,1%	-	-	-	5,6%	-	38,9%	-	-	11,1%	10-
illustration par d'autres situation]															
		-	-	-	0,3%	-	-	-	0,3%	-	0,6%	-	-	-	1,2%
		-	-	-	25,0%	-	-	-	25,0%	-	5-	-	-	-	10-
transfert vers la pratique professionnelle]															
		0,6%	0,3%	0,3%	-	0,9%	0,3%	-	0,3%	-	3,0%	-	0,3%	0,6%	6,7%
		9,1%	4,5%	4,5%	-	13,6%	4,5%	-	4,5%	-	45,5%	-	4,5%	9,1%	10-
% d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		1,2%	1,8%	0,3%	0,9%	0,9%	0,3%	-	1,2%	-	6,1%	-	0,3%	1,2%	14,3%
% d'intervention par locuteur dans cette catégorie		8,5%	12,8%	2,1%	6,4%	6,4%	2,1%	-	8,5%	-	42,6%	-	2,1%	8,5%	10-
Total % d'intervention par locuteur dans la séquence pour cette catégorie		11,0%	18,6%	15,2%	6,4%	6,1%	6,7%	1,5%	5,2%	1,8%	14,9%	4,0%	0,6%	7,9%	10-

sujet Maica		locuteur													
thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>interr]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
Total % d'intervention par locuteur dans cette catégorie		11,0%	18,6%	15,2%	6,4%	6,1%	6,7%	1,5%	5,2%	1,8%	14,9%	4,0%	0,6%	7,9%	10-

Dans les tableaux ci-dessus, sont analysés par thématique et par catégorie les plus grands contributeurs, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimées dans cette thématique et dans les catégories, à partir des interventions de chacun.

Les principaux locuteurs par thématique				
théorisation généralisation	A	B	C	
solutions actives envisagées	B	F	G	H
nature des difficultés pour les TS	C	D	E	
description du contexte de la situation ou de l'événement	A	B	C	
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	A	B	C	
description de la place du locuteur dans la situation	A	B	C	
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	A	B	C	

Dans la plupart des catégories de contenu, ce sont les plus grands locuteurs A, B, C qui sont le plus investis sauf pour les catégories « nature des difficultés pour les TS (C, D, E) et « solutions actives (B, F, G, H).

Les locuteurs les plus investis dans la catégorie « attribution de la responsabilité » (6% des interventions) sont A, B, C, avec A qui questionne la responsabilité de l'équipe dans la décision d'accueillir le petit ami de Maica, B qui attaque particulièrement l'ASE dans la mauvaise gestion de la situation, et C qui critique l'environnement familial.

Dans la catégorie « description de la place du locuteur », A, B, C se focalisent sur la justification de leurs actes.

Dans la catégorie, « description de la situation », B et C se concentrent sur la description du comportement de l'utilisateur.

Dans la catégorie « description du contexte » c'est B qui s'exprime le plus, principalement pour décrire le petit ami de Maica, et décrire le comportement de Maica, C s'attachant plus à décrire la famille.

Dans la catégorie « nature des difficultés pour les TS », c'est D qui insiste sur l'impossibilité que les TS ont à agir compte tenu de l'accord des parents sur cette relation. E et C insisteront plus sur la question de la cohérence entre l'autorisation de visite du petit ami et leur éthique ou la déontologie du métier.

Dans la catégorie des solutions actives, c'est F et H qui se mobilisent le plus, notamment en proposant aux TS concernés différente manière de se positionner face à Maica sur la question de l'interdiction de rencontres au foyer avec son petit ami. G et B se focalisent plus sur le positionnement face à la famille.

Dans la catégorie « théorisation », outre l'intervenant qui intervient de façon massive, c'est B qui contribue le plus à la réflexion.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

sujet Maica	locuteur													
nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
discours technique														
analyse	0,30%	0,30%	0,89%	0,00%	0,59%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,59%	3,56%
argumentation technique	0,30%	0,30%	0,59%	0,89%	0,00%	0,30%	0,00%	0,59%	0,00%	0,59%	1,48%	0,30%	0,59%	5,93%
démonstratif	0,00%	0,59%	0,00%	0,59%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,59%	0,00%	0,00%	0,00%	1,78%
descriptif	<u>2,67%</u>	<u>6,82%</u>	<u>3,56%</u>	0,59%	1,19%	2,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,89%	0,30%	1,19%	20,47%
hypothèse	0,59%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,59%	0,00%	0,00%	0,30%	1,78%
investigation	0,30%	0,59%	0,89%	0,30%	0,00%	0,30%	0,00%	0,30%	0,00%	4,45%	0,89%	0,00%	0,30%	8,61%
mise à distance	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	3,26%	0,00%	0,00%	0,30%	4,15%
résolution	1,48%	1,48%	0,30%	0,59%	0,30%	1,19%	1,19%	1,19%	0,89%	3,56%	0,00%	0,00%	1,19%	13,35%
Total discours technique	<u>5,64%</u>	<u>10,39%</u>	<u>6,23%</u>	2,97%	2,08%	4,15%	1,19%	2,67%	0,89%	13,65%	3,26%	0,59%	4,45%	59,64%
Discours affectif														
abattement	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%
culpabilité	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,59%
cynisme	0,59%	0,30%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,19%
défensive	0,30%	0,59%	0,59%	<u>1,48%</u>	0,89%	0,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>4,75%</u>
désabusé	0,59%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	1,19%
doute	0,00%	<u>1,48%</u>	0,00%	0,00%	0,30%	0,30%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	<u>2,67%</u>
énervement	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%
indignation	0,00%	0,89%	<u>1,19%</u>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>2,37%</u>
ironie	0,00%	0,30%	0,89%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,48%
jugement négatif	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,89%
justification	<u>1,78%</u>	<u>1,78%</u>	<u>1,78%</u>	0,30%	0,59%	0,30%	0,30%	1,48%	0,59%	0,00%	0,30%	0,00%	0,30%	<u>9,79%</u>
peur crainte	0,30%	0,59%	<u>0,89%</u>	0,59%	0,30%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	<u>0,89%</u>	0,00%	0,00%	0,30%	<u>4,45%</u>
reproche, critique	0,30%	0,30%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,89%	2,08%
surprise	0,30%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,89%
regrets	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,59%
approbation	0,59%	0,30%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,19%
empathie	0,30%	0,30%	0,00%	0,30%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	1,48%
Total discours affectif	<u>5,04%</u>	<u>7,42%</u>	<u>7,12%</u>	3,26%	2,37%	2,08%	0,30%	2,37%	0,89%	0,89%	0,59%	0,00%	2,67%	36,20%
Discours axiologique														
déontologie professionnelle	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	<u>0,89%</u>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,19%
ethique personnelle	0,00%	0,30%	<u>1,19%</u>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	1,78%
principes éducatifs	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<u>0,59%</u>	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	1,19%
Total Discours axiologique	0,00%	0,30%	<u>1,48%</u>	0,00%	<u>1,48%</u>	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,59%	4,15%

sujet Maica	locuteur													
nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
Total	10,68 %	18,10 %	14,84 %	6,23 %	5,93 %	6,53 %	1,48 %	5,04 %	1,78 %	14,54 %	3,86 %	0,59 %	7,72 %	100%

discours technique	A	B	C
discours affectif	A	B	C
discours axiologique	C	E	

Les tableaux ci-dessus présentent les plus grands utilisateurs de chaque registre et de nature de communication à partir des interventions de chacun.

Dans le registre de discours technique, ce sont les locuteurs A, B et C qui le mobilisent le plus et particulièrement sur le mode descriptif pour décrire la situation et son contexte.

Dans le registre de discours affectif, ce sont aussi A, B, et C qui interviennent le plus souvent et sur le mode de la justification notamment pour tenter d'expliquer leur décision d'accueillir le petit ami de Maica pour A et B, alors que C l'utilise pour justifier ses interrogations éthiques.

Dans le registre de discours axiologique ce sont C et F qui mobilisent le plus ce discours, particulièrement pour alerter les TS concernés sur ce qui leur semble une incohérence entre l'histoire de Maica et sa relation avec le jeune homme de 24 ans.

d. Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>B]							
sujet	Maica							
	Thématique							
Registre de communication	Attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	Description de la place du locuteur dans la situation	Description de la situation ou événement qui génère le	Description du contexte de la situation ou de l'événement	Nature des difficultés pour les TS	Solutions actives envisagées	Théorisation généralisation	Total
Discours technique	0,00%	3,28%	11,48%	29,51%	3,28%	6,56%	3,28%	57,38%
Discours affectif	4,92%	4,92%	9,84%	9,84%	4,92%	0,00%	6,56%	40,98%
Discours axiologique	0,00%	0,00%	0,00%	1,64%	0,00%	0,00%	0,00%	1,64%
Total	4,92%	8,20%	21,31%	40,98%	8,20%	6,56%	9,84%	100,00%

Premier plus grand locuteur pour le sujet « Maica », (et deuxième plus grand locuteur, tous sujets confondus), A mobilise un peu plus de 10% de plus de registre technique que de registre affectif. Le registre affectif est mobilisé dans toutes les thématiques sauf la recherche de solution. Dans l'attribution de la responsabilité, c'est l'indignation face à la lenteur de la réaction de l'ASE dans le placement des enfants de cette famille qui l'emporte. Il tente de justifier le choix d'accepter la visite du petit ami par la contrainte de la rapidité des événements. Dans la description de la situation et de son contexte, il est sur la défensive et tente aussi de justifier la décision par certains éléments comme l'accord des parents ou même de l'ASE, tout en critiquant le niveau de compréhension de la situation par la famille. Il est aussi dans la justification quand il parle de ses difficultés à agir compte tenu de l'accord de la famille. Enfin dans la partie théorisation, il exprime clairement sa peur d'avoir été pris dans un glissement de fonction tel que le décrit l'intervenant. Une seule intervention mobilise le registre axiologique et qui souligne que la différence d'âge et de statut (mineure de moins de 15 ans face à un majeur de 24 ans) aurait dû les alerter au moins sur le plan de l'éthique.

Locuteur	[>C]						
Sujet	Maica						
	Thématique						
Registre de communication	Attribution de la responsabilité de facteur	Description de la place du locuteur	Description de la situation ou	Description du contexte de la situation	Nature des difficultés pour les	Théorisation généralisation	Total
Discours technique	0,00%	0,00%	8,00%	26,00%	8,00%	0,00%	42,00%
Discours affectif	6,00%	8,00%	8,00%	18,00%	8,00%	0,00%	48,00%
Discours axiologique	0,00%	0,00%	4,00%	0,00%	4,00%	2,00%	10,00%
Total	6,00%	8,00%	20,00%	44,00%	20,00%	2,00%	100,00%

C, deuxième plus grand locuteur mobilise plus le registre affectif que le registre technique. Il est aussi celui qui mobilise le plus le registre axiologique. Toutes les thématiques mobilisent le registre affectif sauf la théorisation. Le registre technique n'est utilisé que pour la description de la situation et de son contexte et pour expliquer les problèmes que posent cette situation. C'est C qui soulève la question de la cohérence de la décision d'accueillir le petit ami de Maica, et tout de suite sur un registre éthique, de façon douce mais insistante comme à l'intervention 534 au début des échanges « *d'une gamine de 14 ans ça m'ennuie hein elle sort avec un jeune homme de 24 ans alors qu'elle en a 14...* ». Et il y reviendra tout au long de l'échange sur la situation de Maica dans les différentes thématiques. Dans le discours affectif, il est comme B et A sur la justification mais sur des arguments inverses. Il tente de convaincre les TS concernés de la gravité de la situation. Il est heurté par cette situation et le fait savoir dans toutes les thématiques, autant dans la description de la famille et de son environnement, que en grossissant même un peu le trait comme en 574 « *non mais elle a 14 ans il en a 27* ». C ne participe pas à l'élaboration des solutions.

Locuteur	[>A]							
Sujet	Maica							
	Thématique							
Registre de communication	Attribution de la responsabilité de facteur	Description de la place du locuteur	Description de la situation ou	Description du contexte de la	Nature des difficultés	Solutions actives envisagées	Théorisation généralisation	Total
Discours technique	0,00%	0,00%	2,78%	30,56%	2,78%	5,56%	11,11%	52,78%
Discours affectif	11,11%	11,11%	0,00%	19,44%	5,56%	0,00%	0,00%	47,22%
Total	11,11%	11,11%	2,78%	50,00%	8,33%	5,56%	11,11%	100,00%

A, troisième plus grand locuteur sur le sujet Maica mobilise presque à égalité un discours technique et un discours affectif. On retrouve toutes les thématiques dans le discours technique, sauf dans l'attribution de la responsabilité, et dans la description de la place du locuteur. Dans le discours affectif, il exprime du regret quand il prend conscience que la décision d'accueillir le petit ami et qu'il a contribué à prendre n'est sans doute pas adaptée à la situation. Il exprime aussi dans ce registre la manière dont il a perçu la situation quand il a fallu prendre cette décision. La description du contexte mobilise aussi un discours affectif notamment pour parler de l'environnement familial où il exprime avec cynisme son indignation face à la situation de cette jeune. Au moment d'évoquer des solutions, dans un premier temps il exprime son impuissance à interdire la visite compte tenu de l'accord des parents, et défend aussi sa position.

e. Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- B fait partie de l'équipe de l'unité Flore qui accueille Maica. Face aux questions de C, il est sur la défensive et argumente de l'accord de la famille pour autoriser le petit ami de Maica à venir la voir au foyer. Il ne se sent pas remis en cause particulièrement par les remarques de C et ce n'est seulement qu'après avoir entendu plusieurs arguments de l'ensemble des TS qu'il finira par questionner sa décision. Il est soutenu par les TS du foyer (B, L, K et F). Il connaît le dossier de Maica et connaît le motif de son placement. A ce titre il trouve que l'ASE n'a pas agi assez rapidement dans le placement des enfants de la famille. Il pense aussi que les parents de Maica ont un faible niveau de compréhension de la situation et de leur environnement en général. C'est à l'énoncé par l'intervenant des risques de glissements inhérents à ce type de situation qu'il exprime sa crainte d'avoir manqué de lucidité.

789	[>intervenant]	parce que, par exemple, est-ce que la demande implicite qui vous est faite, vous êtes aussi dans le...., vous faites partie du système, et puis fatalement on vous demande d'adhérer au système de la communauté, de la tribu dont vous parliez tout à l'heure, est-ce que qu'implicitement, y'a un début de demande de cette nature, c'est à dire de vous amenez à être membre de la tribu aussi.
793	[>intervenant]	Non, mais ça pourrait être, par exemple, le jeune homme qui vient et qui vous, dans une sorte d'allant de soi, c'est en disant que, allez on est, je viens la chercher, allez c'est évident, c'est comme on fait d'habitude chez nous et puis les parents sont d'accord, et puis vous, vous êtes finalement pris par le
794	[>B]	mais je pense qu'on pourrait arriver à ce genre de chose on pourrait y arriver y'a la distance heureusement mais on pourrait arriver à ce genre de truc

- C'est TS à l'unité Nova. C'est lui qui amène le sujet de Maica, en faisant un lien avec la situation de Betty. Il est très circonspect sur la décision d'autoriser le petit ami de Maica à venir la chercher au foyer. Il exprime une gêne qui est plus issue d'un sentiment personnel que d'une position professionnelle. Il porte un jugement moral sur cette situation en faisant comprendre qu'il est heurté par le fait que l'on puisse autoriser une fille de 14 ans à fréquenter un garçon de 24 ans, qui plus est quand celle-ci vient d'être placée pour attouchement sexuel. Il porte un regard très critique sur la famille, son environnement et l'ASE qui, au courant de cette situation, semble la tolérer. Il ne lâchera pas sa position, et sera rejoint par l'ensemble des autres TS qui argumenteront dans son sens. Les TS de Flore qui ont accepté, ne l'attaquent pas personnellement ou même professionnellement. Ses interventions ne remettent pas en cause les compétences de ses collègues, il reste malgré tout compréhensif envers eux et cherche surtout à faire évoluer la position dans le futur puisqu'il y aura forcément d'autres demandes de ce type, la première ayant été acceptée. Une fois la remise en cause acceptée, il ne participe pas aux recherches de solution.
- A, TS de l'unité Flore, a appuyé la décision d'accepter le petit ami de Maica à venir la chercher, comme tous les TS de Flore. Il connaît la situation de Maica et critique fortement son environnement familial. Pour autant, il argumente comme B sa décision par rapport au fait que les parents ont donné leur accord pour cette relation. Il lâchera cette position en même temps que B.

H)LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1)Etude des solutions proposées

n°extrait	n°catégorie	catégorie	Mots clé	sujet
Solutions actives envisagées				
76	750	Endogène modification comportement par l'équipe vers famille	un TS insiste le besoin de travail auprès des parents.	Maica
96	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	Une TS souligne que pour expliquer la décision à Maica il faut distinguer le fait d'interdire une relation sexuelle de l'interdiction qui serait faite d'avoir des sentiments l'un pour l'autre.	Maica
102	710	Endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant décrit l'action du TS comme devant remettre les rôles de chacun à leur place, éviter ce glissement des rôles, et de ne pas se laisser prendre eux-mêmes dans cette confusion des rôles.	Maica
104	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe reconnaît petit à petit qu'elle a pu glisser dans un flou et qu'elle devrait désormais se positionner	Maica
114	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe argumente sur l'intérêt de l'interdiction de cette sortie entre Maica et son petit ami	Maica
116	710	endogène modification comportement équipe vers usager	Une partie de l'équipe dit qu'il faut interdire la prochaine visite	Maica
118	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe aide les TS concerné à décider de comment cela doit être dit et argumenté	Maica
120	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe de redit qu'il faut désormais interdire ces rencontres.	Maica

Sujet Maica	Locuteur											
Thématique	[>A]	[>B]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>L]	Total

Sujet Maica	Locuteur											
Thématique	[>A]	[>B]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>L]	Total
Solutions actives envisagées	5,71%	11,43 %	5,71 %	2,86 %	14,29 %	11,43 %	14,29 %	8,57 %	17,14 %	2,86 %	5,71 %	100,00 %

Les solutions sont essentiellement proposées par les TS qui ne se sont pas directement exprimés sur la prise de décision. F est TS sur l'unité Flore, H et G sont TS sur le service appartement. C ne participe pas à l'élaboration de solution.

Concernant la nature des solutions, on observe deux groupes distincts, le premier concerne les solutions émises avant les apports de l'intervenant sur la situation, et le deuxième est produit après les interventions de l'intervenant.

Pour le premier groupe de solutions, assez vite les TS en dehors de l'unité considèrent qu'il faut revenir en arrière sur cette décision. Pour faciliter la tâche aux TS impliqués, ils proposent rapidement une manière de présenter les choses qui serait acceptable pour Maica, ce sont les solutions 76 et 96. Dans l'unité de sens 76, la proposition centrée sur le travail avec les parents et qui serait un moyen détourné pour que Maica cesse la relation. Il ne s'agit plus pour les TS de se positionner contre cette relation, mais d'agir auprès des parents pour qu'ils l'interdisent. Cette solution ne remet pas en cause l'autorité des parents puisque l'on agit d'abord auprès d'eux pour les convaincre. Elle permet aussi de ne pas mettre directement en péril la relation avec Maica puisque l'on espère que la décision pourrait venir des parents. L'unité de sens 96 propose des arguments pour dire à Maica que cette relation n'est pas possible, au moins sur le plan de la relation sexuelle, sans pour autant condamner les sentiments qu'ils éprouveraient l'un pour l'autre.

Le second groupe de solutions se situe après les apports de l'intervenant portant sur la confusion des rôles générationnels qu'entraîne les climats d'abus au sein des familles, et par contamination, la confusion des rôles pour les intervenants. Souvent, les familles abusives ou tolérant l'abus sexuel produisent et ne respectent que leurs propres lois, ce qui les amènent à fonctionner en permanence à côté des règles de la société. À partir de ces éléments, les solutions se centrent sur la recherche de repositionnement des TS pour qu'ils ne tombent dans cette confusion des rôles, acceptant implicitement des règles que leur imposerait la famille. Un certain nombre d'éléments sont repérés comme congruents avec cette hypothèse comme par exemple considérer qu'un petit ami de 24 ans pour une jeune fille de 14 ans est tout à fait acceptable, les parents invitant les TS à le considérer comme un membre de la famille à part entière puisqu'il est présent lors des visites médiatisées, et qu'il appelle papy et mamy les parents de Maica qu'il connaît depuis tout petit en qualité de voisin. Les solutions sont donc « simples », redire qui fait la loi et quelle est cette loi et passe par l'interdiction pour le jeune homme de venir chercher Maica au foyer, même si cette décision remet en cause l'autorité des parents comme certains le craignent.

2) Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expression explicite sur le bénéfice de la séance dans le traitement de cette situation si ce ne sont les remarques de A qui note l'intérêt de prendre du recul.

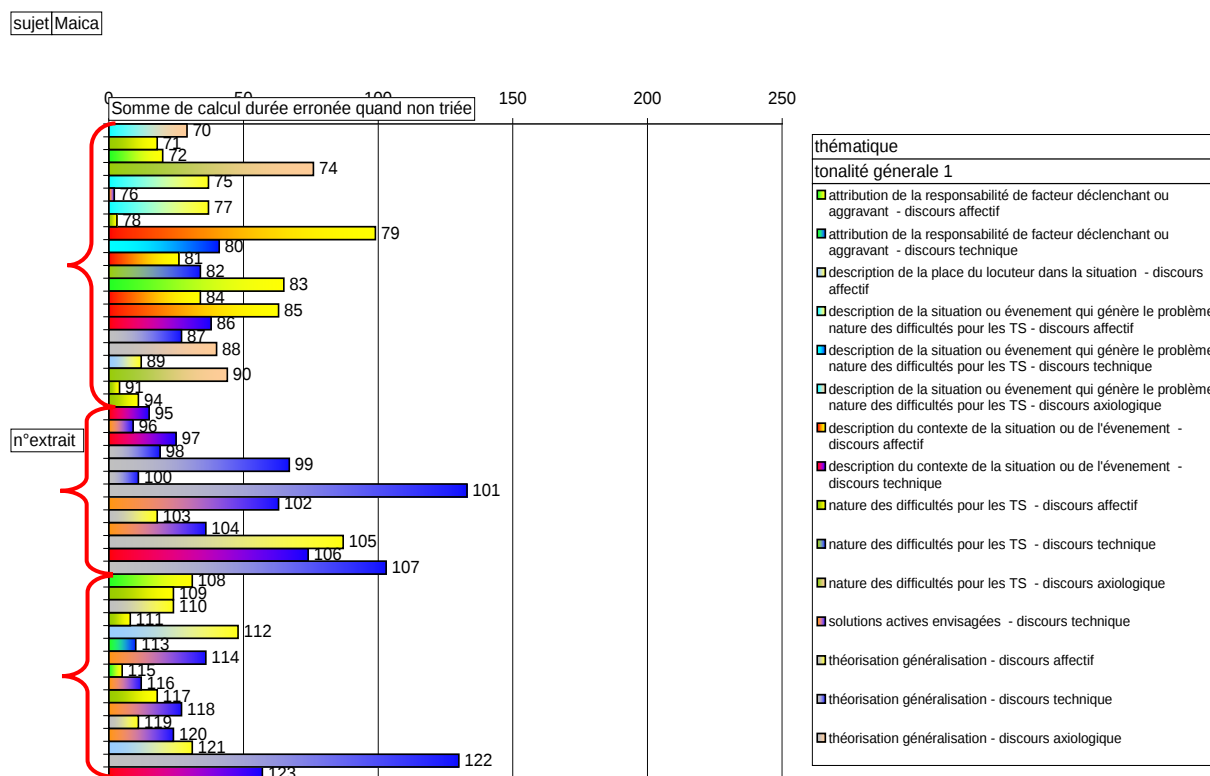
849	ben à refaire aujourd'hui peut être qu'on l'aurait peut être qu'on ferait différemment
823	on sait pas si on a été hors cadre, c'est peut être plus aujourd'hui, avec effectivement tout l'étayage, qu'on commence, enfin moi, je commence à me dire, oui, effectivement est-ce qu'on a déconné à un moment donné, comment revenir justement, comment rebasculer ?

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES

PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A) PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu = technique, jaune = affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



Un premier ensemble d'unité de sens se constitue de l'unité 70 à 94 avec une dominante de discours affectif.

Les unités du discours affectif portent sur la description de la situation de Maica, mais surtout sur la réaction défensive des TS concernés et la justification de leur décision. Décision qu'ils motivent principalement par l'accord des parents.

Les 4 unités de sens sur le registre déontologique viennent ponctuer la réflexion sur la situation et sert de rappel au motif de l'interrogation sur cette situation. C'est d'abord la question inaugurale du sujet par C en 70, puis en 74 qui porte sur la question de savoir s'il faut faire un signalement de cette situation ou même porter plainte. Dans l'unité 88, le doute s'installe, grâce aux éléments théoriques apportés par l'intervenant, et enfin en 90 où la question est posée de façon tranchée, si on autorise alors on cautionne :

703	[>F]	oui mais y'a pas d'interdit
704	[>L]	on cautionne
705	[>E]	mais on est pas dans l'interdit
706	[>A]	mais on a déjà cautionné en autorisant qu'ils se voient hein
707	[>E]	mais tout à fait

708	[>B]	Effectivement, on a rien interdit du tout nous
709	[>E]	mais est-ce qu'on est en droit de le faire ?
710	[>C]	on nous a pas dit d'interdire non plus
711	[>E]	non l'ASE a dit qu'il faut qu'on travaille avec elle
712	[>C]	il nous on pas dit, « non on cautionne pas »
713	[>B]	Non, non, faut travailler avec
714	[>C]	pourtant ils sont garants théoriquement aussi l'ASE, c'est ça qu'est embêtant
715	[>D]	oui mais, on a dit au jeune que c'était OK et que voilà, et qu'on a eu besoin d'aller jusque là, oui, ils sont passés pour être amenés à.... à dire les choses
716	[>E]	oui mais nous on est pas dans les textes

On peut observer dans cet échange que le débat porte non pas sur ce que les TS sont censés faire d'après les textes ou les recommandations des commanditaires ou des prescripteurs, mais bien de savoir si eux tolèrent de le faire. Il s'agit bien d'une question éthique. Le point de départ du questionnement est un questionnement personnel.

Les unités de sens qui mobilisent le discours technique durant cette première phase sont consacrées en 80 à décrire l'origine de la relation de Maica avec ce jeune homme qui est en fait un voisin, en 82 les problèmes que posent aux TS cet environnement familial instable, en 86 à la description du jeune homme en question et 87 aux premiers apports théoriques qui vont permettre de donner un sens à cette situation en liant la confusion des rôles dans la famille à la confusion des rôles dans l'environnement éducatif professionnel.

Un deuxième ensemble se dégage de l'unité de sens 95 à l'unité de sens 105 à dominante technique. Ces extraits alternent entre les apports théoriques très présents, la description de l'environnement familial qui vient illustrer les propositions théoriques, et des propositions de solutions. Deux unités de sens reviennent à un discours affectif. A l'unité 103, une TS encourage les TS concernés à remettre en cause leur décision sur un mode compatissant, en soulignant que les jeunes sont toujours reconnaissants au final de mettre des limites même si leur première réaction peut être violente. A l'unité 105, c'est la prise de conscience des TS concerné du processus dans lequel ils sont pris et à propos duquel ils expriment leur crainte quant à la rapidité avec laquelle ils pourraient être amenés à s'y enfoncer encore plus.

Le troisième ensemble d'unité de sens de 108 à 123 n'a pas réellement de dominante. Les participants alternent les interventions à caractère affectif, avec des interventions à caractère technique. Les premières unités de sens de cet ensemble de 108 à 112 sont dans le registre affectif. Ils évoquent la nécessité d'interdire cette relation au moins au foyer et finissent de convaincre les TS concernés. Le registre affectif est porté par une volonté de convaincre les TS concernés en justifiant l'interdiction par différents arguments. Ensuite les unités de sens mobilisant un discours technique concernent essentiellement la recherche de solution autour de la posture à mobiliser face à Maica et ses parents, mais aussi lors des apports théoriques et de complément de description portant sur le comportement de Maica au foyer. Les unités de sens à tonalité affective sont beaucoup plus courtes et permettent aux TS concernés soit de soutenir les propositions, soit d'exprimer encore leur craintes quant à la réception de cette interdiction par Maica et ses parents.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	B % « je »	B % « nous »	B% « on »	C% « je »	C% « nous »	C% « on »	A% « je »	A% « nous »	A% « on »
Utilisation du pronom par thématique	9,84%	0,00%	19,67%	14,00%	8,00%	12,00%	5,56%	0,00%	13,64%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%
description de la place du locuteur dans la situation	0,00%	0,00%	40,00%	25,00%	50,00%	25,00%	0,00%	0,00%	75,00%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	7,69%	0,00%	7,69%	20,00%	0,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%
description du contexte de la situation ou de l'événement	4,00%	0,00%	8,00%	13,64%	0,00%	4,55%	5,56%	0,00%	5,56%
nature des difficultés pour les TS	0,00%	0,00%	20,00%	10,00%	20,00%	20,00%	0,00%	0,00%	33,33%
solutions actives envisagées	50,00%	0,00%	75,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%
Théorisation généralisation	16,67%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou - 1

dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnelle (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
9,78	8,88	1,1

On observe une plus grande utilisation de la forme collective indéterminée « on » chez les locuteurs qui doivent justifier de la décision d'autoriser la visite du jeune homme de 24 ans. Nous pouvons penser qu'ils se protègent derrière cette forme collective, d'autant que la décision prise est contestée. A l'inverse, le locuteur qui remet en cause la décision utilise beaucoup plus la forme personnelle « je », ou une forme collective déterminée « nous ». Ces interventions sont donc faites à titre personnel comme le souligne le recours au registre éthique pour mentionner son désaccord. L'utilisation du « nous » souligne aussi le rattachement de C à l'équipe. Même s'il questionne une décision de l'équipe, il ne s'en désolidarise pas et cherche un positionnement malgré tout collectif.

2) Pour l'ensemble des participants

nb tot tu	3,58%
nb tot je	13,26%
nb tot nous	7,53%
nb tot on	22,94%

Un peu plus de 40% des interventions des participants au sujet Maica mobilisent au moins une de ces formes.

Comparativement à d'autres séances, l'utilisation du « on » est plus faible, le « je » est plutôt dans la moyenne alors que le « nous » est beaucoup plus utilisé.

3) Synthèse :

Il y a manifestement un écart entre la décision technique d'une partie de l'équipe, s'appuyant sur des éléments comme l'accord des parents ou l'absence d'interdiction de l'ASE, et une réflexion éthique personnelle s'appuyant sur la signification sociale de l'autorisation de la rencontre au foyer d'une jeune fille de 14 ans et de son petit ami de 24 ans. Sur le plan technique la décision semble recevable mais sur le plan éthique elle peut être questionnée. Par la suite, les apports théoriques permettent d'étayer l'intuition éthique par la mise à jour d'un fonctionnement appelant à la confusion des rôles. Ce système confusionnel étant lié à un environnement familial d'abus qui produit de l'écrasement des générations et de la transgression des rôles. Une fois pris conscience de ce risque de glissement dans un système confusionnel dans lequel le petit ami de 24 ans est considéré d'évidence comme un membre de la famille, l'équipe accompagne les TS dans la recherche d'un positionnement plus cohérent.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents systèmes est observée dans un premier temps au travers d'indices qui

permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

<u>séquence 9</u>		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4	phase 5	phase 6	phase 7
usagers : Betty et Maica	objet de discours majoritaire	descriptio n sujet 1	descriptio n sujet 2	descriptio n sujet 3 Betty	attribution de la responsabilit é sujet 3 Betty	description sujet 4 Maica	description du contexte	solutions
objet : (4 sujets différents) comportemen t lié à la sexualité	objet de discours minoritaire				nature des difficultés pour les TS	nature des difficultés pour les TS	solutions	apports théoriques
	registre de discours dominant	technique	technique	technique	affectif	affectif	technique	affectif
durée : 89 minutes	registre de discours émergeant			affectif		axiologique	affectif	technique
	contenu attaché au registre émergeant			critique de critique de la méthode de gestion des places		Les TS s'interroge sur l'autorisatio n de Maica de voir son petit ami	prise de conscienc e des TS d'avoir manqué de distance face aux parents	crainte des réaction de Maica face à l'interdictio n de voir son petit ami

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>	<u>séq 9</u>
<u>problème</u>	1 organisation service logement autonome/ 2 fugue / 3 comportement lié à la sexualité
<u>usager</u>	Betty et Maica
<u>paradoxe</u>	Oui
<u>Expression de différentes niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>	non : concordance moyenne
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non- correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>	Non : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est neutre
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>	8,00%
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u> non

	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	oui	
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		Oui	(les Ts reprochent aux parents de Maica leur manque de cadre mais légitime leur décision concernant la relation de Maica avec son petit ami)

Analyse du contenu des échanges

Pour le sujet 1 « projet appart » :

Les TS constatent que moins les jeunes sont autonomes ou pris dans des situations sans cadre (déscolarisation par exemple), plus il est difficile de les encadrer dans le dispositif de logement autonome tel qu'il avait été pensé auparavant. Et plus les TS repèrent de besoins d'accompagnement renforcé, plus ils interviennent. Les temps de travail étant limités, il faut trouver des astuces pour exploiter au maximum ces temps, d'où l'idée de rassembler les logements au même endroit pour gagner du temps de déplacement, et de créer des temps collectifs pour gagner du temps d'accompagnement. Nous observons donc une contradiction entre l'objectif du service appartement qui vise l'apprentissage de l'autonomie par l'expérience et le projet proposé qui vise à réduire la zone d'expérience de l'autonomie et donc limite l'atteinte de l'objectif. Il y a donc une contradiction entre l'attribution des moyens et le profil des jeunes, contradiction qui amène les TS à mobiliser une organisation qui produit un paradoxe, plus ils renforcent l'accompagnement, moins ils favorisent l'autonomie et donc plus ils devront intervenir.

En même temps, le constat d'une moindre capacité à l'autonomie chez ces jeunes est une réalité et il faut bien trouver des solutions.

Nous avons donc là tous les ingrédients du double-bind de Bateson, adapté le dispositif aux capacités réelles des jeunes est une alternative qui est interdite si on considère l'objectif du dispositif, adapté le profil des jeunes au dispositif tel qu'il est, est l'autre alternative mais qui est aussi interdite si l'on considère les enjeux économiques du taux de remplissage des locaux, et enfin, ne pas agir est également impossible si l'on considère la professionnalité et la déontologie des TS concernant la bien-traitance des usagers. La présentation du projet du service appartement est une tentative pour réguler ces aspects paradoxaux.

Le sujet 2 « lieu de vie et prévention des fugues » : Il semble qu'il y ait une pour les TS contradiction entre travail éducatif et limitation de la liberté de mouvement. En effet les TS refusent catégoriquement d'entraver la liberté de mouvement des jeunes dont ils ont la charge.

256	[>L]	ça donne plus envie de transgresser [le fait que la porte d'accès du foyer soit fermée à clé] même pour les autres pas pour les jeunes parce que
257	[>H]	ha ben oui y'a pas plus de fugue que chez nous hein
258	[>L]	ben non au contraire y'a moins de fugue chez nous, sans doute que chez les filles en fait
259	[>intervenant]	oui ça pourrait avoir un effet heu ?
260	[>L]	oui ben, je vais m'échapper, justement, hein
261	[>intervenant]	c'est trop enfermé donc, j'ai envie de m'en aller, alors que si c'est ouvert, j'ai pas de... j'ai moins de raison de partir de moi-même ?
262	[>L]	après on n'a pas le même dialogue non plus, enfin nous heu voilà, on dit, tu peux partir aussi, enfin voilà
263	[>B]	la porte est ouverte
264	[>L]	la porte est ouverte de toute façon
265	[>C]	on n'est pas en prison

266	[>A]	mais dans le dialogue, tu vois, les jeunes, il l'on ressenti comme ça aussi hein, un petit peu, le fait d'avoir passé d'une maison a l'autre, d'avoir connu
267	[>G]	oui c'est ça qu'est intéressant

D'autres exemple sont donnés :

303	[>L]	parce que ma question moi je me souviens quand c'était quand y'avait trop de fugue fallait qu'on ferme le portail a clé quoi
304	[>H]	ha moi c'est un truc que je refuse
305	[>D]	oui moi aussi
306	[>intervenant]	ben ça parait, on ferme plus quoi
307	[>D]	fermé à clé le portail pff [sourir qui pourrait vouloir dire « vraiment, n'importe quoi »]
308	[>L]	si bien qu'une fois une fille était passée par la fenêtre et puis elle s'était pété le bassin

336	[>F]	et Sophia, elle s'est enfermée quand même Sophia, on l'enfermait, quand même ! plus de poignée de porte, on l'enfermait dans sa chambre
337	[>H]	on lui avait pris ses chaussures
338	[>F]	et lui avait enlevé ses fringues
339	[>L]	il faudrait une tenue rayée [rire]
340	[>A]	ou alors orange, avec un numéro dans le dos [rire]
341	[>F]	ha oui ca cette année là
342	[>D]	ben oui, mais après je pense, enfin moi j'y étais pas, mais y'avait pas d'éducateur complètement demeuré qui voulaient que ça soit une prison, enfin, y'avait des raisons certainement a avoir mis des choses comme ça, certainement de l'ordre de la protection ou de enfin...
343	[>F]	ça nous a énormément questionné quand même on en a longtemps reparlé quand même enfin, plus jamais quoi
344	[>D]	enfin je veux dire, faut remettre dans le contexte passé quoi

On observe dans cet échange que le fait d'en venir à enfermer un jeune est considéré comme un acte contraire à la déontologie du métier, et y compris à l'éthique des TS présent. Malgré tout une voix s'élève pour rappeler que parfois, il est nécessaire pour protéger un jeune, et faute de mieux de limiter ses mouvements. On comprendra plus loin le sens de cette remarque puisque D qui a émis cet opinion est la TS référente de Betty, qui est partie en soin à l'hôpital psychiatrique, où justement elle n'aura plus de liberté de mouvement. On verra par la suite que cette hospitalisation est justement vécue comme un échec de la part de l'équipe.

De fait, les TS pensent pouvoir mobiliser d'autres méthodes pour prévenir les fugues

245	[>C]	ben tu vois, moi pour avoir connu avec ce fonctionnement là, et du coup je suis à l'inverse de toi, je préfère le fonctionnement bien plus ouvert, parce que après, y'a quelque chose qui se joue dans la relation, qu'est bien plus importante, qu'au travers de.... qu'au travers d'un interphone ou faut sonner, on regarde qui c'est, ouais c'est bon tu peux rentrer, tu rentres pas
-----	------	---

C'est donc la relation entre le TS et le jeune qui servirait bien mieux qu'une porte à prévenir les fugues. Pour autant, les fugues semblent très présentes dans l'établissement, et dans les MECS en général, et nous pourrions en déduire que la relation ne parait plus suffisante pour limiter les fugues. Ces fugues posent un réel problème de sécurité des jeunes pendant ces fugues, et aussi un problème de responsabilité des TS. La loi place ces mineurs dans des lieux étant censés les protéger de l'extérieur et d'eux-mêmes, or en état de fugue, cette sécurité n'est plus garanti. Dès lors est-ce une atteinte au mandat confié aux TS ou un événement normal dans un accompagnement éducatif ? Les TS ne questionnent pas cet événement sous cet aspect, à part la TS D qui met en parallèle restriction de liberté et sécurité du jeune. Les TS présents pensent en majorité qu'ils peuvent faire face à ces

débordements par la force du lien qu'ils ont construit avec le jeune et qui les amènerait à respecter la règle plutôt qu'une contention physique. L'intervenant résume ce principe dans ces termes à l'intervention 358 « *la question c'est, qu'est-ce qu'est contenant pour eux, est-ce que c'est l'espace, est-ce que c'est ce qu'on instaure dans l'espace qui fait que c'est contenant, sécurisant, [...]* ». C'est ce nous pourrions nommer l'enjeu de l'autorité sans moyen de contrainte, axiome qui ne devient un problème que si l'on cesse de croire à la force du lien qui attacherait le jeune au foyer, et c'est bien ce lien qui semble rompu quand certains jeunes fugues régulièrement. Cet enjeu est en lien avec la relation éducative professionnelle. Mais les éléments et les exemples apportés sont trop superficiels pour pouvoir réellement identifier et argumenter la présence de paradoxes. Il faudrait pouvoir développer chaque exemple, avec les TS concernés pour discerner si différents niveaux de systèmes apparaissent dans la description des situations.

Le sujet 3 « Betty » : Nous observons une contradiction entre le contenu du propos qui serait plutôt rassurant ; une solution a été trouvée pour Betty, et la justification et le malaise qu'entraîne la présentation de cette solution. Le placement en hôpital psychiatrique n'est pas explicitement présenté comme un échec, mais dans la manière de présenter et de justifier comment et pourquoi cette décision a été prise, nous observons une posture défensive alors que personne ne remet en cause cette décision. Les autres TS sont même plutôt en empathie avec la TS référente, citant toutes les bonnes raisons qu'il y avait de prendre cette décision, comme s'ils cherchaient à se convaincre eux-mêmes qu'il n'y avait pas d'autre issue. Cette contradiction entre le contenu et ce que viendrait dire en filigrane la manière de dire ce contenu révèle un sentiment d'échec, voire de culpabilité du TS concerné. La relation éducative qui était censée garantir la réussite de l'action semble ne pas avoir fonctionné, même si, même pour une hospitalisation qui semble on ne peut plus nécessaire, la TS à rechercher l'adhésion de Betty à cette solution. Ce malaise est à inscrire dans le mythe d'une relation éducative toute puissante mais ne vient pas souligner de paradoxe, si ce n'est de le relier au paradoxe de la relation éducative professionnelle avec la hantise du TS d'être obligé d'entraver la liberté de mouvement du jeune.

Pour le sujet 4, la situation révèle des contradictions à au moins deux niveaux.

La première contradiction se situe au niveau éducatif. Comment ne pas qualifier de contradictoire le fait que des parents, conscients de l'atteinte de l'intégrité de leur fille suite à des abus sexuels sous forme d'attouchements puissent autoriser ouvertement et officiellement une relation avec un jeune adulte de 24 ans. Cette question touche aussi l'ASE, (si les informations des TS sont exactes), semble cautionner ou tout du moins ne pas s'opposer explicitement à cette relation d'une mineur de moins de 15 ans avec un adulte de 24 ans.

La deuxième contradiction se situe au niveau de l'action des TS. Pour ne pas s'opposer à l'autorité parentale et ne pas la délégitimer ils ne remettent pas en cause cette autorisation parentale. Il est important de souligner que la question du danger de cette relation a bien été abordée, mais que les TS ont décidé de ne pas intervenir compte tenu de l'autorisation parentale. Pourtant, les TS sont conscients de l'environnement de la maison des parents de Maica qui semble malsain et qui questionne sur les intentions du jeune homme.

602	[>B]	Oui, oui y'a beaucoup d'abuseur autour de la maison
625	[>B]	he ben oui mais pas à mais après, d'une manière ou d'une autre, à priori, c'est assez en vase clos heu Maica appelle le papa et la maman de ce jeune homme papy et mamy
626	[>A]	ha bon
627	[>C]	oui c'est
628	[>A]	il a du prendre un ticket et attendre qu'elle ait 14 ans pour commencer à prendre
629	[>C]	oui ben c'est un peu ça hein
631	[>A]	il connaît la petite depuis qu'elle a 8 ans

Ils sont aussi conscients des difficultés des parents à comprendre leur environnement.

649	[>B]	non mais voilà, ça risque d'être très, très compliqué et puis quand même, une famille ou on parle, on parle quand même.... on sait pas si on parle de déficience, mais en tout cas d'une très légèreté au niveau du...
650	[>F]	de la compréhension
651	[>C]	oui et puis, c'est le fonctionnement familial, c'est ça qui va être compliqué, la gamine elle comprend pas tout, à partir du moment où elle a toujours fonctionné comme ça

Et qu'ils ont un comportement particulier avec leurs enfants.

646	[>B]	Après, ben voilà, y'a besoin de protéger, parce que l'ordonnance du juge sort des propos, heu assez clairs, et pour autant, la minette elle est quand même restée 6 mois chez elle à attendre, ben subir, je sais pas, mais on sait que y'a plein de zones qui sont floues, exactement, et en tout cas, un climat assez particulier autour de cette famille. Donc que ce soit pour elle ou que ce soit pour d'autres, y'a plein de choses qui n'ont pas été travaillées et qui vont être difficilement travaillées parce que les référents ASE changent tous les 2 mois et puis le nouveau qui vient d'être mandaté, c'est pas géant
-----	------	--

Malgré tous ces éléments, les TS qui ont pris la décision d'accueillir le jeune homme pour qu'il passe l'après-midi avec Maïca. D'autre part, malgré les remarques des autres TS, ils mettent beaucoup de temps à accepter l'idée qu'ils aient pu commettre une erreur d'appréciation.

827	[>L]	il faut accepter aussi, mais bon, pris dans le truc tu, tu, sur le moment tu vois pas de trop, et puis le mec, il est là, donc tu fais quoi ? Et tu dis oui, mais quand tu as un œil extérieur, tu dis « mais comment ça j'ai dit oui » ? Enfin tu vois ça se discute sur le groupe à la rigueur, mais voilà, pris dans le truc tu...
828	[>H]	et puis dans la mesure où les parents sont OK c'est vrai que
829	[>F]	c'était ça aussi
830	[>intervenant]	oui mais ça c'est une illusion quand même, c'est à dire que ça vous rassure que les parents soient d'accord mais...
831	[>F]	Non, non mais
832	[>L]	ben non ça rassure pas
833	[>H]	oui mais on peut l'avoir en tête ça...
834	[>intervenant]	on peut l'avoir en tête, je suis d'accord, mais se dire « ils se portent caution, donc à quel titre je pourrais m'opposer » alors que les parents valident c'est peut-être.... ça peut rentrer en ligne de compte
835	[>H]	ben oui sachant qu'ils ont toujours les autorités parentales, et que nous voilà et c'est quand même eux qui ont le pouvoir de décision
836	[>intervenant]	Oui, oui
837	[>H]	ben alors oui, mais quand même, on nous renvoie ça quand même

C'est donc la volonté de ne pas nuire à l'autorité parentale ou à ne pas remettre en cause le positionnement des autres intervenants socio-éducatif (référént ASE) qui conduit les TS à tolérer cette relation au foyer. Les TS sont donc pris dans ce paradoxe, agir au bénéfice du jeune, sans remettre en cause l'autorité parentale ou les autres intervenants socio-éducatifs.

2) Synthèse

Dans la situation 1, « le projet appart » le paradoxe révélé dans la situation serait lié à l'accompagnement à l'autonomie, en fonction des profils des publics, dans le contexte de logement en autonomie. Plusieurs niveaux de systèmes se confrontent dans ce projet et qui peuvent avoir des intérêts contradictoires (financeur, prescripteur, usager, institution). Plus les TS tentent de ne répondre aux exigences d'un seul système, plus ils risquent de renforcer les autres.

Dans la situation 4, la situation illustre le paradoxe existant dans la place qui est faite à la fonction parentale dans le cadre de la relation éducative professionnelle. Comment les TS peuvent se

positionner, parfois à l'inverse de la position des parents, sans pour autant remettre en cause l'autorité parentale.

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>SUJET 4 : Maica</u>		
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> Finalité : Les TS doivent contribuer au soutien des parentales pour les parents des usagers placés. Valeurs : Les TS ne doivent pas altérer la relation aux parents biologique par leur positionnement. Les parents doivent respecter l'autorité parentale et les décisions des parents. Les TS ne disposent pas de l'autorité parentale pour les usagers qu'ils accueillent. Technique : Les TS du foyer ne doivent pas mettre en porte à faux avec les autres institutions accompagnant l'utilisateur et ne doivent pas délégitimer leur décision. Déontologique : Les TS ne doivent pas laisser penser aux parents d'une jeune de fille de 14 ans, abusée sexuellement au sein de sa famille qu'il est normal de l'autoriser à entretenir des relations sexuelles avec un garçon de 24 ans. <u>Dimension personnelle:</u> Éthique : il n'est pas normal d'autoriser, voire d'encourager, une jeune fille de 14 ans entretenir des relations sexuelles, et encore moins avec un garçon de 24 ans. Empathie : il faut accueillir en douceur cette jeune fille qui vient d'être placée et qui semble avoir du mal à s'adapter à la vie en foyer Résonnance personnelle : on ne peut pas entrer dans l'intimité des jeunes en leur interdisant de fréquenter qui ils veulent.	<u>Alternative 1 :</u> Les TS doivent respecter le choix des parents d'autoriser leur fille de 14 ans à avoir une relation amoureuse et sexuelle avec un garçon de 24 ans <u>Argumentation :</u> Remettre en cause ce choix, c'est remettre en cause l'autorité parentale, or les TS ne dispose pas de l'autorité parentale. Les TS ont reçus le garçon pour bien délimiter l'autorisation de sortie avec Maica. <u>Effet positif :</u> Les TS n'entrent pas en conflit avec Maica, Les TS respectent ses choix et les choix des parents. <u>Effet négatif</u> On laisse croire à Maica que qu'une sexualité active, avec des adultes est possible et normal à 14 ans alors que les abus sexuels qu'elle a subit on forcément détérioré son rapport à la sexualité. <u>Alternative 2 :</u> Les TS refusent de cautionner la relation qu'entretient Maica avec ce jeune de 24 ans <u>Argumentation :</u> Pour des questions éthiques et « thérapeutiques », on ne peut prendre le risque de laisser cette jeune fille sous l'emprise du désir sexuel d'un adulte <u>Effet positif</u> Les TS reposent la loi « sociale » et « symbolique » en matière de sexualité vis-à-vis de Maica, lois qui ont été sans doute bousculées par les abus sexuels qu'elle a subie. <u>Effet négatif</u> La décision risque de rompre la relation de confiance à peine établie entre les TS et Maica. La décision peut délégitimer les parents qui avaient autorisé la relation. La décision peut décrédibiliser les autres intervenants professionnels qui n'avaient pas réagis face à cette relation.	S'autoriser à se positionner différemment des parents [majorité dimension personnelle] et ne pas délégitimer la fonction parentale [majorité dimension professionnelle]
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> Technique : Les TS du foyer ne doivent pas mettre en porte à faux avec les autres	<u>Alternative 1 :</u> Les TS doivent respecter la position des autres intervenants socio-éducatifs (référents ASE, Intervenants au domicile) d'autoriser	Prendre une position différente des autres intervenants socio-

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
institutions accompagnant l'utilisateur et ne doivent pas délégitimer leur décision. Déontologique : Les TS ne doivent pas laisser penser aux parents d'une jeune de fille de 14 ans, abusée sexuellement au sein de sa famille qu'il est normal de l'autoriser à entretenir des relations sexuelles avec un garçon de 24 ans. <u>Dimension personnelle:</u> Éthique : il n'est pas normal d'autoriser, voire d'encourager, une jeune fille de 14 ans entretenir des relations sexuelles, et encore moins avec un garçon de 24 ans. Empathie : il faut accueillir en douceur cette jeune fille qui vient d'être placée et qui semble avoir du mal à s'adapter à la vie en foyer Résonnance personnelle : on ne peut pas entrer dans l'intimité des jeunes en leur interdisant de fréquenter qui ils veulent.	Maica à avoir une relation amoureuse et sexuelle avec un garçon de 24 ans <u>Argumentation :</u> Remettre en cause ce choix, c'est remettre en cause les partenaires. <u>Effet positif :</u> Les TS n'entrent pas en conflit les partenaires. <u>Effet négatif</u> On laisse croire à Maica que qu'une sexualité active, avec des adultes est possible et normal à 14 ans alors que les abus sexuels qu'elle a subis on forcément détérioré son rapport à la sexualité. <u>Alternative 2 :</u> Les TS refusent de cautionner la relation qu'entretient Maica avec ce jeune de 24 ans <u>Argumentation :</u> Pour des questions éthiques et « thérapeutiques », on ne peut prendre le risque de laisser cette jeune fille sous l'emprise du désir sexuel d'un adulte <u>Effet positif</u> Les TS reposent la loi « sociale » et « symbolique » en matière de sexualité vis-à-vis de Maica, lois qui ont été sans doute bousculées par les abus sexuels qu'elle a subis. <u>Effet négatif</u> La décision peut décrédibiliser les autres intervenants professionnels vis-à-vis de Maica et des parents	éducatifs [majorité dimension personnelle] et ne pas décrédibiliser ces autres acteurs socio-éducatifs [majorité dimension professionnelle]

<u>SUJET 1 : Service appartement</u>		
<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>Dimension institutionnelle :</u> Institution : le remplissage des places disponibles dans les appartements doit être une priorité Le service appartement doit s'adapter au nombre d'équivalent temps plein disponible <u>Dimension professionnelle:</u> Organisation : compte tenu du nombre de travailleurs sociaux sur le service, il est difficile de maintenir un accompagnement régulier. Les TS perdent beaucoup de temps dans les déplacements entre les appartements. Connaissance des publics : Tous les jeunes accueillis au service appartement ne sont pas suffisamment mature pour s'adapter à un logement autonome <u>Dimension personnelle:</u> Éthique : Les Ts du service ont parfois l'impression de ne pas faire un accompagnement éducatif mais un travail de gestion d'un parc de logement. Conditions de travail : Les TS considèrent qu'ils ne disposent pas des moyens matériels nécessaires pour accomplir leur mission.	<u>Alternative 1 :</u> Seulement quelques jeunes dont la capacité est vérifiée accèdent au service appartement <u>Argumentation :</u> Compte tenu des moyens disponibles, seul un accompagnement auprès de jeunes suffisamment mature peut être réalisé <u>Effet positif</u> Pour les TS, sentiment de bien faire son travail. Pour les usagers le service est adapté et ne leur rajoute pas une difficulté supplémentaire. L'objectif d'autonomie est atteignable <u>Effet négatif</u> Le financeur (conseil général) ne veut pas financer de places non occupées, or une sélection plus drastique réduirait forcément le nombre de jeune accueillis. Les prescripteurs ont besoin de pouvoir placer rapidement les jeunes, même si la nature des places ne correspondent pas exactement aux besoins du jeune. <u>Alternative 2 :</u> Le service appartement continu d'accueillir l'ensemble des jeunes qui sont envoyé par les prescripteurs quelque soit leur capacité à s'adapter à un logement autonome <u>Argumentation :</u> C'est le service qui doit s'adapter aux différents profils de jeunes en jouant sur les besoins d'accompagnement différents. L'objectif de l'apprentissage de l'autonomie est une nécessité pour ces jeunes. <u>Effet positif</u> Financeurs et prescripteurs sont satisfaits du point de la rentabilisation de l'outil et de l'accessibilité permanente du service <u>Effet négatif</u> Les TS ont le sentiment de ne pas faire correctement leur travail. Les jeunes peuvent de retrouver plus en difficulté qu'à leur arriver au foyer	Remplir les missions en tenant compte des attentes des financeurs, et des prescripteurs [majorité dimension institutionnelle] et des usagers [majorité dimension professionnelle]

D) LES STRATÉGIES PARADOXALES

1) La stratégie initiale tentée par l'équipe

Pour le sujet 1 « projet appart » :

L'organisation proposée tente de concilier pour les usagers les avantages des logements en autonomie (être chez soi et gérer en fonction de ses envies les temps en collectifs) et les avantages des accueils collectifs (des TS à disposition en fonction de ses besoins). Cette organisation s'accorde tout à fait à l'ère post-moderne, et elle en est même un avatar, puisqu'il s'agit de bénéficier des avantages du collectif (soutien, lien social) sans en subir les inconvénients (présence obligatoire puisque comme le souligne les TS, la participation à ces temps collectifs seraient uniquement basée sur le volontariat des jeunes), ou encore de bénéficier des avantages du logement autonome (être seul quand je veux) sans les inconvénients (supporter la solitude).

Nous considérons que la logique de ce projet est une stratégie paradoxale puisqu'elle ne résout pas le paradoxe initial qui est celui de l'accompagnement à l'autonomie. Sur la question de la nature de cette stratégie, nous pensons qu'elle s'apparente à une stratégie de compromis, tout en soulignant que le compromis ne tient qu'à la capacité des acteurs à maintenir l'équilibre entre les termes du paradoxe, à adapter les profils des jeunes à l'objectif tout en adaptant le niveau des objectifs au profil des jeunes. Le risque de cette stratégie est qu'elle peut rapidement devenir une stratégie simple (ne soutenir qu'une des alternatives, privilégier l'objectif au profil ou l'inverse) ou une stratégie de l'oscillation (soutenir tantôt l'une, tantôt l'autre des alternatives).

Sur le plan éducatif, ce modèle a ses limites. En effet, pour utiliser au mieux ce type de dispositif il faut être conscient de ses besoins et avoir suffisamment d'autonomie pour s'imposer à soi-même un certain nombre de contraintes telle que se confronter aux autres alors que l'on n'en a pas envie. Or, le propre de l'état adolescent est de manquer de recul sur ses propres affects. Ainsi, comme l'explique une TS, les jeunes dans des phases d'indécision ou de démobilitation, peuvent malgré tout préférer rester devant la télé plutôt que de se dynamiser dans une activité. Autrement dit, on arrive à la tautologie suivante : « pour apprendre à être autonome, il faut être autonome », ce qui d'une certaine manière consiste à voler au secours de la victoire. Bien sûr, la relation éducative peut permettre de convaincre le jeune de bouger, mais celle-ci demande du temps de « fréquentation » entre le jeune et le TS, chose dont ils disposent de moins en moins. Les plus matures pourront donc prendre conscience de l'intérêt de certaines contraintes et les accepter, et les moins matures échapperont aux contraintes constructives et socialisatrices.

Sur le plan fonctionnel, la nouvelle organisation n'arrivera jamais à combler les besoins des jeunes les plus demandeurs compte tenu du volume de temps de travail dédié au service, surtout si on le compare aux temps de travail des foyers travaillant en collectif. Dans cet établissement, une unité de foyer de vie comporte pour une dizaine de jeunes un encadrement de 5 équivalents temps plein de TS auquel vient s'ajouter une maitresse de maison (organisation de l'entretien et des repas de l'unité) et un surveillant de nuit. Quant au service appartement, il accueille 8 jeunes qui sont encadrés par 2,5 équivalent temps plein de TS et sans mobilisation de surveillant de nuit ou de maitresse de maison. Pour autant, le risque est que plus les TS arriveront à compenser l'inadéquation du public au service en faisant des aménagements tel que ceux proposés, plus ils démontreront que c'est possible malgré tout de travailler avec des jeunes moins autonomes avec moins d'encadrement, et plus ils accéléreront le mouvement du côté des prescripteurs qui sont toujours à la recherche de places disponibles. Sans compter que les financeurs vont vite comprendre que l'écart de nombre d'encadrants est avantageux financièrement, puisque finalement, les TS démontrent qu'on peut faire le même travail qu'en accueil collectif grâce à des aménagements.

Enfin, sur le plan des objectifs de ce type d'accueil, le risque est de perdre sa spécificité et sa pertinence puisque même les jeunes proches de l'autonomie ne pourront plus faire l'apprentissage de l'autonomie dans ce lieu qui ressemble étrangement à un foyer et qui ne leur permettra plus de se confronter à la réalité de la gestion de son logement et de sa vie quotidienne en toute autonomie.

La nouvelle organisation tente de répondre aux exigences des différents systèmes en présence:

- le système « éducatif » qui réclame l'apprentissage de l'autonomie
- le système « prescripteur » qui réclame plus de place disponibles rapidement
- le système « financeur » qui réclame moins de coûts
- le système « usager » qui réclame moins de contraintes

Mais en même temps, ce dispositif service « appartement » prend le risque de ne répondre à aucune de ces demandes de façon satisfaisante. Toutefois, face aux réponses qu'il faut malgré tout fournir face à ces injonctions, le service prend aussi le « risque » de réussir à maintenir vivante ces quatre demandes, et particulièrement la demande éducative. Face à des injonctions qui se rapprochent des double-bind, aucune des alternatives n'est acceptable pas plus que l'inaction, le service appartement ne tombe pas dans la schizophrénie d'une stratégie de l'oscillation qui serait tantôt de se focaliser sur la demande éducative, tantôt sur la demande économique ou tantôt la demande de placement. Pour autant le pari n'est jamais gagné puisqu'en choisissant de répondre à l'ensemble de ces demandes, elle entretient en son propre sein la possible domination d'une des alternatives et donc la déchéance d'une autre.

Mais il est aussi clair que le choix exclusif d'une des injonctions entrainera à terme sa disparition. Par exemple, ne choisir que de s'occuper de la dimension éducative et refuser toute modification de recrutement entrainerait à terme la diminution des orientations de jeunes vers ce service par les prescripteurs et donc sa disparition. Ne se focaliser que sur la dimension économique en faisant tout le temps au moindre coût, risque à terme de poser des difficultés dans la gestion des comportements des jeunes, comme des troubles de l'ordre public ou des actes de délinquance ce qui à terme risque de remettre en cause aussi l'existence du service. Ne se focaliser que sur la dimension institutionnelle, en rendant obligatoire tous les temps collectifs, risquerait à terme de générer tellement de contraintes que les usagers finiraient par faire exploser le cadre par exemple en fuguant, ce qui à terme provoquerait une délégitimation du service.

Cette réponse est donc bien paradoxale, elle comporte des risques de décomposition du système, mais en même temps tente de faire vivre au même endroit et au même moment par une stratégie de compromis, des injonctions qui sont contradictoires mais toutes légitimes. L'enjeu n'est donc pas le choix de la stratégie, en l'occurrence, et tenter d'adapter le dispositif au profil des jeunes sans abandonner les objectifs du dispositif, mais la manière de faire vivre cette stratégie et de la mettre en œuvre. D'une certaine manière le processus, vouloir maintenir vivant l'ensemble des exigences, est plus important que la solution, la réorganisation. Inversement, la solution n'est donc pas la nouvelle organisation, mais les moyens qui seront mis en œuvre pour tenir la ligne de ce projet.

Pour le sujet 4 « Maica », la stratégie mise en place est plutôt soit une stratégie simple, c'est-à-dire que le paradoxe n'étant pas conscientisé, il semble naturel aux TS de suivre l'avis des parents sans prendre conscience de la dangerosité de la situation pour Maica.

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Pour le sujet 1 « projet appart » :

Le projet est en lien avec les constats formulés sur le service appartement lors de la séquence 4 sur la question du manque de moyens et de l'inadéquation entre les capacités des jeunes et celles demandées pour vivre en autonomie dans son logement. En fonction que l'on considère que le nouveau projet fait suite à l'évocation dans la séquence 4, où qu'il en est détaché, on classera ce projet comme une stratégie initiale ou comme une stratégie reconstruite. Nous faisons l'hypothèse que les échanges en équipe dans le dispositif d'ADP à eu malgré tout une influence sur ce projet, peut-être pas en terme de solution mais au moins en terme d'explicitation des différents enjeux, aussi nous interprétons ce projet comme une stratégie reconstruite. L'échange durant cette séquence, par les questions des autres TS, permettent d'éprouver les points de fragilité du dispositif :

La première question porte sur le profil des jeunes qui seront acceptés dans les logements.

62	[>J]	est-ce qu'il est dans l'air du temps un rajeunissement du service ?
		
66	[>J]	avec quand même, là, dans l'air du temps de faire que des les prises en charge « jeunes majeurs », elles vont être de plus en plus réduites
67	[>H]	Oui, mais c'est pas que dans le sens des jeunes majeurs de toute façon parce là, on en a de 16 ans
68	[>J]	Oui, oui, mais est-ce que le, le projet, il est travaillé dans ce sens là, c'est à dire
69	[>H]	ha ben oui
70	[>J]	Avoir, avoir des jeunes plus jeunes donc pas la même autonomie pas la même
71	[>H]	justement ça nécessite une prise en charge plus rapprochée, effectivement dans le quotidien
72	[>J]	Non mais ça pas été une demande ?
73	[>I]	Non, c'est pas forcément réfléchi dans ce sens là, parce que dans les derniers accueils, c'est pas forcément des très très jeunes qu'on a eu, enfin c'est des jeunes proche de la majorité. C'est pas forcément, heu, on en a plein qui vont basculer dans la majorité en fin d'année. Y'en a deux, trois : un qui est arrivé là, Cyril qui aura 18 ans au mois de juin, et heu, le travail de, c'est justement qu'à 18 ans il puisse avoir justement son propre appart et tout ça, et donc non, ça pas été forcément pensé en disant « peut-être on aura des jeunes genre 16 ans, 16 ans et demi » parce que le constat qu'on fait, c'est un peu le fiasco quand même quand il sont trop jeunes ils sont pas prêts quoi, enfin, dans le dispositif actuel heu que nous on proposait.

Malgré cette réponse sur l'idéal visé par le service, les TS reconnaissent malgré tout que parfois ils accueillent des jeunes « très » jeunes pour cause de manque de place dans d'autres services.

75	[>I]	Oui, mais pas forcément, parce quand tu as des jeunes qui arrivent de l'extérieur, comme par exemple Tamba qu'est arrivé chez nous il avait 16 ans quoi, il aura 17 ans au mois de décembre, il est arrivé en mars.
76	[>L]	parce que y'avait pas de place
77	[>H]	et puis après y'a un truc qui s'enclenche, et puis ça continue

La deuxième question porte sur les activités en autonomie.

86	[>L]	enfin bon, c'est paradoxal je trouve de vouloir travailler le collectif alors que vous cherchez à les mettre en appartement
89	[>H]	tu sais ça sera pas u temps collectif « collectif », avec des règles, enfin c'est pas quelque chose qui... nous on n'a pas envie de quelque chose de vraiment cadré quoi, on va à cette heure, on va à machin.... c'est en fonction des jeunes qui peuvent passer, bon, y' aura peut-être un repas dans la semaine ou on proposera aux jeunes que ça soit un temps, voilà, collectif, mais en préparant avec eux la popote ou la chose comme ça, mais que ça soit pas du collectif comme sur un groupe quoi, c'est que ça soit quelque chose d'ouvert
90	[>I]	Voilà, nous on l'envisage comme un lieu ouvert ou à partir du moment où l'adulte est là sur les temps d'heure de travail de l'éduc, le lieu est ouvert, le jeune y passe, l'adulte est occupé dans le bureau à faire un truc, ben ça empêche pas au jeune d'être dans la salle, de lire le journal, de, enfin des choses comme ça
91	[>D]	ca sera ouvert que quand vous serez là ?
92	[>I]	Oui, oui
93	[>A]	c'est une sorte de permanence en fait, y'aura pas d'obligation à ce qu'ils s'y rendent, les jeunes
94	[>I]	non sauf
95	[>D]	Enfin, vu... avec tout ce qu'on observe, ça peut vite.... il y'en avoir 7 tout le temps

La réponse argumente sur le fait que le collectif ne sera pas le même ici qu'ailleurs, mais pour autant, la dimension de permanence de l'adulte est très présente. Mais cette présence de l'adulte semble autant réclamée par les jeunes que par les TS eux-mêmes qui trouvent qu'ils manquent de suivi.

114	[>H]	c'est la présence c'est vraiment de la reconnaissance
117	[>intervenant]	c'est à dire les petits temps collectifs qu'on avait avant en institution ?
118	[>H]	comme les temps de goûter, les temps de goûter, c'est important les temps de goûter sur les structures, c'est important en général le retour de l'école
119	[>L]	pour l'éduc oui [rire]
121	[>H]	mais heu, ces temps là, nous on a pas, et c'est vrai que c'est quelque chose qu'on pourra proposer. Ils passent, enfin, à la sortie de l'école, c'est le débriefing, un peu après. Heu, nous on intervient toujours un peu comme des cheveux sur la soupe quoi,

Ces propos illustrent bien de paradoxe de l'accompagnement à l'autonomie, les jeunes doivent se débrouiller mais les TS voudraient bien aussi savoir ce qu'ils font.

L'enrichissement de la réflexion sur ce projet passe aussi par le développement des arguments en sa faveur :

133	[>H]	mais ils arrivent de quelque chose qu'est très cadré, une présence permanente, et tout ça et nous, on les met dans un appart où ils doivent tout gérer et où ils sont tout seuls alors, heu, le décalage est assez important quand même
134	[>F]	et puis même, par rapport à votre présence, le fait, enfin, quand vous disiez « les jeunes sont éclatés » mais vous êtes aussi entre guillemet éclaté, parce que si vous êtes entre les ponts, et que l'autre il a besoin de vous joindre, il peut pas puisque vous êtes déjà là-bas

Ainsi les TS soulignent aussi l'intérêt de ne pas avoir à faire de déplacements entre les appartements.

Les échantillons durant la séquence permettent donc d'éprouver cette stratégie, mais surtout, grâce à l'échange collectif, elle permet à l'équipe d'être consciente des risques de dérapage et de rester lucide sur les enjeux et les limites du projet. Quand les TS questionnent la répartition des présences des TS sur le week-end, ils sont surpris de découvrir qu'une présence n'est assurée que sur une journée. La TS rappelle d'abord que la demande des jeunes n'est pas forcément explicite *« parfois aussi, c'est difficile à c't'âge là, de les amener à des trucs comme ça [des sorties] parce qu'ils n'ont pas forcément envie, parce que dimanche c'est aussi la grosse mat et que si tu déboules à midi, chez eux, ils sont encore en pyjama et que voilà. Donc, heu, y'a aussi une adaptation, nous, en fonction de... ben des jeunes déjà qui sont là, déjà sur le week end, et puis ceux qu'ont envie de bouger et ceux qu'ont pas envie de bouger. Et puis à 17 ans et demi, ou à 18, c'est pas comme un petit de 10 ans où tu dis « ben si on y va » quoi, après voilà, c'est un dialogue, c'est la négociation, « ben écoute t'as pas envie de voir, bon, si... » voilà mais bon, mais faudrait être toujours là, voilà, pour poser le dimanche d'après. C'était peut-être pas parfait, enfin tu vois, ça tient à peu de chose, mais c'est vrai que certain, le week-end, ça peut être du vide, mais pour certains, le vide, il est autant la semaine que le week-end, hein, y'a pas beaucoup de changement, sauf qu'il y a moins de personnels, moins de gens, moins de vie autour d'eux »* (172, I). De même qu'un peu plus loin, toujours I, ne se fait pas d'illusion sur l'évolution du service.

176	[>I]	de toute façon c'est un moyen de « faire avec » c'est, heu... la nouvelle organisation, c'est a moyens constants, on nous l'a déjà dit, de toute façon y' aura pas de création de poste de mi-temps en plus, même si y' en a besoin hein
177	[>J]	mais vous êtes deux temps et demi
178	[>H]	Non, non deux équivalents temps pleins avec trois personnes
179	[>I]	mais c'est pas beaucoup pour 7-8 jeunes, c'est pas beaucoup donc voilà.

Il s'agit d'une stratégie de compromis. Aménager la situation de façon à minimiser certaines injonctions. En l'occurrence, le projet de service appartenant visant l'autonomie des jeunes dans leur logement minimise le niveau d'autonomie et permet ainsi d'accueillir des jeunes plus ou moins matures en fonction des places disponibles. Cette minimisation de l'autonomie est obtenue par le rassemblement des logements dans le même immeuble avec un bureau de permanence des TS dans cet immeuble. Les jeunes sont donc moins laissés à eux-mêmes, les TS peuvent intervenir plus facilement et perdre moins de temps en trajet puisque leur bureau est sur place. L'autonomie n'est pas abandonnée puisque chaque logement est indépendant, pour autant elle est fortement diminuée puisque cette configuration ressemble étrangement à celle d'un foyer. Les TS devront donc veiller à garder le caractère spécifique de ce dispositif et dire en quoi l'autonomie est plus présente qu'au foyer autrement que par une moindre disponibilité des TS qui seront moins nombreux.

Pour le sujet 4 « Maïca », la stratégie construite pendant la séquence d'ADP s'appuie d'abord sur la prise de conscience des enjeux de la situation et la compréhension au moins théorique du processus dans lequel les TS se sont fait prendre, avec notamment la confusion et la transgression des rôles. C'est à partir de ce postulat qu'une stratégie est reconstruite. Il s'agit à la fois de se positionner contre cette relation, au moins dans l'espace du foyer, et en même temps de travailler à la prise de conscience de cette impossibilité avec les parents, sans pour autant nuire à l'autorité parentale.

778	[>intervenant]	De toute façon, faut pour le moment, je crois même si on sait pas trop les effets que ça peut avoir, mais au moins qu'elle l'entende une fois au moins qu'elle sente
779	[>A]	c'est intéressant
780	[>intervenant]	peut-être qu'elle entende que ce monsieur là, y'a un cadre d'intervention qu'est différent, que là c'est possible, et ailleurs non
781	[>A]	on a peut être pas assez réfléchi
782	[>intervenant]	bon effectivement, faut aller faut peut-être pas chercher que le parent soit dans l'adhésion avec ça forcément tout le temps. C'est peut être important simplement de vous re-situer, vous, dans votre axe et c'est peut-être aussi « est-ce que j'ai toujours mon axe professionnel qui tient, ou est-ce qu'on est en train de basculer, »

Il s'agit d'une stratégie assez similaire à celle développée dans la séquence 3 concernant Jérémy. Se positionner de sa place et sa fonction sans critiquer celle de l'autre qui est à une autre place. Garder sa propre cohérence sans remettre en cause ou attaquer celle de l'autre. Du point de vue des différentes catégories d'acteurs (environnement socio-éducatif, parent, usager, TS), il s'agit d'une stratégie de compartimentage. Les TS prennent conscience que le fait de ne pas être d'accord avec les autres intervenants socio-éducatifs ne fait pas d'eux des personnes incompetentes. Ils prennent aussi conscience que la position des parents peut ne pas être la leur. Ce n'est pas forcément atteindre la cohérence du dispositif éducatif que d'identifier des places différentes et donc des positionnements différents. D'autre part, les TS prennent conscience qu'ils ont besoin de recouvrir leur intégrité professionnelle en réalisant des actes avec lesquels ils sont en accord. Le paradoxe est ici fragmenté, chaque type d'acteur socio-éducatif conduit son action en fonction de ses propres enjeux, sans forcément avoir conscience ou vouloir prendre conscience des choix des autres.

Par contre cette stratégie du compartimentage ne peut tenir que si les différentes stratégies ne se « rencontrent » pas, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas un lieu, un moment où les différentes stratégies doivent se confronter. Or ceux qui sont exposés ici à cette rencontre, ce sont les TS. Ce sont eux qui mesurent les écarts de positionnement entre les différents acteurs. Les acteurs qui ont conscience de ces différentes sphères, en l'occurrence les TS, doivent alors adopter une stratégie de compromis en considérant que chaque position est possiblement intéressante mais qu'elles doivent être valorisées à des hauteurs différentes en fonction du moment ou du lieu. Dans le cas présent, on pourrait imaginer que les parents ont préféré ne pas prendre le risque de rompre la relation avec leur fille en s'opposant à elle compte tenu de tout ce qu'elle a subi. On peut aussi penser que les intervenants sociaux à domicile n'auraient pas pu intervenir si ils étaient intervenus d'emblée sur les choix des parents.

Les TS doivent

abandonner l'illusion d'une cohérence parfaite et sans faille de l'ensemble des intervenants socio-éducatifs qui

n'existe jamais tout à fait et qui, si elle était trop parfaite serait insupportable. Même si une position qui va dans la même direction est nécessaire, heureusement qu'il y a du jeu, du flottement, et qui permet d'entretenir d'autre possible, ne serait-ce que parce que finalement personne ne connaît vraiment la bonne position à adopter, celle qui résoudrait enfin tous les problèmes.

Un deuxième acteur à conscience de ces différents positionnements, c'est l'utilisateur, puisque lui navigue entre ces différents espaces. Comme on le voit dans la situation, au contraire des TS, il le vit très bien puisque ces écarts servent ses désirs.

Nous avons donc deux stratégies en fonction des acteurs : Pour les TS qui ont conscience du paradoxe, le compromis, accepter qu'il y ait du jeu dans recherche de cohérence entre les différents acteurs socio-éducatifs. Pour les autres acteurs et les TS, le compartimentage, c'est-à-dire faire des réponses différentes en fonction de lieu et d'espace social distincts.

3) Synthèse

Sujet 4 Maica
Stratégie initiale : Les TS mobilisent dans cette situation une stratégie simple qui consiste à ne prendre en compte qu'une des injonctions. Les TS ne s'autorisant pas à se positionner différemment des parents, et des autres intervenants socio-éducatif, ils considèrent qu'ils n'ont pas à remettre en cause la relation de Maica et de son petit ami 24 ans
Stratégie reconstruite Stratégie de compartimentage : Du point de vue des différentes catégories d'acteurs (environnement socio-éducatif, parent, usager, TS), il s'agit d'une stratégie de compartimentage. Le paradoxe est ici fragmenté, chaque type d'acteur socio-éducatif conduit son action en fonction de ses propres enjeux, c'est-à-dire qu'il y a des réponses différentes en fonction de lieu et d'espace social distincts Stratégie de compromis : Les TS qui ont conscience des différents positionnements des différents acteurs doivent adopter une stratégie de compromis : Accepter qu'il y ait du jeu dans la recherche de cohérence entre les différents acteurs socio-éducatifs et les parents.
Sujet 1 projet appartement
Stratégie initiale : Le projet est en lien avec les constats formulés sur le service appartement lors de la séquence 4 sur la question du manque de moyens et de l'inadéquation entre les capacités des jeunes et celles demandées pour vivre en autonomie dans son logement.
Stratégie reconstruite stratégie de compromis : Aménager la situation de façon à minimiser certaines injonctions. Rassembler les logements dans un seul bâtiment dans lequel se trouvera le bureau des TS. L'autonomie est conservée au sein des logements individuels, mais limitée par la proximité des TS, permettant ainsi d'accueillir, au gré des placements d'urgence ou des places disponibles, des jeunes n'ayant la capacité requise pour être complètement autonome dans leur vie quotidienne.

ANNEXE X ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°10(SÉANCE 6) **OCTOBRE 2012**

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA **SÉQUENCE**

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 52 minutes, 502 interventions et 55 unités de sens, 12 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : comportement d'un jeune

La situation :Maica vient d'arriver au foyer et a été placée suite à une situation d'abus sur elle et ses frères par son voisinage. L'attitude de la mère concernant Maica, son comportement désinhibé par rapport à ces faits, le lien permanent qu'elle entretient par téléphone avec son entourage, et des comportements de séduction en direction d'adultes interrogent les TS sur la manière dont ils pourront conduire cet accompagnement éducatif.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

type de difficulté 1 : Comment expliquer que certaines jeunes filles recherchent une relation avec des hommes plus âgés qu'elles.

type de difficulté 2 : Mise en place d'un accompagnement éducatif concernant l'éducation comportementale autour de la sexualité (distinction entre l'intime et le public, comportements hyper-sexualisés, séduction, etc...)

type de difficulté 3 : Comment gérer le lien avec le milieu familial, notamment au travers du téléphone portable quand celui-ci risque d'empêcher toute évolution du comportement .

Cette séquence prend la suite de la précédente sur le sujet de Maica et appartient à la même séance. Dans la première séquence, le sujet a été abordé au travers de la question de l'autorisation de la venue du petit ami de Maica de 24 ans au foyer. Au terme de cette séquence, les TS avaient mesuré qu'ils s'étaient fait prendre dans une situation dont ils n'avaient pas mesuré les conséquences. Les TS ont donc convenu que désormais ils interdiraient ces visites. Ce premier travail d'analyse conduit donc les TS à continuer le sujet dans la deuxième partie de séance et d'autres problématiques sont relevées autour de cette situation: accompagnement éducatif autour de la sexualité et gestion des relations avec son entourage familial.

La nature du positionnement du problème est présentée comme collective par les TS qui proposent cette situation.

D) IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objet de discours.

thématique	catégorie	% par rapport à la durée
description de la place du locuteur dans la situation		8%
	dit ce qu'il a fait]	1%
	dit ce qu'il a ressenti]	2%
	explique les motivations de ses actes ou paroles]	4%
	dit ce qu'il a dit]	1%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		4%
	comportement d'un usager]	4%
description du contexte de la situation ou de l'événement		40%
	contexte concernant l'usager]	20%
	contexte environnement familial de l'usager]	19%
	contexte environnement affectif de l'usager]	2%
nature des difficultés pour les TS		4%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	2%
	questionne cohérence entre action et valeurs]	2%
<u>TOTAL description</u>		<u>57%</u>
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		10%
	causalité externe environnement familial]	7%
	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	3%
théorisation généralisation		27%
	contexte concernant l'usager]	0%
	transfert vers la pratique professionnelle]	9%
	généralisation à partir de la situation]	11%
	apports théoriques]	7%
<u>TOTAL analyse</u>		<u>37%</u>
solutions actives envisagées		2%
	exogène auprès de l'usager]	2%
solutions passives envisagées		4%
	évincer la source de difficulté] (hors sujet, évocation de la situation de Betty)	1%
	observation à conduire]	3%
<u>TOTAL solution</u>		<u>6%</u>
<u>Total</u>		100%

On observe dans ce tableau que le temps dédié à la description (26 minutes, soit 56% de la séquence) est supérieur, au temps dédié à l'analyse (18 minutes soit 38% de la séquence). Le temps dédié aux

solutions est très faible (6%). Nous sommes donc sur une séquence qui a pour vocation d'explorer une situation, sans que les problématiques soient encore suffisamment identifiées, ou le travail éducatif suffisamment engagé pour pouvoir réfléchir à des solutions concrètes. Ce qui est traité a plus à voir avec une phase de diagnostic de la situation que de la recherche de solutions face à des problèmes concrets. Ce travail dégage plus des orientations pour l'action, des enjeux pour la situation et des points de vigilance pour l'avenir.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

n° unité de sens	durée		catégorie	mots clé	
<u>attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant</u>					
18	39	550	causalité externe environnement familial]	L'équipe constate que Maica parle facilement du fait qu'elle a été victime d'abus	
26	171	550	causalité externe environnement familial]	La référente de Maica pense que la mère n'a pas conscience des dangers en termes d'abus sexuel. Elle envoyait par exemple sa fille prendre sa douche chez un voisin quand l'électricité leur a été coupée.	
40	79	540	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	La TS référente regrette que les TS qui ont travaillé l'AEMO ne soient pas venu à la présentation du dossier. Le dossier écrit semble insuffisant pour comprendre la situation	
<u>description de la place du locuteur dans la situation</u>					
32	13	330	dit ce qu'il a dit]	Un TS rappelle qu'il a expliqué à Maica que son placement en foyer n'était pas lié à elle mais aux difficultés de ses parents	
50	14	330	dit ce qu'il a dit]	Le TS justifie la suppression du téléphone le soir à Maica en la limitant dans le temps (uniquement la nuit)	
13	14	320	dit ce qu'il a fait]	La TS référente explique ce qu'elle a fait comme action éducative avec Maica par rapport à la sexualité	
46	8	320	dit ce qu'il a fait]	Un TS décrit son intervention auprès de Maica concernant le téléphone	
3	10	310	dit ce qu'il a ressenti]	Sujet Betty La TS référente exprime son soulagement vis-à-vis de cette prise en charge	
11	6	310	dit ce qu'il a ressenti]	Une TS exprime son étonnement devant la violence du procédé de la mère	
20	56	310	dit ce qu'il a ressenti]	Un TS évoque ses souvenirs d'enfant concernant sa compréhension de la menstruation	
4	91	340	explique les motivations de ses actes ou paroles]	Sujet Betty L'équipe redit l'impuissance devant laquelle ils se trouvaient et le soulagement à une prise en charge par un autre établissement, cette fois-ci de soin psychique qui semble plus adapté	
48	25	340	explique les motivations de ses actes ou paroles]	Le TS raconte comment il a expliqué la suppression temporaire de téléphone à Maica	

n° unité de sens	durée		catégorie	mots clé	
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS					
5	46	110	comportement d'un usager]	Un TS évoque la question du comportement de très jeunes filles qui recherchent la compagnie d'hommes plus âgés.	
34	82	110	comportement d'un usager]	L'équipe découvre qu'au foyer aussi elle a aguchié des ouvriers qui travaillaient sur un chantier voisin. Le psy est intervenu au sujet de ces comportements de séduction	
description du contexte de la situation ou de l'événement					
6	183	410	contexte concernant l'usager]	La TS référente de Maica explique les démarches qu'elle a réalisées avec elle du point de vue de la contraception (documentation, échanges , docteur pour prescription pilule).	
14	9	410	contexte concernant l'usager]	Les TS confirment que Maica a lu les documents que la TS lui a donnés	
16	57	410	contexte concernant l'usager]	La TS référente pense que Maica n'a pas forcément désiré la relation sexuelle	
19	36	410	contexte concernant l'usager]	L'équipe échange sur le manque de retenue de Maica concernant les sujets intimes	
22	29	410	contexte concernant l'usager]	La TS référente dit qu'en cas de test de grossesse positif Maica et son ami avaient prévu de ne pas garder l'enfant	
29	76	410	contexte concernant l'usager]	L'équipe note que Maica ferme toujours sa porte de chambre a clé et qu'elle n'ouvre pas quand il s'agit de garçons. Par contre elle passe des heures au téléphone portable dans sa chambre avec sa famille.	
41	65	410	contexte concernant l'usager]	L'équipe pense que Maica n'est pas en conflit de loyauté dans le mesure où elle a pu dire dans son entourage ses conditions de vie(douche chez le voisin, etc..).même si elle n'avait peut-être pas conscience de la gravité et des risques. Elle s'exprime facilement	
43	66	410	contexte concernant l'usager]	L'équipe pense que c'est plutôt la culture familiale qui l'amène parfois à aborder des sujets intimes de façon inadéquate. Tout semble au même niveau dans le discours, il n'y a pas de changement émotif entre l'expression sur les attouchements qu'elle a subis et les commentaires sur la nourriture par exemple	
47	13	410	contexte concernant l'usager]	L'équipe souligne l'effet de lien entravant avec son environnement familial par l'entremise du téléphone	
52	49	410	contexte concernant l'usager]	L'équipe souligne que sa chambre est organisée autour d'objets transitionnels en provenance de sa famille	
17	26	430	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe fait l'hypothèse que Maica à été influencée pour accepter cette première relation sexuelle	
27	19	430	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe observe que malgré tout Maica a un comportement qui protège son intimité en collectivité	
10	63	440	contexte environnement familial de l'usager]	La TS référente explique que c'est suite à une demande de la mère au téléphone et devant Maica que le médecin a été consulté	

n° unité de sens	durée		catégorie	mots clé	
12	75	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	La TS référente décrit l'entretien téléphonique et en déduit que la famille mélange protection contre la grossesse et protection contre les MST	
23	46	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	La TS référente souligne que pour la mère et le médecin le choix de l'interruption volontaire de grossesse était évident, elle rappelle que dans tous les cas cela aurait été à Maica de décider	
25	239	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	Pour l'équipe, d'après les échanges téléphoniques, dans la famille la sexualité semble un fait anodin, y compris à 14 ans. Parmi les frères de Maica, un a été retiré de l'IME où il était accueilli pour attouchements. Il semble que beaucoup d'abuseurs potentiels fréquentent la famille. Les parents sont critiqués sur leur niveau intellectuel et leur éducation	
28	57	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe note qu'elle est plutôt craintive avec les garçons, y compris dans ses contacts physiques avec son frère qui est lui aussi placé au foyer et qui est en demande d'affection de la part de sa sœur.	
30	97	440	contexte environnement familial de l'utilisateur]	L'équipe constate que malgré tout Maica sort de sa chambre si on la sollicite et participe aux activités	
<u>nature des difficultés pour les TS</u>					
31	29	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	La TS référente s'inquiète de la difficulté qu'il va y avoir à faire prendre conscience à Maica du danger de son environnement familial car Maica pense qu'elle pourra retourner chez elle si elle est « sage » au foyer	
33	18	210	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	Une TS souligne aussi la difficulté de faire prendre conscience à Maica de ses propres comportements de séduction vis-à-vis des hommes comme elle l'a fait avec des ouvriers près de chez elle	
7	55	250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Un TS se questionne sur la rapidité avec laquelle le foyer s'occupe de prescrire une pilule suite à un premier rapport sexuel, y compris pour une jeune fille de 14 ans	
9	16	250	questionne cohérence entre action et valeurs]	Malgré tout, le TS questionne à nouveau au sujet de cette prescription de pilule à cet âge	
<u>pas de thématique</u>					
1	148	0	Pas de thématique]	Sujet Betty L'intervenant questionne le groupe sur la situation à travailler	
55	16	0	Pas de thématique]	Clôture de la séance	
<u>solutions actives envisagées</u>					
35	56	760	exogène auprès de l'utilisateur	L'équipe mesure l'ampleur du travail éducatif à conduire et l'intervenant propose en s'appuyant sur un schéma que l'équipe puisse remettre de l'ordre "générationnel" auprès de Maica	
<u>solutions passives envisagées</u>					
2	32	830	évincer la source de difficulté]	Sujet Betty L'équipe dit sa satisfaction que Betty soit prise en charge à l'extérieur	
45	4	810	observation à conduire]	L'équipe pense qu'elle a besoin de temps pour mieux comprendre le comportement Maica	

n° unité de sens	durée		catégorie	mots clé	
49	27	810	observation à conduire]	L'intervenant pose la question du rapport de Maica à la frustration en attirant l'attention de l'équipe sur le fait que le téléphone semble une béquille affective pour Maica qui vient d'arriver en foyer. Même si c'est un empêchement à l'intégration, lui supprimer trop tôt reviendrait à lui enlever la béquille	
51	28	810	observation à conduire]	L'intervenant propose d'amener Maica à dire ses émotions par rapport à cette suppression du téléphone	
53	35	810	observation à conduire]	L'équipe s'accorde pour dire qu'il faudra encore un peu de temps pour savoir si ce lien très fort avec son milieu familial sera une ressource ou au contraire un frein dans l'accompagnement	
théorisation généralisation					
36	66	930	apports théoriques]	L'intervenant apporte des éléments théoriques sur les mécanismes de défense et d'oubli en cas de trauma	
38	150	930	apports théoriques]	L'intervenant distingue du point de vue théorique le déni du refoulement	
8	38	920	généralisation à partir de la situation]	Une TS souligne l'inégalité de la responsabilité de la protection entre garçon et fille dans une relation sexuelle	
21	47	920	généralisation à partir de la situation]	L'équipe pense que le fait d'aller vers des hommes plus âgés peut être une recherche de statut reconnu pour la jeune fille	
24	100	920	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant et l'équipe échangent sur l'avortement et la représentation qu'en ont la société et les médecins	
54	141	920	généralisation à partir de la situation]	L'équipe et l'intervenant débattent sur les règles d'utilisation du portable par les jeunes en général	
15	24	940	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant revient sur la question de départ : la préférence vers des hommes plus âgés	
37	39	940	transfert vers la pratique professionnelle]	L'équipe essaie de faire le lien entre les apports et le comportement Maica	
39	94	940	transfert vers la pratique professionnelle]	L'équipe pose la question d'un éventuel conflit de loyauté de Maica envers ses parents	
42	33	940	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant essaie d'identifier si la facilité d'expression de Maica ne cache pas une désinhibition .	
44	85	940	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant relance l'hypothèse des mécanismes de défense. L'équipe souligne que Maica n'est pas présente depuis assez longtemps pour identifier ces mécanismes	

Durant cette séquence, le sujet de Maica est lancé après quatre unités de sens qui portaient sur la situation de Betty, sujet évoqué lors de la première partie de la séance. La question ne porte pas sur la situation de Maica en particulier, mais prend appui sur son comportement, sur les situations où est observée une attirance de certaines jeunes filles pour des adultes. Mais rapidement, les participants reviennent à l'exemple de Maica Cette première problématique ne sera reprise plus tard que par l'intervenant. Ainsi, beaucoup de descriptions interviennent dans cette séquence. Dans un premier temps, c'est la connaissance de Maica qui est interrogée pour tenter de mieux la

comprendre. Les TS racontent les différents actes qu'elles ont posé avec elle, notamment sur la question de la sexualité ou encore de la gestion du téléphone. Ils décrivent aussi son comportement au foyer, plutôt peu investi dans les temps collectifs, passant beaucoup de temps dans sa chambre au téléphone avec son entourage. L'environnement familial est aussi étudié et donne lieu à des constats de carences éducatives, voire de déviances au sein même de la famille. Les difficultés que pose cette situation aux TS sont plutôt de l'ordre de l'inquiétude que des situations concrètes, et notamment, comment lui faire prendre conscience de la gravité des faits qu'elle a subis et la dangerosité de son environnement. Une difficulté relevée est d'un autre ordre car elle questionne les actes que posent les TS. Un TS remet en cause à plusieurs reprises l'automatisme de la prescription de pilule dès qu'un premier rapport a eu lieu, y compris pour une jeune fille de 14 ans. L'attribution de la responsabilité de la situation est surtout focalisée sur la famille qui n'aurait pas assumé son rôle, et sur les TS de l'ASE qui ont mis en œuvre une première AEMO (action éducative en milieu ouvert, c'est-à-dire l'intervention d'un TS au domicile de la famille) et qui n'auraient pas retransmis toutes les informations nécessaires à la compréhension de la situation. Les apports théoriques sont nombreux durant cette séquence et portent, comme lors de la séquence précédente, sur la compréhension des systèmes familiaux quand ils sont empreints d'abus avec notamment la question de l'écrasement générationnel qui amène à la confusion des rôles. Une grande part aussi du temps passé dans cette catégorie est consacrée à élargir la réflexion à d'autres situations et à transférer les apports théoriques sur la situation de Maica.

Les solutions évoquées sont peu nombreuses et portent soit sur le changement de Maica vis à vis de la compréhension de sa situation et de son positionnement dans sa sexualité, soit reportent plutôt les décisions à une date ultérieure à laquelle les TS auraient une meilleure connaissance de Maica.

Nous notons l'absence de la mobilisation de la thématique « formulation d'hypothèse » et des catégories afférentes. Cependant, une partie du contenu des interventions classées dans la thématique « théorisation, conceptualisation » aurait pu aussi être classée comme hypothèse. Si elle ne l'a pas été, c'est que les éléments tentant d'expliquer le comportement de Maica ont été abordés d'abord de façon théorique, sous forme de définition ou d'apport sur un point précis, pour ensuite être comparé à la situation de Maica. Dans les autres séquences, la formulation est inverse; c'est-à-dire que l'on qualifie d'abord le comportement de l'utilisateur sous forme d'hypothèse, puis on l'explique par des apports théoriques. Le fait que l'analyse de la situation passe plus par des apports théoriques que par des formulations d'hypothèses souligne peut-être une moins grande implication dans une situation concrète, ce qui est cohérent avec la question de départ qui porte sur le comportement de jeunes filles en général, même si par la suite, les débats se focalisent sur Maica.

E) LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registres de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipliées par la démarche d'investigation la

référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1) Les registres de forme de discours pour les unités de sens

tonalité générale 1	Nombre d'unités de sens	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage
discours technique	34	61,82%
discours affectif	17	30,91%
discours axiologique	4	7,27%
Total	55	100 %

Nous observons une forte prédominance du discours technique (62%) sur le discours affectif (31%). Le discours axiologique est très peu mobilisé.

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

registre de communication	nature de com	Total
discours technique	analyse	9,76%
	argumentation technique	7,37%
	démonstratif	0,40%
	descriptif	48,21%
	hypothèse	1,00%
	investigation	7,57%
Total discours technique	-	74,30%
Discours affectif	colère	0,40%
	cynisme	0,80%
	défensive	1,00%
	démuni	0,20%
	désabusé	0,40%
	doute	1,20%
	énervement	1,59%
	humour	4,78%
	indignation	1,00%
	ironie	0,60%
	jugement négatif	2,79%
	justification	0,40%
	moquerie	0,40%
	peur crainte	0,60%
	reproche, critique	0,20%
	résignation	0,60%
	surprise	0,80%

registre de communication	nature de com	Total
	regrets	0,60%
	avoir été abusé trahi manipulé	0,40%
	compatissant	0,60%
	satisfaction	2,79%
	empathie	1,00%
	tristesse	0,20%
Total discours affectif		23,31%
discours axiologique	éthique personnelle	1,00%
	principes éducatifs	1,20%
	valeurs institutionnelles	0,20%
Total discours axiologique		2,39%
Total		100,00%

Les interventions concernant le discours technique sont en grande majorité portées sur le mode descriptif (48%), l'analyse (10%), l'investigation (8%) qui correspond aux questions qui sont posées sur la situation, et enfin à l'argumentation technique (7%).

Les interventions concernant le discours affectif sont principalement autour de l'humour et correspondent à toute une partie de la séquence un peu hors sujet, évoquant les souvenirs d'enfance concernant la découverte de la menstruation chez les filles. Ce type d'intervention peut paraître hors de propos mais a sans doute une fonction dans cette séquence, celle de dédramatiser la situation évoquée qui est d'une grande gravité et touche au tabou de l'évocation de la sexualité. Viennent ensuite les expressions exprimant la satisfaction (3%) mais qui concernent quasi exclusivement les 4 unités de sens qui portent sur la situation de Betty. Pour un même volume de 3%, l'expression de jugements négatifs concerne la critique par les TS de comportements de la famille en matière d'éducation. L'énervement est suscité par la question de la gestion des téléphones portables auprès des jeunes et la mauvaise retransmission des éléments de l'AEMO. L'expression du doute concerne l'analyse de la situation, les TS disant qu'ils manquent de recul par l'arrivée récente de Maica pour confirmer ou infirmer certaines hypothèses. L'indignation concerne l'évocation des faits d'abus de Maica et la gestion qu'en ont fait sa famille. L'empathie est tournée vers Maica et la situation dans laquelle elle se trouve aujourd'hui.

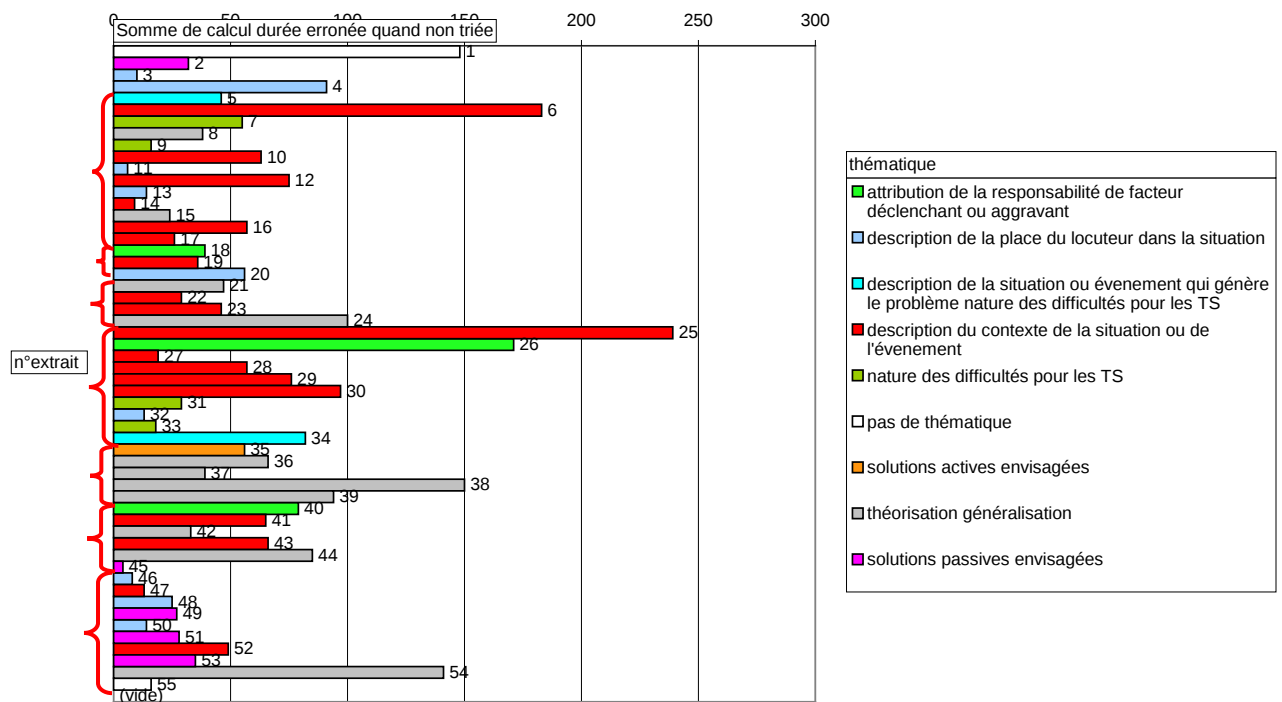
Les interventions mobilisant le registre axiologique porte sur la question de la contraception et de l'avortement, et sur le rôle que jouent les TS dans ces moments là.

F)LE PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Des unités de 1 à 4, c'est la situation de Betty qui est évoquée. L'intervenant veut s'assurer que les TS concernés ont pu exprimer ce qu'ils avaient à dire sur le sujet. Les participants expriment, comme lors de la précédente séquence de la même séance, leur soulagement quant à la nouvelle prise en charge de Betty. Ils disent à nouveau que de toute façon, il fallait trouver une solution pour éloigner Betty du foyer, autant pour qu'elle puisse rompre avec ses relations à l'extérieur que pour trouver d'autres actions éducatives que les TS du foyer estiment n'être plus en capacité de fournir.

Question initiale sur la compréhension des comportements sexualisés de certaines jeunes filles vis à vis d'adultes et le cas de Maica.

De 5 à 17 : la sexualité de Maica. Un premier sujet est lancé par une question générique :

« Comment expliquer l'attraction de certaines jeunes filles pour des relations avec des adultes ? », question tirée de la situation de Maica et aussi de la situation de Betty. Les participants se focalisent sur la situation de Maica. Les TS expliquent les démarches qu'ils ont réalisées auprès de Maica concernant sa sexualité (information, prévention, échanges, etc...), ce qui amène un des TS à questionner la rapidité avec laquelle les TS sont intervenus pour une prescription de pilule et le sens de cette démarche (unité 7). Les TS concernés rappellent alors que cette démarche ne s'est pas faite à leur initiative, mais à la demande de la maman qui craignait un retard de règle suite à un premier rapport que Maica aurait eu avec son petit ami. Ils décrivent alors comment la maman, très maladroitement, a abordé le sujet au téléphone en présence de Maica, et comment les TS se sont trouvés à prendre en charge cette situation très intime sans avoir eu le temps d'installer une relation avec Maica car elle venait d'arriver. L'intervenant relance la question initiale sur la motivation de certaines jeunes filles à rechercher des relations avec des adultes à l'unité 15, parfois pour une recherche d'accès au statut d'adulte. Les TS décrivent alors ce qu'ils ont perçu de la part de Maica dans cette première relation, craignant qu'elle n'ait cédé aux demandes insistantes de son petit ami sans qu'elle n'ait vraiment eu la possibilité d'exprimer son désir ou pas de cette relation. Cette réflexion conduit à évoquer le lien qu'il pourrait y avoir entre son attitude supposée de soumission au désir de l'adulte et les abus dont elle a été victime.

De 18 à 20, les TS évoquent le comportement de Maica vis-à-vis des événements qu'elle a du

subir et de son comportement en général, soulignant qu'elle les évoque avec facilité, voire parfois de façon inappropriée (les lieux, les moments, les auditeurs, et le ton choisi) comme tout ce qui touche à son intimité comme par exemple l'arrivée de ses règles. Ce sujet déclenche chez les TS un échange au sujet de la dénomination et la compréhension des règles quand ils étaient enfants.

Retour à la question initiale

21, retour à la question initiale : L'intervenant abandonne l'idée d'une recherche de l'accès à l'état adulte pour Maica au vu des informations, mais un TS évoque la possibilité d'une recherche de statut social par l'accès à la maternité ou la parentalité. Cette piste est abandonnée compte tenu du fait que dès le début, Maica, et même sa mère avaient manifesté leur volonté de ne pas garder l'enfant en cas de grossesse déclarée, ce qui provoque un échange sur la question du choix de l'avortement plus ou moins imposé aux jeunes filles en cas de grossesse.

La famille et les comportements de Maica au foyer

De l'unité 25 à 28, exploration du contexte familial. Les TS décrivent une famille en grande difficulté sur le plan éducatif. Trois des enfants (le 4^{ème} est majeur) ont été placés. Ils sont tous passés par des dispositifs d'accompagnement au handicap, sauf Maica qui n'est prise en charge que dans un établissement pour retard scolaire (SEGPA). Un des frères, placé en IME, a lui-même commis des attouchements sur d'autres enfants handicapés. Malgré tout les parents, limités intellectuellement d'après les TS, ne mesurent pas les dangers pour leurs enfants d'un environnement familial composé de personnes déjà passés à l'acte en terme d'abus sexuel (frère du père et frère de la mère). Les relations au sein de la fratrie semblent aussi particulières puisque quand le jeune frère de Maica qui est placé dans le même foyer veut la voir, elle semble très craintive et distante. Malgré tout, Maica est attentive à son intimité dans l'espace collectif, et ferme sa porte de chambre à clé quand elle y est. Peut-être trop car elle semble se cloîtrer dans sa chambre.

De l'unité 29 jusqu'à 32, c'est le comportement de Maica au foyer et son accompagnement. Les TS observent que même si Maica a tendance à rester dans sa chambre, elle vient participer aux actions collectives quand on la sollicite. Les échanges avec elle font craindre aux TS un long travail pour arriver à remettre en cause un fonctionnement familial autour de la sexualité qui lui semble sans doute normal. Elle n'a pas vraiment compris le sens de sa présence et pense qu'elle pourra retourner chez ses parents rapidement si elle a un bon comportement au foyer. Les TS lui rappellent que ce sont ses parents qui ont commis des erreurs et non pas elle. A l'unité de sens 33, un fait est rapporté en lien avec la question initiale de l'attraction de certaines jeunes filles pour les adultes. Maica, à peine arrivée au foyer l'été, a accosté et joué de la séduction auprès d'un ouvrier du bâtiment qui travaillait à côté du foyer, ce qui renforce les craintes des TS sur l'ampleur des difficultés de Maica. Ce fait souligne aussi que c'est bien cette question du rapport « sexualisé » aux adultes qui est au cœur des débats.

Éléments de compréhension des mécanismes psychologiques à l'œuvre dans cette situation

A partir de l'unité 35, l'intervenant va apporter des éléments théoriques pour tenter d'analyser la situation. D'abord vis-à-vis des comportements de Maica, l'intervenant et les participants débattent des processus d'annulation des faits traumatisants, et de renversement du comportement en séduisant elle-même les adultes, de déni et de refoulement et enfin de conflit de loyauté possible avec ses parents. L'intervenant alerte aussi sur la contamination des TS par les processus psychologiques mobilisés inconsciemment par l'usager.

Exploitation des apports théoriques par rapport au cas Maica

A l'unité 40, les TS regrettent que le dossier de l'ASE ne soit pas assez complet pour comprendre ce qui se passe. Puis à partir de l'unité 41, les TS tentent d'explorer les différents mécanismes qui seraient à l'œuvre dans cette situation. Maica ne leur semble pas dans un conflit de loyauté compte tenu de la faible prise de conscience de la gravité de la situation. Quant aux autres questions, et

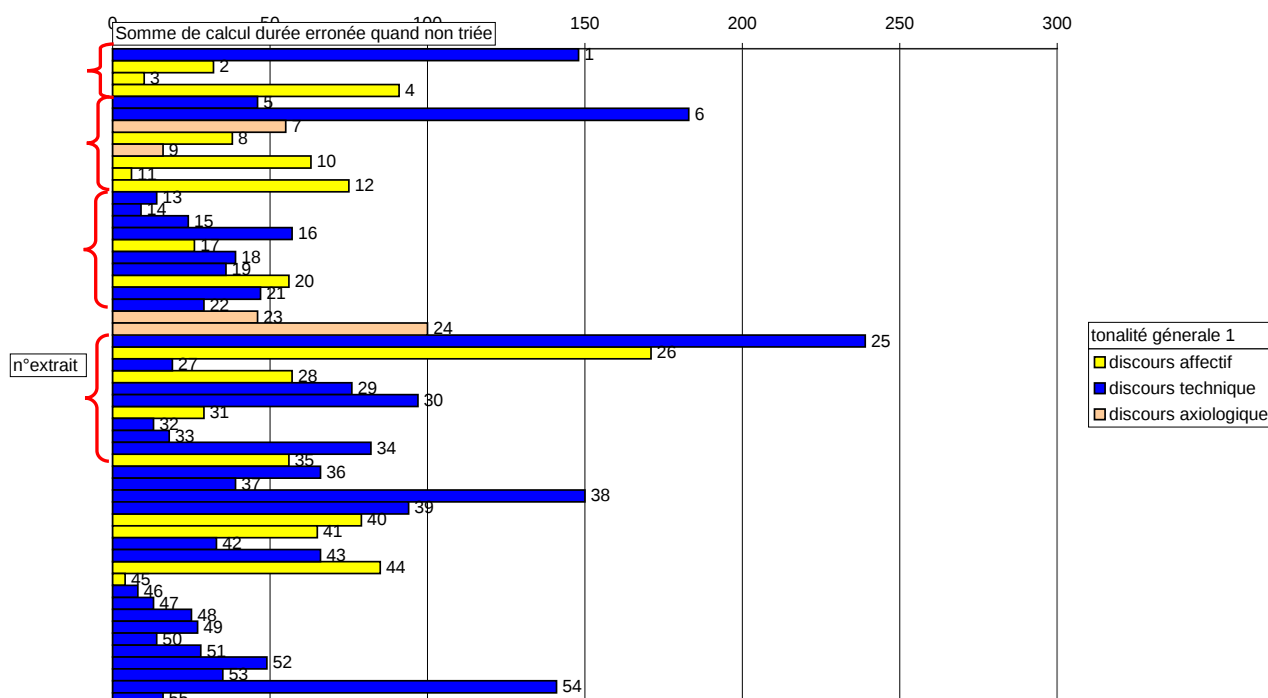
notamment sur le lien qui existerait entre sa relation avec un jeune homme de 24ans et son histoire personnelle ou le système familial, les TS pensent qu'ils n'ont pas assez de recul sur la situation pour tenter d'y répondre (Maica n'est présente que depuis 1 mois et demi).

Le lien de Maica avec sa famille au travers du téléphone et d'autres comportements

A partir de l'unité 46, un échange a lieu à partir d'un autre fait concernant le comportement de Maica. Il s'agit de la manière dont finalement elle ne « décroche » pas de son environnement familial, autant au travers de ses communications téléphoniques que de la manière dont elle a décoré sa chambre, avec des objets symbolisant ses proches (blouson de son petit ami, photo de ses parents, etc...). La gestion du téléphone a déjà donné lieu à des conflits puisqu'un TS lui a retiré pour la nuit, ce qui amène les TS à évoquer la gestion du téléphone en général avec les jeunes. Mais au delà du téléphone qui vient souligner son attachement très fort à son environnement familial, les TS se questionnent pour savoir si ce lien très fort avec son milieu familial est plutôt le signe d'une jeune construite dans un lien affectif à ses parents qui est sain et équilibré, ou au contraire, le signe d'une résistance qui se met en place et dans laquelle toute intervention éducative extérieure serait vécue comme une agression. Mais là encore, les réponses ne pourront être formulées qu'après un temps plus long d'observation.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



Le graphique ci-dessus présente la succession des registres de discours indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en secondes.

Après le lancement de la séquence sur la situation de Betty, les unités de sens 2, 3, et 4 mobilisent un discours affectif qui souligne à la fois la satisfaction de voir la situation de Betty prise en charge dans un autre établissement plus adapté, et le regret d'en être arrivé à cette extrémité pour gérer les comportements de Betty.

A partir de l'unité de sens 5, commence l'exploration de la situation de Maica. D'abord sur un mode technique avec la formulation de la question initiale et la description par les TS des actes posés auprès de Maica concernant sa sexualité.

De l'unité 7 à 12, c'est le discours affectif qui est principalement mobilisé, notamment à cause d'un TS qui remet en question sur le plan éthique la prescription quasi automatique de la pilule dès le premier rapport sexuel quel que soit l'âge de la jeune fille. Cette remarque entraîne les TS à se justifier de cette prescription dans cette situation précise, rappelant que c'était la demande de la mère. C'est aussi la manière dont la mère a abordé le sujet qui indigne les TS et entretient un discours affectif.

De l'unité 13 à 22, c'est le discours technique qui domine. Les échanges sont essentiellement descriptifs et concernent le comportement de Maica au foyer et la façon dont elle parle de son histoire. A l'unité 17, c'est l'évocation d'une première relation imposée, compte tenu de son jeune âge, qui mobilise plutôt de l'empathie envers Maica. A l'unité 20, c'est l'évocation par certains TS de la représentation qu'ils avaient des règles lorsqu'ils étaient enfants qui provoque des rires.

Les unités 23 et 24 mobilisent un discours idéologique concernant la question de l'avortement pour les jeunes filles et de la place qui leur est faite dans la décision finale. Les TS sont étonnés de voir que pour le docteur ou la mère, ils parlent de cette décision comme une évidence, sans même en avoir parlé à Maica. Ils constatent aussi, qu'à l'inverse, certains médecins refusent de pratiquer l'avortement. Dans les deux cas, les TS évoquent les valeurs à la fois personnelles et professionnelles de respect de la décision de la première personne concernée, celle qui porte l'enfant à venir.

De l'unité 25 à 35, le discours technique est dominant et porte sur l'exploration du contexte familial de Maica et des événements qui ont conduit à son placement. Les unités mobilisant un registre affectif sont l'expression de l'indignation ou des critiques vis-à-vis de la famille, ou de la tristesse pour Maica et ce qu'elle a vécu.

A partir de l'unité 36 jusqu'à 39, seul le registre technique est mobilisé. Il s'agit alors de poser des éléments d'analyse de la situation.

De l'unité 40 à 45, c'est le registre affectif qui est dominant. Les TS expriment leurs craintes quant à la complexité de cet accompagnement, notamment vis-à-vis du fait que le modèle familial autour d'une sexualité sans réelles limites est complètement intégré par Maica qui ne comprend pas réellement les enjeux de ce qui s'est passé. Les TS expriment aussi de l'empathie pour Maica.

De l'unité 46 à 55, le discours technique redevient majoritaire pour continuer l'analyse de la situation ou donner des éléments complémentaires concernant Maica et la manière dont elle entretient un lien très étroit avec sa famille.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

* L'environnement familial : les parents et notamment la maman de Maica sont souvent évoqués durant la séquence. Les parents sont décrits comme ayant un niveau intellectuel limité et ne prenant pas conscience de la mise en danger de Maica au travers de leurs décisions comme de l'envoyer chez un voisin célibataire prendre sa douche quand celle de la maison est inutilisable. C'est ce manque de discernement qui est critiqué, mais les parents ne sont jamais associés aux actes d'abus que Maica a subis. Les TS semblent penser que c'est involontairement que les parents ont mis Maica en difficulté. En conséquence, les TS soulignent l'importance du travail qu'il y a à conduire auprès d'eux.

La fratrie est aussi évoquée. Les deux frères de Maica sont aussi placés, et l'un d'eux, qui était en IME a été exclu de celui-ci pour attouchements auprès d'autres jeunes de cet établissement, ce qui renforce la suspicion d'un climat délétère propre à la famille. De même que Maica semble très méfiante dans ses contacts avec son autre frère placé dans le même foyer qu'elle.

Enfin la famille élargie est aussi mentionnée. Ce sont les oncles, aussi bien du côté du père que du côté de la mère, qui seraient les auteurs des faits d'abus sexuel sur Maica. Ces accusations ne surprennent pas vraiment les TS puisque les abuseurs se situent souvent dans l'environnement proche des familles.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer : le chef de service est mentionné dans les échanges portant sur la réunion de présentation de dossier qui a été mise en place au moment de l'arrivée de Maica.

* Les autres intervenants au sein de l'institution : les TS qui ont conduit l'AEMO auprès de la famille de Maica sont mentionnés dans les échanges. Les TS de l'établissement leur reprochent de ne pas être présents lors de la réunion de présentation de dossier et de ne pas avoir assez détaillé le compte rendu de leur travail.

2)Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a.Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minutes	Pourcentage du temps % parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'interventions	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'interventions	Nombre de mots en moyenne durant l'intervention
A	0,312	0,6	0,84	12	2,56%	4,3
B	<u>14,04</u>	<u>27</u>	<u>37,71</u>	<u>115</u>	<u>24,57%</u>	<u>20,8</u>
C	0,468	0,9	1,26	15	3,21%	5,1
D	0,364	0,7	0,98	8	1,71%	8,3
E	0,208	0,4	0,56	3	0,64%	11,7
F	<u>8,632</u>	<u>16,6</u>	<u>23,18</u>	<u>71</u>	<u>15,17%</u>	<u>20,7</u>
G	0,468	0,9	1,26	8	1,71%	9,6
H	1,664	3,2	4,47	32	6,84%	8,8
I	0,78	1,5	2,09	10	2,14%	13,2
J	0,728	1,4	1,96	12	2,56%	10
K	<u>5,72</u>	<u>11</u>	<u>15,36</u>	<u>71</u>	<u>15,17%</u>	<u>13,6</u>
L	3,848	7,4	10,34	49	10,47%	13,4
intervenant	<u>14,508</u>	<u>27,9</u>	-	<u>62</u>	<u>13,25%</u>	<u>40</u>
total	51,74	100	100	468	100,00%	

locut	% durée inter	% cumulé	locuteur	nb inter	% cumulé
B	37,709	37,709	B	28,325	29,23
F	23,184	60,894	K	17,488	46,718
K	15,363	76,257	F	17,488	64,205
L	10,335	86,592	L	12,069	76,274
H	4,4693	91,061	H	7,8818	84,156
I	2,095	93,156	C	3,6946	87,851
J	1,9553	95,112	J	2,9557	90,806
G	1,257	96,369	A	2,9557	93,762
C	1,257	97,626	I	2,4631	96,225
D	0,9777	98,603	G	1,9704	98,196
A	0,838	99,441	D	1,9704	100,17
E	0,5587	100	E	0,7389	100

L'intervenant mobilise 27% du temps de parole global, soit un temps à peu près équivalent au premier plus grand locuteur. Ses interventions sont particulièrement longues (40 mots en moyenne).

Les plus grands locuteurs en temps de parole et en nombre de prise de parole sont B, F, et K. F et K ont le même nombre d'interventions mais celles de K étant plus courtes (13 mots en moyenne) que celles de F (20 mots en moyenne), K mobilise moins de temps de parole que F. Autrement dit, F et K sont autant investis l'un que l'autre dans les échanges. B mobilise beaucoup plus de temps de parole (14 minutes) et d'interventions (115) que K (6 minutes, 71 interventions) et F (8 minutes et 71 interventions). Il parle autant que l'intervenant.

Parmi les autres locuteurs, seul L a un temps de parole et un volume d'interventions significatif (4 minutes et 49 interventions), les autres se contentant d'interventions peu nombreuses et pour un volume de parole très faible (de quelques secondes à un peu plus d'une minute). Les échanges sont donc focalisés entre 4 locuteurs (B, F, K, L) qui mobilisent à eux seuls 86% du temps de parole des participants. Malgré tout, les interventions, même courtes, des autres locuteurs démontrent qu'ils sont impliqués dans la séquence.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

thématique catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inte r]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant														
causalité externe environnement familial]	0,00 %	<u>3,87</u> %	0,43 %	0,00 %	0,00 %	1,51 %	0,43 %	0,65 %	0,00 %	0,86 %	0,00 %	<u>2,15</u> %	0,00 %	9,89%
causalité externe environnement socio- éducatif professionnel]	0,00 %	<u>1,29</u> %	0,00 %	0,43 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	2,58%
Total	0,00 %	5,16 %	0,43 %	0,43 %	0,00 %	1,51 %	0,43 %	0,65 %	0,00 %	1,51 %	0,00 %	2,37 %	0,00 %	12,47 %
description de la place du locuteur dans la situation														
dit ce qu'il a fait]	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,43%
dit ce qu'il a ressenti]	0,22 %	0,43 %	0,65 %	0,00 %	0,00 %	0,43 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,22 %	0,22 %	<u>0,86</u> %	0,43 %	3,66%
explique les motivations de ses actes ou paroles]	0,22 %	0,22 %	0,43 %	0,43 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	<u>0,86</u> %	3,01%
explique les motivations de ses actes ou paroles]	0,22 %	0,22 %	0,43 %	0,43 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	<u>0,86</u> %	3,01%
Total	0,65 %	1,08 %	1,08 %	0,43 %	0,00 %	1,08 %	0,00 %	0,00 %	0,43 %	0,22 %	0,22 %	1,29 %	1,72 %	8,17%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS														
comportement d'un usager]	0,65 %	1,72 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,65 %	1,94 %	7,10%
Total	0,65 %	1,72 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,65 %	1,94 %	7,10%
description du contexte de la situation ou de l'événement														
description du contexte de la situation ou de l'événement	0,65 %	<u>4,30</u> %	0,43 %	0,00 %	0,22 %	<u>6,02</u> %	0,43 %	0,86 %	0,22 %	2,58 %	0,00 %	4,09 %	3,01 %	22,80 %
contexte environnement familial de l'usager]	0,43 %	<u>8,17</u> %	0,86 %	0,43 %	0,43 %	3,66 %	0,00 %	2,15 %	0,22 %	0,65 %	1,08 %	2,15 %	1,29 %	21,51 %
contexte environnement affectif de l'usager]	0,00 %	0,86 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,86 %	0,00 %	0,43 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,86 %	0,00 %	3,23%
Total	1,08 %	13,33 %	1,29 %	0,65 %	0,65 %	10,54 %	0,43 %	3,44 %	0,43 %	3,23 %	1,08 %	7,10 %	4,30 %	47,53 %
nature des difficultés pour les TS														
incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but	0,00 %	<u>0,43</u> %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,86%

thématique catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
questionne cohérence entre action et valeurs]	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,22 %	0,00 %	0,65 %	0,22 %	0,22 %	0,00 %	0,43 %	1,29 %	3,87%
Total	0,00 %	1,08 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,43 %	0,00 %	0,65 %	0,22 %	0,22 %	0,00 %	0,65 %	1,29 %	4,73%
solutions actives envisagées														
solutions actives envisagées	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,22 %	0,43 %	1,08%
Total	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,22 %	0,43 %	1,08%
théorisation généralisation														
transfert vers la pratique professionn elle]	0,00 %	1,29 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	1,51 %	0,00 %	1,08 %	0,00 %	4,30%
généralisati on à partir de la situation]	0,00 %	0,65 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,65 %	0,86 %	1,29 %	0,22 %	2,37 %	1,08 %	1,51 %	0,43 %	9,03%
apports théoriques]	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,08 %	0,00 %	0,22 %	0,43 %	1,94%
Total	0,00 %	2,15 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,86 %	0,86 %	1,51 %	0,22 %	4,95 %	1,08 %	2,80 %	0,86 %	15,27 %
solutions passives envisagées														
Evincer les sources de difficulté	0,00 %	0,22 %	0,22 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,65 %	0,22 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	1,72%
observation à conduire]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,08 %	0,00 %	0,43 %	0,22 %	1,94%
Total	0,00 %	0,22 %	0,22 %	0,22 %	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,65 %	1,29 %	0,22 %	0,43 %	0,22 %	3,66%
Total général	2,58 %	24,73 %	3,23 %	1,72 %	0,86 %	15,27 %	1,72 %	6,88 %	1,94 %	12,26 %	2,58 %	15,48 %	10,75 %	100,00 %

théorisation généralisation	B	K	
solutions actives envisagées	L		
nature des difficultés pour les TS	B	H	L
solutions passives envisagées		K	
Description du contexte de la situation ou de l'évènement	B	F	
description de la situation ou évènement qui génère le problème	B	L	
nature des difficultés pour les TS			
description de la place du locuteur dans la situation	K	L	
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	B	K	

Dans les tableaux ci-dessus, sont analysés par thématique et par catégorie les plus grands contributeurs, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimées dans cette thématique et dans les catégories, à partir des interventions de chacun.

Concernant l'attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant de la situation, c'est B qui est le plus virulent à l'encontre de la famille et des TS qui ont conduit l'AEMO.

K et L sont les locuteurs qui s'expriment le plus sur la description de leur rôle dans la situation, K exprimant plutôt ce qu'il a ressenti, et L expliquant les motivations de ses actes.

En ce qui concerne la description de la situation, c'est K qui pose la question initiale sur l'attirance de certaines jeunes filles pour les adultes et L et K qui illustrent cette question avec les comportements de Maica observés au foyer lors de l'épisode concernant des ouvriers qui

travaillaient à côté. B quant à lui, décrit les comportements de Maica, en lien avec la question initiale, mais observés avant son arrivée au foyer.

Ce sont B, F et K qui s'expriment le plus sur la description du contexte ou de la situation de Maica. Il s'agit des événements qui ont conduits Maica à être placée (particulièrement F), et du comportement de la famille (particulièrement B).

Sur la nature des difficultés que pose la situation, B expose ses inquiétudes quant à la manière de conduire le travail éducatif compte tenu de l'objet du placement et du manque de prise de conscience des parents. L quant à lui, exprime ses doutes éthiques quant à l'encouragement par les TS de la prescription rapide de contraception par voie orale, y compris à des très jeunes.

L s'exprime le plus dans les solutions actives envisagées en soulignant le fait qu'il sera nécessaire mais difficile de faire sortir Maica des représentations dominantes dans son milieu familial par rapport à la sexualité.

Durant les phases de théorisation, hormis l'intervenant qui contribue de façon massive, ce sont B et K qui y participent le plus, notamment en tentant de transférer les apports dans la pratique pour B, ou en généralisant les apports à la situation de Maica pour K.

Dans les solutions passives, le fait de proposer d'éloigner l'usager concerne en fait la situation de Betty évoquée en début de séquence. Pour la situation de Maica, c'est plutôt l'idée de continuer à observer le comportement de Maica et de se donner du temps qui émerge comme solution notamment portée par K, L et F et relayée par l'intervenant.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui le plus mobilisés les différentes formes de discours.

registre de communication	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
discours technique														
analyse	0,21 %	2,55%	0,21 %	0,00 %	0,00 %	1,91%	0,00 %	0,85 %	0,00 %	2,77%	0,00 %	1,28%	0,43%	10,21 %
argumentation technique	0,21 %	0,85%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,43%	0,43 %	0,85 %	0,00 %	2,55%	0,43 %	1,06%	0,43%	7,23%
démonstratif	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,43%
descriptif	1,49 %	14,68 %	1,28 %	0,64 %	0,64 %	10,21 %	0,43 %	2,98 %	0,43 %	1,70%	1,28 %	8,09%	4,68%	48,51 %
hypothèse	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,21%	0,21%	1,06%
investigation	0,00 %	1,06%	0,00 %	0,43 %	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,64 %	0,21 %	4,89%	0,00 %	0,21%	0,43%	8,09%
Total discours technique	1,91 %	19,57 %	1,49 %	1,06 %	0,64 %	12,77 %	0,85 %	5,32 %	0,64 %	12,34 %	1,70 %	10,85 %	6,38%	75,53 %
discours affectif														
colère	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00%	0,43%
cynisme	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,21%	0,64%	0,85%
défensive	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,21 %	0,21%	0,00 %	0,64 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00%	1,06%
démuni	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00%	0,21%
désabusé	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,21 %	0,00%	0,21 %	0,00%	0,00%	0,43%
doute	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,21 %	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,43%	0,21%	1,28%
énervement	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,21%	0,43 %	0,00 %	0,21 %	0,21%	0,00 %	0,21%	0,00%	1,70%

registre de communication	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>K]	[>L]	Total
humour	0,21 %	0,43%	0,21 %	0,00 %	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	1,06%	0,43%	2,77%
indignation	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,21 %	0,00%	0,21 %	0,43%	0,21%	1,06%
ironie	0,00 %	0,00%	0,21 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,43%
jugement négatif	0,00 %	0,85%	0,21 %	0,00 %	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,43 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,85%	0,43%	2,98%
justification	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,43%
moquerie	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,43%
peur crainte	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00%	0,64%
reproche, critique	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,21%
résignation	0,00 %	0,00%	0,21 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,21 %	0,00%	0,00 %	0,21%	0,00%	0,64%
surprise	0,00 %	0,64%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,21 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00%	0,85%
regrets	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,21 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,00%	0,64%
avoir été abusé trahi manipulé	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,43%
compatissant	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,43%	0,64%
satisfaction	0,00 %	0,00%	0,85 %	0,64 %	0,00 %	0,21%	0,21 %	0,00 %	0,43 %	0,21%	0,21 %	0,00%	0,00%	2,77%
empathie	0,21 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,43%	0,21%	1,06%
tristesse	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,21%	0,00%	0,21%
Total discours affectif	0,43 %	4,47%	1,70 %	0,64 %	0,21 %	1,91%	0,85 %	1,49 %	1,28 %	0,85%	0,64 %	4,04%	3,62%	22,13 %
discours axiologique														
ethique personnelle	0,00 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,43%	0,43%	1,06%
principes éducatifs	0,21 %	0,21%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,21 %	0,00%	0,00%	1,06%
valeurs institutionnelles	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00%	0,21%	0,21%
Total discours axiologique	0,21 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,43%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,21 %	0,43%	0,64%	2,34%
Total	2,55 %	24,47 %	3,19 %	1,70 %	0,85 %	15,11 %	1,70 %	6,81 %	1,91 %	13,19 %	2,55 %	15,32 %	10,64 %	100,00 %

discours technique	B	F	K	L
discours affectif	B			
discours axiologique				

Les locuteurs qui mobilisent le plus le discours technique sont B, F et l'intervenant. B, F et L utilisent beaucoup le style descriptif pour présenter la situation de Maïca et de sa famille. L'intervenant questionne (investigation) et argumente techniquement ses analyses.

Les plus grands locuteurs mobilisant le plus le discours affectif sont B, K et L. B et K expriment particulièrement des jugements négatifs sur la famille et son environnement. K mobilise aussi l'humour en évoquant ses souvenirs d'enfance à propos de la compréhension de la menstruation. L'énervement est signifié par B et G à propos de la gestion de l'utilisation des

téléphones portables auprès des jeunes en fin de séquence. Le doute est principalement exprimé par K à propos de la manière de s'y prendre avec Maica pour modifier son comportement concernant la sexualité. L'empathie est le plus exprimée par K à propos de Maica. La satisfaction exprimée par B concerne la situation de Betty évoquée en début de séquence

d.Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>B]								
NB nature de com2	thématique								
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur	description de la place du locuteur	description de la situation ou	description du contexte de la	nature des difficultés	théorisation généralisation	solutions passives envisagées	Total	
discours technique	16,52%	1,74%	6,09%	45,22%	2,61%	7,83%	0,00%	80,00%	
discours affectif	4,35%	2,61%	0,87%	7,83%	0,87%	0,87%	0,87%	18,26%	
discours axiologique	0,00%	0,00%	0,00%	0,87%	0,87%	0,00%	0,00%	1,74%	
Total	20,87%	4,35%	6,96%	53,91%	4,35%	8,70%	0,87%	100,00%	

B mobilise principalement le registre technique (80%) et se focalise sur la description de la situation et de son contexte (presque 70%). L'analyse se limite à la recherche de responsabilité (21%) du comportement de Maica concentré sur la famille et les TS qui ont conduit l'AEMO, et la contribution à la théorisation (9%) par l'illustration des apports de l'intervenant.

B mobilise un discours affectif lors de la description de la situation pour souligner la faible conscience des enjeux de la situation de Maica par la mère et la méfiance qu'éprouve Maica vis-à-vis de son jeune frère. B exprime aussi de l'empathie pour Maica dans la description. Dans l'attribution des responsabilités, B exprime son énervement vis à vis des TS qui ont conduit l'AEMO, mais aussi son impuissance face à l'absence de prise de conscience du danger par la mère en ce qui concerne Maica et son voisinage. B mobilise très peu de discours axiologique.

locuteur	[>F]								
NB nature de com2	thématique								
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le	description du contexte de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	théorisation généralisation	solutions passives envisagées	Total	
discours technique	8,45%	2,82%	4,23%	63,38%	2,82%	2,82%	0,00%	84,51%	
discours affectif	1,41%	4,23%	0,00%	2,82%	0,00%	2,82%	1,41%	12,68%	
discours axiologique	0,00%	0,00%	0,00%	2,82%	0,00%	0,00%	0,00%	2,82%	
Total	9,86%	7,04%	4,23%	69,01%	2,82%	5,63%	1,41%	100,00%	

F mobilise principalement le registre technique (presque 85%) et se focalise sur la description de la situation et de son contexte (plus de 83%). La conduite de l'analyse se limite à la recherche de responsabilité sur la mère et l'environnement de Maica, et à la contribution à la théorisation par l'illustration des apports dans des situations. F mobilise principalement le discours affectif dans la description de sa place ,en exprimant sous forme d'humour ses réactions quand Maica faisait allusion, de façon inappropriée et face aux autres jeunes, aux attouchements qu'elle avait subis. F utilise le discours axiologique pour exprimer son désaccord quant au fait que la mère ou le médecin auraient à décider seuls d'un avortement au cas où Maica serait enceinte.

locuteur	[>K]								
NB nature de com2	thématique								
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui	description du contexte de la situation ou de l'évènement	nature des difficultés pour les TS	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	solutions passives envisagées	Total
discours technique	11,11%	2,78%	1,39%	41,67%	1,39%	0,00%	9,72%	2,78%	70,83%
discours affectif	4,17%	5,56%	2,78%	4,17%	1,39%	1,39%	6,94%	0,00%	26,39%
discours axiologique	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,39%	0,00%	1,39%	0,00%	2,78%
Total	15,28%	8,33%	4,17%	45,83%	4,17%	1,39%	18,06%	2,78%	100,00%

K est celui qui, parmi les trois premiers locuteurs, mobilise le plus le discours affectif (presque 27%). De même, K est celui qui contribue le plus à d'autres catégories que celle de l'analyse comme la théorisation (18%), l'attribution de responsabilité (15%) ou la recherche de solutions passives ou actives (4%).

C'est la participation à la théorisation qui mobilise le plus le discours affectif, mais sur des sujets divers (l'avortement, la gestion du téléphone portable,...). Mais le discours affectif est aussi mobilisé dans quasiment toutes les catégories de façon diffuse mais sur des sujets divers et sur des registres très différents comme la colère vis-à-vis de la famille qui n'arrive pas à protéger Maica, ou l'humour au sujet de la menstruation. K se focalise sur les solutions passives en proposant d'attendre de voir l'évolution de Maica au foyer pour déterminer des stratégies.

e.Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- B, TS très impliqué dans le suivi de Maica et qui a eu beaucoup de contacts avec la mère, qui a travaillé le dossier de Maica. Elle donne donc beaucoup d'éléments d'information aux autres mais développe peu d'analyse par rapport à toutes ces informations. Elle souligne surtout le faible niveau intellectuel de la famille et la dangerosité de l'environnement familial. Sa posture durant cette séquence est celle de l'exploration, tentant de rassembler et d'organiser l'ensemble des informations en sa possession.
- F, comme B, est très impliqué dans le suivi de Maica et l'a accompagnée chez le médecin. F a tendance à renchérir les interventions de B sans vraiment lancer de sujet directement, ce qui donne cette similarité de contenu et de forme entre ces deux locuteurs. Comme B, F explore la situation.
- K est beaucoup moins impliqué dans le suivi de Maica, même si celle-ci est dans le foyer où il exerce. K est le troisième locuteur dans cette séquence mais n'est pas concentré sur la situation de Maica. C'est lui qui lance les digressions sur la question de l'avortement, celle concernant sa compréhension de la menstruation quand il était enfant, ou encore ,celle sur l'utilisation des portables par les jeunes. Il parle donc beaucoup, mais pas forcément de façon pertinente concernant le sujet.

H) LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1) Etude des solutions proposées

Solutions concernant Betty

2	solutions passives envisagées	32	830	évincer la source de difficulté]	Sujet Betty L'équipe dit sa satisfaction que Betty soit prise en charge à l'extérieur
---	-------------------------------	----	-----	----------------------------------	---

Solutions concernant Maica

35	solutions actives envisagées	56	760	exogène auprès de l' usager	L'équipe mesure l'ampleur du travail éducatif à conduire et l'intervenant propose ,en s'appuyant sur un schéma, que l'équipe puisse remettre de l'ordre "générationnel" auprès de Maica
45	solutions passives envisagées	4	810	observation à conduire]	L'équipe pense qu'elle a besoin de temps pour mieux comprendre le comportement de Maica
49		27	810	observation à conduire]	L'intervenant pose la question du rapport de Maica à la frustration, en attirant l'attention de l'équipe sur le fait que le téléphone semble une béquille affective pour Maica qui vient d'arriver en foyer. Même si c'est un empêchement à l'intégration, lui supprimer trop tôt reviendrait à lui enlever la béquille
51		28	810	observation à conduire]	L'intervenant propose d'amener Maica à dire ses émotions par rapport à cette suppression du téléphone
53		35	810	observation à conduire]	L'équipe s'accorde pour dire qu'il faudra encore un peu de temps pour savoir si ce lien très fort avec son environnement familial sera une ressource ou au contraire un frein dans l'accompagnement

thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>F]	[>I]	[>inter]	[>J]	[>L]	[>K]	Total
solutions actives envisagées	modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	4,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %	8,70 %	4,35 %	26,09 %
Total solutions actives envisagées		4,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %	8,70 %	4,35 %	26,09 %
solutions passives envisagées	évincer la source de difficulté]	0,00 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	0,00 %	13,04 %	4,35 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %	34,78 %
	observation à conduire]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %	21,74 %	0,00 %	4,35 %	8,70 %	39,13 %
Total solutions passives envisagées		0,00 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	13,04 %	26,09 %	4,35 %	4,35 %	8,70 %	73,91 %
Total		4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	4,35 %	13,04 %	30,43 %	4,35 %	13,04 %	13,04 %	100,00 %

La solution active proposée par l'intervenant concerne la situation de Maica et propose de tenter de travailler avec Maica sur sa place dans la famille et dans l'ordre générationnel, autrement dit, de pouvoir remettre de la loi symbolique, identifier la place de l'adulte, ses droits, ses devoirs. L'ensemble des expressions concernant la thématique « évincer la source de difficulté » de catégorie des solutions passives concerne la situation de Betty. La thématique « observation à conduire » regroupe les expressions proposant de prendre encore du temps d'observation avant de décider des actions à conduire auprès de Maica.

Hormis l'intervenant qui propose plus de 30% des solutions, ce sont I, L et K qui participent le plus à l'élaboration des solutions. L, dans le registre des solutions actives soutient la proposition de l'intervenant d'aider Maica à se resituer dans sa famille, mais sans vraiment donner d'actions concrètes à mettre en place. I contribue aux solutions ,mais ses interventions concernent uniquement la situation de Betty. K abonde ,comme L, la proposition de solution de l'intervenant mais sans la développer dans le concret. K est partisan de continuer l'observation de Maica avant de définir des stratégies.

NB n°extrait		tonalité générale 1		
thématique	catégorie	discours affectif	discours technique	Total
solutions actives envisagées	exogène auprès de l'utilisateur	1		1
solutions passives envisagées	évincer la source de difficulté]	1		1
solutions passives envisagées	observation à conduire]	1	3	4
Total		3	3	6

La solution active proposée par l'intervenant et consistant à repositionner Maica dans son intégrité « générationnelle », mobilise un registre affectif de la part des locuteurs. Ils expriment l'empathie vis à vis de Maica en constatant la difficulté pour elle de comprendre les règles du monde extérieur dans la mesure où les règles familiales sont différentes.

La solution de mise à distance concernant Betty mobilise aussi un discours affectif dans la mesure où les TS expriment leur soulagement d'avoir trouvé une solution pour elle.

Enfin, une des unités de sens classée dans les solutions qui consistent à continuer l'observation, exprime le doute, voire l'inquiétude, quant à l'action à conduire auprès de Maica. Les 3 autres unités de sens de ce même registre mobilisent le registre technique en justifiant la nécessité d'attendre encore avant de prendre des décisions.

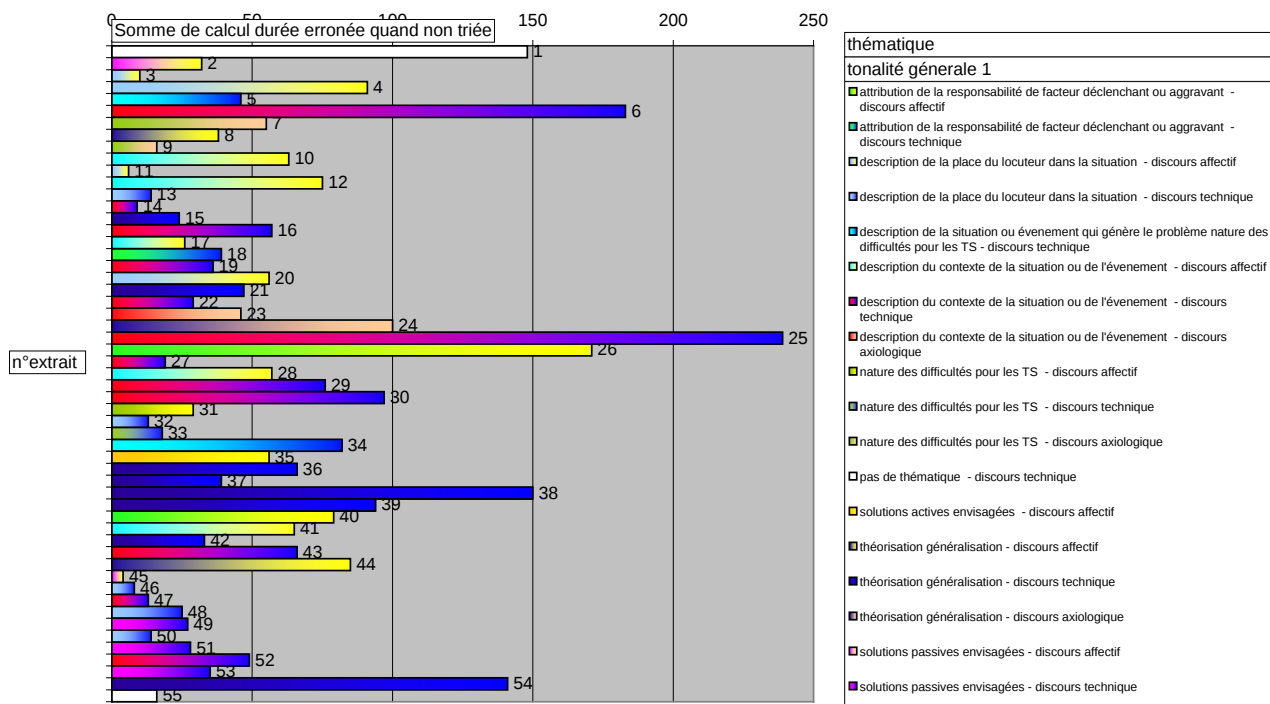
2)Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expression des participants concernant les effets ou l'intérêt de la séquence.

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu =technique, jaune= affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



Durant cette séquence où le discours technique est dominant, hormis pour les 4 premières unités de sens qui concernent la situation de Betty, les phases de discours affectif ou axiologique marquent les ruptures.

De l'unité 7 à 39, les motifs de mobilisation d'un discours affectif sont la situation de Maica avec plutôt de l'empathie pour elle, et la description du contexte familial avec plutôt des jugements négatifs vis-à-vis de la famille.

A l'unité 7 et 8, c'est le discours axiologique qui fait rupture, avec le sujet de la remise en question sur le plan éthique de la prescription quasi automatique de la pilule dès le premier rapport sexuel quel que soit l'âge de la jeune fille. Cette remarque entraîne des réactions sur le registre affectif, amenant les autres TS à se justifier de cette prescription dans cette situation précise. La description du discours de la mère entretient un discours affectif de la part des TS qui sont choqués de la manière dont elle aborde le sujet sans aucune précaution vis-à-vis de sa fille ou du TS.

A l'unité 17, c'est l'évocation d'une première relation imposée, compte tenu de son jeune âge, qui mobilise plutôt de l'empathie envers Maica, qui fait rupture avec un discours technique descriptif. A l'unité 20, c'est l'évocation par certains TS de la représentation qu'ils avaient des règles lorsqu'ils étaient enfants qui provoque des rires.

Les unités 23 et 24 mobilisent un discours idéologique concernant la question de l'avortement pour les jeunes filles et de la place qui leur est faite dans la décision finale. Les TS rappellent les valeurs à la fois personnelles et professionnelles qui amènent à accompagner mais à respecter les décisions des jeunes filles concernées, quelle que soit la situation.

Les unités 26, 28, 31 et 35 mobilisent un registre affectif et expriment l'indignation vis-à-vis des comportements du voisinage et de la famille élargie qui auraient commis les attouchements, les critiques vis-à-vis de la famille pour leur manque de conscience des dangers, ou de la tristesse pour Maica compte tenu de ce qu'elle a vécu.

A partir de l'unité 40, ce sont les inquiétudes des TS pour conduire une action éducative efficace qui

mobilise les discours affectifs.

L'unité 40 exprime l'énervement des TS vis-à-vis des TS qui ont conduit l'AEMO et qui n'étaient pas présents à la réunion de synthèse. L'unité 41 souligne la sympathie que Maïca dégage de sa personne. Les unités 44 et 45 expriment le doute des TS concernant la bonne manière d'arriver à travailler avec Maïca pour la « décrocher » du système familial.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	B% « je »	B% « nous »	B% « on »	F% « je »	F% « nous »	F% « on »	K% « je »	K% « nous »	K% « on »
utilisation du pronom par thématique	11,30 %	0,87%	13,91 %	18,31%	5,63%	18,31%	14,08 %	2,82%	58,33 %
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	4,17%	0,00%	12,50 %	0,00%	0,00%	14,29%	9,09%	9,09%	0,00%
description de la place du locuteur dans la situation	0,00%	0,00%	20,00 %	0,00%	0,00%	40,00%	33,33 %	0,00%	16,67 %
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	12,50 %	12,50%	12,50 %	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%
description du contexte de la situation ou de l'évènement	14,52 %	0,00%	17,74 %	22,45%	8,16%	18,37%	15,15 %	3,03%	3,03%

nature des difficultés pour les TS	20,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33 %
solutions actives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
solutions passives envisagées	0,00%	0,00%	0,00%	100,00 %	0,00%	100,00 %	0,00%	0,00%	0,00%
théorisation généralisation	10,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	38,46 %	7,69%	38,46 %

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnelle (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
14.3	16,5	<i>0,86</i>

B et F utilisent à la même hauteur le pronom personnel « je » que le pronom collectif « on », et à un taux plutôt habituel par rapport à d'autres séquences. Ceci indique qu'il n'y a ni d'implication personnelle particulière, ni d'implication collective particulière concernant le sujet de séquence.

K utilise massivement la forme impersonnelle « on » (58%) et beaucoup moins la forme personnelle « je » (14%), ce qui souligne le fait que K n'est pas forcément concentré et impliqué dans la situation traitée (comme nous l'avons déjà souligné dans l'analyse de son discours), mais réagit et contribue de façon générique aux débats.

2) Pour l'ensemble des participants

Nous recherchons aussi l'utilisation de ces pronoms (je, on, nous) en ajoutant la forme « tu ». Le « tu » souligne la manière dont on interpelle l'autre durant les débats. Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation multiple ; il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS), ou encore pour nommer des acteurs absents. Nous avons décompté le nombre d'intervention où une de ces formes était utilisée au moins une fois dans la colonne nb, hormis celles de l'intervenant qui de toute façon s'exprime principalement à titre personnel.

nb tot tu	6.16 %
nb tot je	16.2 %
nb tot nous	3.69 %

nb tot on	17 %
-----------	------

37% des interventions utilisent au moins une des formes citées.

Ces taux sont légèrement plus élevés que dans les séquences précédentes. Par contre, les formes personnelles « je » et les formes collectives « nous », sont utilisées à la même hauteur tous participants confondus, ce qui est plutôt rare. Comme pour les principaux locuteurs, ces chiffres soulignent l'absence de focalisation vers une implication personnelle ou collective dans les sujets qui sont abordés.

3) Synthèse :

Il n'y a pas d'orientation particulière concernant l'implication personnelle ou collective dans le sujet.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents systèmes est observée dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

<u>séquence 10</u>		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4	phase 5	phase 6
usagers : Maïca	objet de discours majoritaire	description	théorisation conceptualisation	description du contexte	théorisation conceptualisation	théorisation conceptualisation	solutions passives
objet : comportement lié à la sexualité	objet de discours minoritaire	description de la place du locuteur	description	description de la situation	description du contexte	description de l'environnement	description de la place de locuteur
durée : 52 minutes	registre de discours dominant	technique	technique	technique	technique	technique	technique
	registre de discours émergent	axiologique	axiologique	affectif	affectif	affectif	

	contenu attaché au registre émergent	Les TS questionnent le recours systématique à la prescription de la pillule	Les TS rappellent que la décision d'un avortement appartient à la personne concernée et pas au médecin	Les TS sont choqués du comportement du voisinage de Maica qui abusé d'elle	Les TS s'inquiètent de l'accompagnement de Maica compte tenu des comportements sexualisés observés	Les TS regrettent l'absence de représentants de l'ASE lors de l'accueil de Maica	
--	---	---	--	--	--	--	--

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>		séq 10
<u>problème</u>		comportement lié à la sexualité
<u>usager</u>		Maica
<u>paradoxe</u>		non
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>		oui : concordance faible
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non- correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Non : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est neutre
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		4,00%
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 :enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	non
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	non
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		non

Analyse du contenu des échanges

Nous ne relevons pas durant cette séquence d'indices concernant des contradictions entre les types de discours mobilisés, entre les actions conduites par les TS, ou les interventions des différents systèmes en jeu dans cette situation. Les TS découvrent la situation de Maica et de sa famille, ils ont mis peu d'actions spécifiques en place et sont encore au stade de l'observation. Seule la question du rôle des parents, défaillant sur le plan de la sexualité, mais à protéger sur le plan du lien affectif, est effleuré, mais suffisamment de façon explicite et construite pour mobiliser une articulation de type paradoxal.

2) Synthèse

La situation évoquée durant la séquence est plutôt traitée sur un mode exploratoire compte tenu du fait que Maica vient d'arriver récemment au foyer. Aucune contradiction ou paradoxe n'est relevé jusqu'à présent dans cette prise en charge de Maica.

<u>Systèmes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous</u>
-------------------------	--	---

		<i>forme d'injonctions</i>
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> <u>Technique :</u> Mettre en œuvre une approche clinique de l'utilisateur, c'est-à-dire observer les comportements de l'utilisateur et les mettre en lien avec les éléments de son histoire pour tenter de trouver la signification de ces comportements et les meilleures stratégies thérapeutiques <u>Dimension personnelle:</u>	<u>Il n'y a pas de décision ou d'actions présentées sous forme d'alternatives ou de dilemme</u>	Agir auprès des usagers en prenant en compte leurs motivations non conscientes [majorité dimension professionnelle]

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

Aucune contradiction ou paradoxe n'est relevé jusqu'à présent dans la prise en charge de Maica qui vient d'arriver et les TS n'ont pas encore défini de stratégie d'action.

2)La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Aucune contradiction ou paradoxe n'est relevé jusqu'à présent dans la prise en charge de Maica qui vient d'arriver et les TS n'ont pas encore défini de stratégie d'action.

ANNEXE XI ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°11 (SÉANCE 7.)
NOVEMBRE 2012

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA
SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives : durée : 93 minutes, 1244 interventions et 88 unités de sens, 9 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : comportement d'un jeune

La situation :. Walid à un comportement qui alterne entre des moments d'adhésion à l'accompagnement éducatif et des moments d'agression et d'attaque du cadre. Face à ceux-ci les TS ne savent plus comment agir auprès de lui.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

type de difficulté 1 : Les TS ne savent plus comment intervenir face à Walid pour le cadrer.

type de difficulté 2 :.Le père de Walid qui a repris contact avec son fils récemment n'est pas un repère pour Walid.

type de difficulté 3 :. Les TS pensent qu'ils ne sont pas assez exigeant face à Walid

D'un point de vue global, les TS sont à la fois très compatissant face à Walid compte tenu de son histoire, et très exaspérés par ses comportements. La reprise de contact avec son père, soutenue par le foyer pose malgré tout problème aux TS compte tenu de son incapacité à soutenir sa fonction parentale.

La nature du positionnement du problème est présentée comme personnelle par le TS qui propose cette situation.

D)IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1)Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objets de discours.

thématique	catégorie	Total
------------	-----------	-------

thématique	catégorie	Total
description de la place du locuteur dans la situation		4,51%
	dit ce qu'il a fait]	1,97%
	dit ce qu'il a ressenti]	1,46%
	explique les motivations de ses actes ou paroles]	0,89%
	dit ce qu'il à dit]	0,20%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		7,89%
	comportement d'un usager]	7,89%
description du contexte de la situation ou de l'événement		32,31%
	contexte concernant usager]	11,20%
	contexte environnement familial de l'utilisateur]	11,71%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	4,16%
	histoire institutionnelle de l'utilisateur]	1,07%
	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	1,39%
	contexte environnement affectif de l'utilisateur]	2,79%
nature des difficultés pour les TS		0,80%
	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	0,59%
	incapacité à agir]	0,21%
Total unités de sens concernant la description de la situation		45,51%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		5,08%
	causalité externe environnement familial]	0,28%
	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	2,76%
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	0,50%
	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	1,55%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement		18,18%
	hypothèse complexe et ouverte]	16,28%
	hypothèse simple et ouverte]	1,90%
théorisation généralisation		7,47%
	transfert vers la pratique professionnelle]	3,13%
	généralisation à partir de la situation]	0,78%
	apports théoriques]	3,55%
Total unités de sens concernant l'analyse de la situation		30,73%
solutions actives envisagées		9,65%
	endogène modification comportement équipe vers usager]	6,93%
	endogène modification comportement de l'équipe vers usager]	2,72%
solutions passives envisagées		3,00%
	contexte concernant usager]	0,00%
	évincer la source de difficulté]	3,00%
Total unités de sens concernant des propositions de remédiation		12,65%
pas de thématique		11,09%
Total		100,00%

Les unités de sens concernant la description mobilisent 45% du temps de la séquence, et c'est la description de la situation et du contexte qui mobilise le plus de temps dans cette catégorie. On observe aussi une place plus importante que dans les séquences précédentes au récit d'une solution dans laquelle un TS est impliqué et où il décrit ses actes et ses ressentis dans celle-ci.

Les unités de sens consacrés à l'analyse représentent 30% du temps de la séquence, principalement par la formulation d'hypothèses.

Les unités de sens consacrées aux solutions représentent 12%, centrées essentiellement sur la modification des comportements de l'équipe en direction du jeune concerné.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours, puis par catégorie avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

Thématique n°extrait	durée	catégorie	mots clé
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant			
29	20	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	L'équipe pense qu'elle n'est peut-être pas assez ferme vis à vis de Walid ce qui produirait la répétition des actes délictueux
51	155	causalité externe environnement socio-éducatif professionnel]	L'équipe regrette que la justice ne soit pas assez réactive vis-à-vis de Walid et en général. D'autant que Walid attendri toujours le juge par son âge son aspect physique. D'autant plus qu'il avoue toujours ses actes ce qui pourrait être assimilé à une volonté de maîtrise de la situation, c'est lui qui décide quand il se dénonce ce qui lui permet d'une certaine manière de fixer sa sanction en avançant celle des TS, ce qui est une forme de fuite devant la loi.
53	8	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	Un TS conclue que finalement tout le monde trouve toujours des excuses a Walid ce qui produit un manque de fermeté dans les décisions éducatives
58	9	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Un TS s'inquiète que le frère plus jeune de Walid na pas été placé en foyer contrairement aux autres enfants
62	78	causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	Les TS regrettent la décision de l'ASE de ne pas autoriser Walid à aller chez son père à Noël malgré que son petit frère s'y trouve soulignant que le père a aussi des aspects positifs
72	16	causalité externe environnement familial]	L'équipe soupçonne le père de tenir a Walid un double discours, entre celui qu'il a devant les TS et celui qu'il a en leur absence
description de la place du locuteur dans la situation			
3	29	dit ce qu'il a ressenti]	Le TS référent fait part de son inquiétude concernant l'avenir de Walid dans son école et même au foyer
17	11	dit ce qu'il à dit]	Le TS raconte comment il a rappelé à Walid après une après-midi de jeux qu'il devait malgré tout s'en tenir aux sanctions qui avaient été posées.
18	8	explique les motivations de ses actes ou paroles]	le TS justifie son rappel a la sanction
19	2	dit ce qu'il a ressenti]	Le TS exprime son désarroi face à la réaction de Walid au moment du rappel a la sanction
20	57	dit ce qu'il a fait]	Le TS raconte comment il a essayé de rendre un lien de confiance avec Walid le lendemain avec un entretien individuel pour qu'il prenne conscience de son comportement inadapté
22	42	explique les motivations de ses actes ou paroles]	Le TS raconte le dernier accrochage de Walid ou il l'a insulté et justifie son refus de l'emmener comme convenu à son activité

Thématique n°extrait	durée	catégorie	mots clé
28	14	dit ce qu'il a ressenti]	L'équipe constate que Walid attire la sympathie par son parcours ce qui pourrait empêcher une action éducative plus ferme envers lui
52	37	dit ce qu'il a ressenti]	L'équipe débat sur l'intentionnalité de Walid dans l'épisode la bousculade. Certains renvoient sa place au hasard ce qui excuserait Walid.
69	54	dit ce qu'il a fait]	Le TS référent raconte comment le père n'a pas réagi du point de vue éducatif quand il lui a été relaté le dernier délit de Walid devant lui
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS			
2	140	comportement d'un usager]	Un TS évoque la situation de Walid pour lequel il est référent et qui commet de plus en plus de dégradation malgré ses engagements à cesser
8	63	comportement d'un usager]	L'équipe décrit les derniers actes de vandalisation que Walid a réalisés dont un sur la voiture d'un TS en signant d'un tag identitaire
11	17	comportement d'un usager]	L'équipe revient sur ce jugement qui ne concerne pas la bousculade mais un acte de vandalisation
15	56	comportement d'un usager]	Le TS regrette que malgré les efforts de l'équipe pour continuer d'essayer d'accompagner Walid malgré son comportement celui-ci refuse toute aide
21	15	comportement d'un usager]	Un TS explique les derniers actes de Walid
23	42	comportement d'un usager]	Un TS signale que Walid avait une injonction de soin liée à son dernier jugement. Mais malgré ce rendez-vous Walid a de nouveau commis un écart dès le lendemain
31	111	comportement d'un usager]	L'équipe débat pour savoir si Walid a conscience ou non de ses actes comme par exemple quand il se bat avec sa sœur de façon très violente
description du contexte de la situation ou de l'événement			
5	21	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	Un TS souligne la relation particulière des TS avec Walid qui ont tendance à être trop empathique
10	23	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	L'équipe signale qu'il est passé en jugement pour une bousculade
12	60	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur]	L'équipe évoque un jugement peu sévère compte tenu que Walid avait avoué les faits et évoque une convocation à la police pour les plaintes déposées suite aux derniers actes de vandalisation
13	141	contexte environnement familial de l'utilisateur]	Le TS décrit l'après midi qu'il a passé avec Walid et son père pour répondre la convocation de deux commissariats différents concernant les deux dernières dégradations et la bousculade. Un des commissariats a traité en même temps une affaire de dégradation concernant le père. Le TS décrit aussi le père qui a un comportement inadapté et est sans doute en état d'ébriété.
14	57	contexte concernant usager]	Le TS pense que Walid mesure que son père n'est pas à la hauteur. Mais le TS pense aussi que Walid aimerait que son père prenne sa défense vis-à-vis du foyer. Se pose la question des normes de comportements sociaux dans cette famille.

Thématique n°extrait	durée	catégorie	mots clé
16	44	contexte concernant usager]	pour le TS, Walid semble oublier ses actes qui lui valent des sanctions de la part des TS
24	73	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	l'équipe présente une situation disciplinaire difficile pour Walid sur le plan scolaire aussi
25	90	contexte concernant usager]	l'équipe s'interroge sur le niveau de conscience qu'a Walid de ses actes malgré des discours qui le laisserait penser
27	11	histoire institutionnelle de l'usager]	L'équipe évoque le fait que c'est pourtant Walid qui a demandé lui-même son placement pour violence du père
32	78	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	L'équipe retrace l'évolution de Walid depuis son arrivée, d'abord violent puis assagi pendant 6 mois puis de nouveau agité de façon plus grande qu'a son arrivée
33	27	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe abandonne l'hypothèse de l'entraînement par d'autres jeunes puisque Walid intervient désormais seul même si il accuse les autres
35	57	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	L'hypothèse de la non conscience pendant les actes de délit est écartée puisqu'il va jusqu'à camoufler son acte en signant du prénom de son ami
37	49	histoire institutionnelle de l'usager]	L'équipe fait un lien entre la reprise des dégradations et l'arrêt du soin psy ou tout du moins le changement d'interlocuteur
39	117	contexte concernant usager]	L'équipe évoque le fait que la justice n'a pas encore eu son mot à dire et du coup entretiendrait l'impunité de Walid et la recherche de réponse claire au travers des autres dégradations qu'il a commis
40	83	contexte environnement familial de l'usager]	L'équipe fait le constat que finalement son rapport à la loi pourrait être guidé par une volonté de ressemblance au père, soutenu par le fait qu'il a fait de la prison et que Walid porte un tatouage réservé a ceux qui en on fait comme si cela faisait partie de son identité
50	127	contexte concernant usager]	Le TS référent évoque la difficulté de Walid de remonter dans le temps pour identifier ses actes délictueux d'autant que le temps de réaction de la justice est très long ce qui pourrait donner un sentiment d'impunité a Walid
56	130	contexte environnement familial de l'usager]	L'équipe observe que la demande placement de Walid a entraîné le placement de ses sœurs. Au début ils avaient souhaités être dans le même foyer mais désormais la sœur souhaiterait s'éloigner de Walid. La sœur s'adapte beaucoup plus facilement que Walid a la vie du foyer
57	58	contexte concernant usager]	L'équipe décrit les conditions de vie difficiles de Walid dans sa famille et regrette que son plus jeune frère y soit encore
59	16	contexte concernant usager]	L'intervenant souligne que Walid a subitement perdu son rôle protecteur vis-à-vis de ses frères et sœurs en entrant au foyer
60	84	contexte environnement familial de l'usager]	l'équipe observe que le lien de Walid avec ses frères et sœur s'est distendu alors qu'il les prenait en charge auparavant
63	41	contexte environnement familial de l'usager]	L'équipe décrit le père comme intégré a la vie sociale du quartier qui a une histoire particulière dans la ville

Thématique n°extrait	durée	catégorie	mots clé
64	130	contexte environnement affectif de l'usager]	L'équipe décrit la culture familial et du quartier fait de rapport violent entre les individus y compris en famille
67	95	contexte environnement familial de l'usager]	Le TS référent souligne que le père avait suspendu ses contacts avec Walid dans un premier temps et qu'il l'appelle désormais au téléphone. La mère a été et est encore absente dans les relations avec son fils. L'équipe fait le constat que les parents n'assument pas leurs fonctions et en sont dans l'incapacité puisque le père subit, en même temps que son fils, les reproches de la gendarmerie.
74	85	contexte environnement familial de l'usager]	L'intervenant et l'équipe tente d'identifier la place que tient Walid dans le triangle par rapport à eux et au père. La réponse est qu'il recherche l'alliance du père
75	22	contexte concernant usager]	L'équipe souligne que malgré ses délits Walid reste serviable dans les tâches quotidiennes sur le groupe
79	32	contexte concernant usager]	L'équipe rapporte que Walid se cherche un modèle sans réellement trouver son propre projet même si il semble intéressé par la taille de pierre
81	67	contexte concernant usager]	La motivation de Walid sur les métiers du bâtiment est questionnée compte tenu de son comportement scolaire
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			
34	56	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant émet l'hypothèse du besoin pour Walid d'attaquer son modèle ou sa référence comme il l'a fait pour un jeune avec lequel il était ami ou pour son référent
36	37	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant évoque la possibilité d'un raptus au moment du passage à l'acte c.a.d une pulsion qu'on oublierai une fois l'acte posé
42	136	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant explique à l'équipe le lien entre le tag et l'identité
45	60	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant explique la notion de clivage et de compartimentage dans lequel Walid pourrait être pris et pour lequel il serait "vrai" dans chaque compartiment entre lesquels il ne fait pas de lien
54	155	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant soulève la question du rapport à la transgression de Walid qui détermine toujours lui-même sa peine en se dénonçant ou en proposant de réparer ses délits ce qui séduit et bloque toute sanction éducative
55	18	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe se questionne le lien entre le comportement de Walid et l'adhésion au modèle paternel
61	79	hypothèse complexe et ouverte]	l'intervenant questionne le sentiment de Walid par rapport à la dénonciation de sa situation et à la parentalisation de son rôle familial
65	193	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant et l'équipe se questionnent sur la valeur des liens qu'entretien Walid avec eux et avec les adultes en général. L'intervenant revient sur le besoin de Walid de rejeter ceux qui font référence pour lui. Il ne peut pas « s'appuyer sur » sans être « contre »

Thématique n°extrait	durée	catégorie	mots clé
68	67	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe et l'intervenant constate que le fait que la gendarmerie traite l'affaire pour le père et celle pour le fils au même moment renforce la parentalisation de Walid. Pour ne pas être pris à la même place que le père l'intervenant propose de vérifier que les TS se positionnent différemment que le père dans la relation à Walid
73	18	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant et l'équipe font le constat d'un père qui se situe dans une relation de copinage avec son fils et non pas de père ce qui alimente parfois le renversement des rôles et la parentalisation de Walid
76	107	hypothèse simple et ouverte]	L'équipe émet l'hypothèse que la coupure du lien avec le père au début du placement était plus facile à vivre pour Walid plutôt que la reprise de lien avec lui. Il a décidé de s'en éloigner pour se protéger et en même temps on l'enjoint à reprendre les contacts avec lui. Il est pris entre deux modèles
78	19	hypothèse complexe et ouverte]	L'intervenant fait l'hypothèse qu'il pourrait être intéressant de demander à Walid d'identifier ses repères éducatifs
83	78	hypothèse complexe et ouverte]	L'équipe reconnaît que ces derniers temps elle a cherché à renforcer les relations de Walid avec son père ce qui a peut-être renforcé l'injonction paradoxale en voulant réparer ce lien défaillant dont Walid semblait souffrir
nature des difficultés pour les TS			
6	3	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	Un TS se déclare démuni devant les actes de Walid
9	7	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	Un TS s'interroge sur la capacité de l'équipe à travailler désormais avec lui
26	23	incertitude sur l'action à conduire ou cohérence action/but]	L'équipe a essayé différentes techniques pour faire avancer Walid mais aucune approche n'a marché ce qui les laisse démuni
30	12	incapacité à agir]	Un TS exprime sa difficulté à envisager de nouvelles approches pour que Walid arrête ses actes
solutions actives envisagées			
70	17	endogène modification comportement équipe vers usager]	l'intervenant souligne que pour ne pas être assimilé au père, les TS doivent faire des réponses éducatives différentes du père
71	153	endogène modification comportement de l'équipe vers usager]	L'intervenant propose aussi de trianguler dans les relations entre Walid et son père. L'équipe souligne que c'est ce qui a été tenté par le chef de service et que celui-ci en a déduit que Le père ne saurait pas comment agir avec son fils dans le cadre éducatif
77	43	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant pose la question de l'intérêt d'aller chercher la réaction éducative du père alors que le fils sait pertinemment qu'il n'en est pas capable
80	41	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe évoque la possibilité que Walid puisse rentrer chez les compagnons du devoir

Thématique n°extrait	durée	catégorie	mots clé
82	69	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant pose la question de l'élargissement des repères à d'autres personnes que celle membres de la famille. Les ressources d'identification peuvent être ailleurs
84	36	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant tente d'identifier les centre d'intérêt de Walid qui pourraient être support a d'autres rencontres
85	25	endogène modification comportement équipe vers usager]	A la demande de l'intervenant l'équipe synthétise les solutions autour de la nécessité d'affiner le diagnostic psychologique et d'ouvrier les relations sur d'autres champs que la famille
86	51	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe se pose la question de l'articulation du suivi au foyer avec la consultation psy à l'extérieur
87	108	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant rappelle à l'équipe qu'elle devrait aussi travailler sur le phénomène de séduction dont elle se sent victime vis-à-vis de Walid notamment en réinstaurant des actes éducatifs plus fermes ou dont le décideur est bien le TS et non pas Walid qui définit lui-même sa sanction
solutions passives envisagées			
4	47	évincer la source de difficulté]	L'intervenant pose la question de l'intérêt d'aller chercher la réaction éducative du père alors que le fils sait pertinemment qu'il n'en est pas capable
7	16	évincer la source de difficulté]	L'équipe évoque la possibilité que Walid puisse rentrer chez les compagnons du devoir
49	106	évincer la source de difficulté]	L'intervenant pose la question de l'élargissement des repères à d'autres personnes que celle membres de la famille. Les ressources d'identification peuvent être ailleurs
théorisation généralisation			
38	100	apports théoriques]	L'équipe se met d'accord pour dire que Walid ne contrôle pas ses actes ce que confirme la psychologue de l'établissement. L'intervenant distingue le clivage qui compartimente les logiques et leurs conséquences, du refoulement qui ne fait que enfouir l'acte dans l'inconscient et qui finira par ressurgir
41	36	apports théoriques]	L'intervenant fait l'hypothèse d'une problématique identitaire
44	44	généralisation à partir de la situation]	L'intervenant nomme à nouveau le lien entre l'identification positive de Walid à quelqu'un et le fait qu'au bout d'un moment il doit remettre en cause cette identification
46	50	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant pense que si l'hypothèse du compartimentage et du clivage qui renverrait alors vers le soin psychique est la bonne alors le réflexe de l'équipe de dresser avec Walid la liste des actes qu'il a commis est une bonne approche.
47	64	apports théoriques]	L'intervenant rappelle le fonctionnement du clivage psychotique
48	33	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant signale que si le diagnostic de clivage psychotique est avéré, chercher à lui faire prendre conscience de ses actes est impossible et va épuiser les équipes sans possibilité de réussite
66	93	transfert vers la pratique professionnelle]	L'intervenant soutient l'hypothèse du besoin de casser le lien qui se construit pour Walid

La situation traitée dans cette séquence concerne un jeune garçon de 14 ans, Walid, qui a un comportement de plus en plus perturbé et agressif (actes de vandalisation, dégradations, agressions sur d'autres jeunes, ...). Les TS ne savent plus comment intervenir auprès de lui, ayant déjà tenté plusieurs stratégies. Walid entretient des relations conflictuelles avec son père et ne voit plus sa mère qui est séparé de son père. Il a été placé en foyer suite à une plainte qu'il a lui-même déposée suite à des violences de son père. Suite à cette plainte, sa sœur a aussi été placée, mais son petit frère, au grand regret des TS. Après avoir essayé de déterminer si Walid était conscient ou non au moment où il réalisait ses actes délictueux, plusieurs hypothèses sont formulées pour expliquer le mal-être qui le pousse à agir de la sorte, consciemment ou non. Modification de sa place « parentalisée » au sein de la famille puisqu'il n'a plus la charge directe de ses frères et sœurs comme il l'avait à la maison ; Reprise des relations avec son père qui est lui-même en difficulté avec la justice et qui lui propose un modèle opposé à celui délivré par le foyer ; Remise en cause des adultes référents, transgression et recherche de limite liée à l'état adolescent. L'étude de chaque hypothèse donne lieu à des compléments d'information sur son contexte de vie, ou certains épisodes vécus par le TS référent comme la convocation au commissariat de Walid avec son père. À ce titre, plusieurs responsabilités sont évoquées dans le déclenchement ou l'aggravation des comportements de Walid. La responsabilité de la famille et du père particulièrement, la responsabilité des TS eux-mêmes qui ont tendance à protéger Walid des sanctions compte tenu de son âge. Mais aussi celle des services prescripteurs qui refusent à Walid le retour en famille pour Noël, ou celle de la justice qui tarde à formuler les sanctions à Walid concernant les actes qui ont donné lieu à une plainte devant les tribunaux. Les apports théoriques viennent soutenir ou illustrer les hypothèses avec la question identitaire, la question du processus psychologique du clivage, les processus d'identification et de rejet liés à la construction de l'adolescent. Trois types de solutions sont proposés. Celles qui consisteraient à envoyer Walid dans un autre établissement ou vers un accompagnement psychique. Celles qui sont orientées vers une modification du comportement des TS envers Walid de façon à pouvoir poser des actes éducatifs plus fermes. Et enfin, celles concernant le soutien au père concernant sa relation éducative avec Walid.

E) LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

Cette observation est conduite à l'aide du repérage de 3 registres de discours différents :

- Le discours affectif qui exprime plutôt des sentiments et des ressentis.
- Le discours technique qui se situe du côté de l'analyse, de la distance, de l'observation ou encore de la résolution.
- Le discours axiologique qui mobilise toutes les dimensions autour des valeurs qu'elles soient professionnelles, institutionnelles, ou personnelles.

Chaque intervention a été qualifiée du point de vue de la forme du discours utilisé. Nous avons ensuite identifié la tonalité générale du point de vue du registre de discours de chaque unité de sens, qui regroupent les interventions suivant leur contenu. L'attribution de la tonalité générale d'une unité de sens est réalisée à partir d'une étude qualitative et non pas quantitative des registres attribués à chaque intervention. Par exemple, le fait que dans une unité de sens, les participants posent beaucoup de questions courtes, multipliées par la démarche d'investigation la référence au discours technique. Par contre, si les réponses, moins nombreuses, mobilisent un discours affectif de façon très investie par les locuteurs, c'est plutôt le discours affectif qui sera retenu pour qualifier la tonalité générale de l'unité de sens. Ainsi, le volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les interventions sur un registre de discours peut différer de façon importante du volume cumulé en nombre ou en temps passé dans les unités de sens.

1) Les registres de forme de discours pour les unités de sens

registre de discours des tonalités générales des unités de sens	Nombre d'unité de sens	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage
discours affectif	40	50%
discours technique	40	50%
Total	80	100%

La séquence comporte autant d'unité de sens classées dans un discours techniques que classées dans le discours affectif.

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

registre de communication	qualificatif	Total
discours technique	analyse	11,67%
	argumentation technique	4,91%
	démonstratif	5,47%
	descriptif	34,27%
	hypothèse	1,29%
	investigation	11,75%
	mise à distance	0,48%
	résolution	4,59%
Total discours technique		74,42%
discours affectif	culpabilité	0,64%
	cynisme	0,56%
	déception	1,29%
	défensive	0,48%
	démuni	0,97%
	désabusé	1,53%
	doute	2,49%
	énervement	1,05%
	humour	2,82%
	impuissance	0,48%
	indignation	0,56%
	ironie	0,40%
	jugement négatif	1,21%
	jugement positif	0,97%
	justification	4,18%
	moquerie	0,40%
	peur crainte	0,32%
	pitié compassion	0,48%
	reproche, critique	1,53%
	résignation	0,32%
	surprise	0,48%
	regrets	0,40%
	avoir été abusé trahi manipulé	0,40%
	compatissant	0,48%
	approbation	0,08%
	empathie	0,48%
	tristesse	0,08%
	satisfaction	0,16%
	agressif	0,32%

registre de communication	qualificatif	Total
Total discours affectif	-	25,58%
Total		100,00%

La répartition des interventions entre discours affectif (25%) et discours technique (75%) est inégale, contrairement aux unités de sens. Ceci s'explique par le fait que ce n'est pas le nombre d'expression de l'extrait classés dans l'un des registres qui permet de qualifier la tonalité générale de l'extrait. C'est l'intensité que prennent les différents discours dans l'extrait qui permet de déterminer sa tonalité générale.

Concernant le discours technique, c'est les expressions mobilisant le descriptif ((34%), l'analyse (11%) et l'investigation (11%) qui domine.

Concernant le registre de discours affectif, 5 formes d'expression sont particulièrement mobilisées.

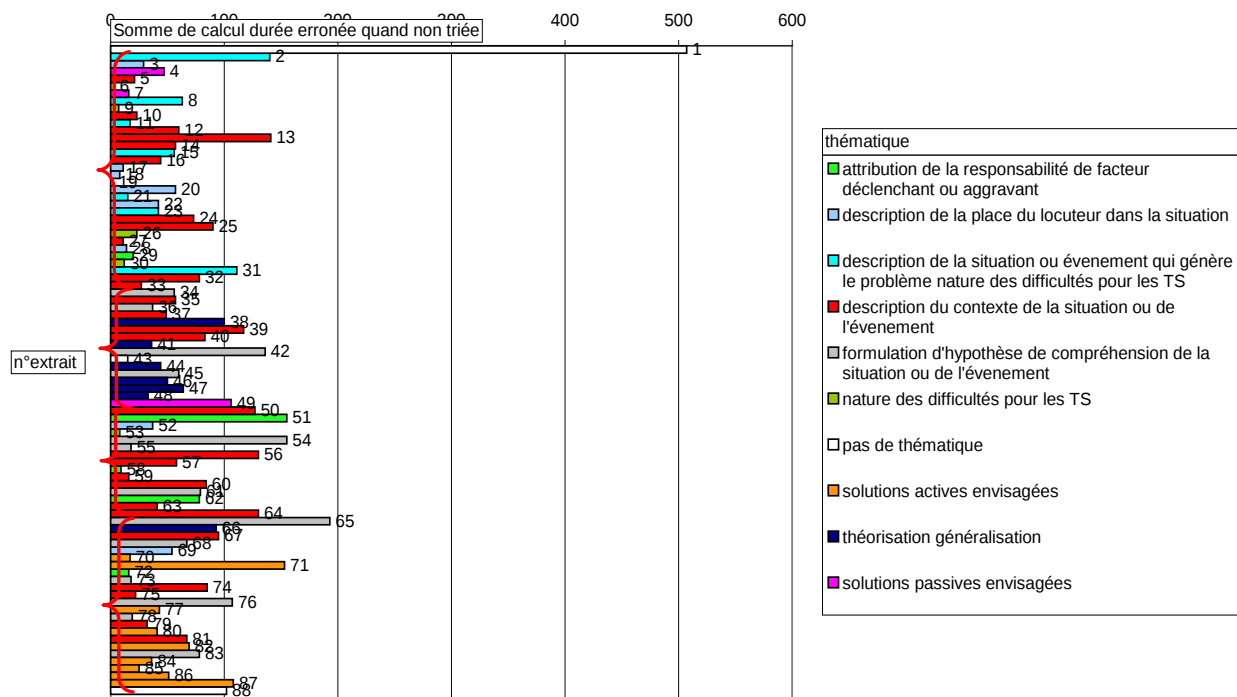
- La déception (1,3%) vis-à-vis de Walid, le désabusement (1,5%) vis-à-vis de l'aggravation de ses comportements et dans une moindre mesure le sentiment d'être démunie et impuissant devant cette situation ou encore la résignation.
- L'humour (2,8%) et dans une moindre mesure l'ironie, le cynisme ou les moqueries, qui sont notamment mobilisés pour raconter la convocation au commissariat, et les comportements du père de Walid en général et qui permet de décrire des faits graves.
- La critique (1,5%) sous forme de jugement négatif et de reproche à propos des comportements de Walid et de ceux de son père ou de son environnement familial, mais aussi vis-à-vis de la justice ou du prescripteur du placement.
- La tension autour de Walid et qui oblige les TS référents à justifier (4,2%) leurs propos et leurs actes vis-à-vis des autres TS.
- Le doute (2,5%) concernant la compréhension du comportement de Walid.
- L'empathie (0,5%), la compassion (0,5%) qu'inspire Walid et son histoire

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Le déroulement de la séquence sur le plan des contenus abordés se déroule en 4 phases :

De l'unité 2 à 33, Présentation de la situation de Walid, de son comportement et de son environnement familial.

Cette phase est essentiellement descriptive. Après avoir présenter rapidement les faits de Walid, les TS signalent qu'ils ont évoqué avec lui l'exclusion du foyer. Ensuite vient la description des dégradations qu'a commise Wilfried sur la voiture du foyer, puis sur celle d'un TS, puis sur un autre véhicule. Est aussi mentionné l'affaire dans laquelle il est accusé d'avoir violemment poussé une jeune fille au collège qui c'est cassé la cheville en se réceptionnant à terre. De 12 à 15, A raconte comment c'est déroulé la convocation à deux commissariat différents pour deux de ces affaires, accompagné de Wilfried et de son père. Ces visites ont donné lieu pour le père, dans le premier commissariat à un rappel de convocation a parution à propos d'une affaire où il est mis en cause, et dans le deuxième commissariat, une admonestation, celui-ci ayant uriné contre un mur à la vue de tous. Les TS souligne le comportement inadapté du père ainsi que sa consommation d'alcool. Ensuite les TS insistent sur les comportements de Wilfried alternant lucidité et passage à l'acte. Celui-ci étant parfois plus conciliant, se repentant de ses actes en les dénonçant lui-même et engageant un travail éducatif avec les TS. Puis soudainement, rejetant de nouveau tout cadre en commettant de nouveau une dégradation, ce qui laisse les TS entre espoir et résignation. Les TS soulignent aussi que jusqu'à présent Walid venait dénoncer les dégradations qu'il a commises sauf pour la dernière où il a voulu camouflé son acte en signant d'un tag identitaire d'une autre jeune du foyer. Pourtant c'est Walid lui-même qui a demandé à être placé à cause des comportements violent de son père ce qui d'autant plus incompréhensible pour les TS cette valse hésitation entre adhésion et refus du cadre. Le motif du placement de Walid ainsi que son jeune âge à plutôt entrainé la sympathie des TS, ils ont été touchés par ce jeune, et ils reconnaissent que cela a pu les amener à fixer un cadre pas assez rigide, ce dont Walid aurait profité. Les TS rappellent qu'après un accueil difficile, les 6 premiers mois ce sont très bien passé.

De l'unité 34 à 49, première phase d'analyse avec formulation d'hypothèses et apports théoriques.

Plusieurs hypothèses qui ne porte pas sur les mêmes aspects de la situation vont se succéder et seront mises à l'épreuve des faits, puis confronter à des apports théoriques. La première hypothèse (unité 34) est celle pour Walid, de la nécessaire attaque « constructive » des modèles propre à l'adolescence, d'où l'accusation de son ami avec le faux tag sur la voiture, d'où la dégradation du véhicule de l'institution, puis de celui du TS référent. Les TS confortent cette hypothèse en reprenant l'ensemble des faits. La seconde hypothèse (unité 36) concerne le niveau de conscience de Walid durant les actes, l'intervenant parle propose le terme de « raptus », terme qui définit l'absence de conscience durant un passage à l'acte. Les TS adhèrent à cette proposition et l'illustre,. La troisième hypothèse (unité 42) propose de considérer les actes de Walid, notamment celui de dessiner un tag identitaire (que l'intervenant distingue du tag esthétique) pour signer ses méfaits ou encore de porter un tatouage réservé à ceux qui ont fait de la prison comme son père, comme une problématique identitaire, d'autant qu'il est originaire d'un quartier possédant une forte identité culturelle. Enfin, l'intervenant propose une hypothèse (unité 45) qui relie les précédentes en expliquant que Walid peut être dans une sorte de clivage qui lui permet à la fois de regretter ses actes en se dénonçant et en se remettant sous l'autorité éducative des TS, et à la fois de recommencer des actes de dégradation dans une phase de pulsion pour attaquer les référent éducatif. Ainsi, Walid serait « vrai » et conscient durant ces deux moments durant lesquelles il a des attitudes contradictoires mais sans pouvoir connecter les deux postures. L'intervenant développe ensuite cette hypothèse par des apports sur le clivage et précise que cette posture nécessite un soin psychique ce qui amène les TS à proposer à l'unité 49 que Walid soit pris en charge par les psychologues, à l'interne ou à l'externe de l'établissement, pensant que ce type de comportement n'est plus de leur registre éducatif.

3^{ème} phase, de l'unité 50 à l'unité 63, description de l'environnement familial ou professionnel de Walid et nouvelles hypothèses.

Partant de la nécessité de faire prendre conscience à Walid de la gravité de ses actes, les TS décrivent leurs tentatives sans succès pour qu'il liste l'ensemble de ses passages à l'acte. Les regrettent que la lenteur de la réponse de la justice ou sa clémence compte tenu de l'âge de Walid, de son aspect de « gentil petit garçon », et de son auto-dénonciation n'aide pas celui-ci à prendre conscience de ses actes et pourrait entretenir chez lui un sentiment d'impunité. Même au commissariat, les gendarmes pensent que la plainte déposée suite à l'agression de la jeune fille n'aura pas de suite. Les TS réfèrent reviennent sur cette agression à l'unité 52 qu'ils qualifient de bousculade dans laquelle Walid aurait été pris par hasard et sans intention d'agresser la jeune fille. Les autres TS soulignent alors ce désir de toujours protéger Walid, y compris par les TS eux-mêmes ce qui ne fait qu'entretenir un floue quand aux sanctions qui pourraient être posées. L'intervenant essaye alors de proposer des hypothèses permettant d'élucider la manière dont Walid s'y prend pour séduire tout le monde, avec notamment sa stratégie d'auto-punition qu'il entretient en se dénonçant et même proposant sa peine et désamorçant ainsi tout risque de sanction plus contraignante. A l'unité 55, l'hypothèse d'une référence au modèle parental plutôt du côté de l'opposition à la loi est aussi proposé, ce qui amène les TS à décrire plus finement son environnement familial ; Les relations avec sa sœur qui a été aussi placée suite à la démarche de Walid ; Le fait que son petit frère n'a pas été placé et ce que regrette les TS. Ainsi Walid n'a plus le rôle protecteur et « parentalisé » qu'il détenait auprès de son frère et de sa sœur, ce qui amène l'intervenant à faire l'hypothèse que c'est le changement de rôle qui pourrait perturber Walid au point de développer des comportements incohérent. Les TS à partir de l'unité 62 regrettent et dénoncent une trop grande rigidité de l'ASE vis-à-vis de Wilfried concernant ses demandes de retour au domicile familial le week-end ou pour Noël, signalant que le père n'est pas si dangereux, et qu'il est reconnu dans la vie sociale de son quartier, même si la culture du quartier n'est pas concordant avec les règles sociales habituelles.

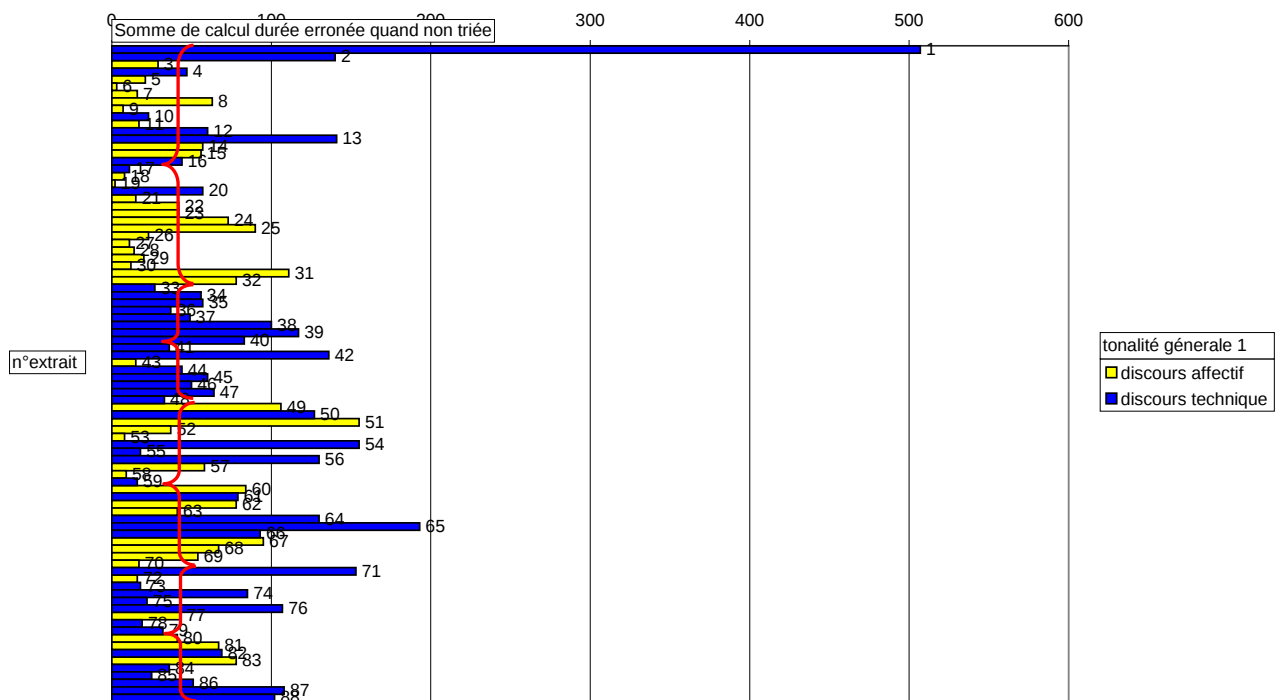
4^{ème} phase de l'unité 65 à la fin, synthèse des informations recueillies et formulation de solution.

A l'unité 65, l'intervenant revient sur l'hypothèse de l'attaque nécessaire du modèle pour les adolescents et pour Walid en particulier, mais qui serait aussi une sorte de réactivation d'un scénario

déjà joué auprès de son père : construction d'un lien avec le modèle/mauvais comportement de la part de Walid/rejet de Walid par le modèle. Ainsi Walid rejouerait ce rejet de la part de l'adulte référent auprès des TS, plus lien sera fort, plus il tentera de l'attaquer, vérifiant à la même occasion jusqu'à quel point il est aimable. Du point de vue théorique, cette hypothèse devient une question : « comment éviter ce piège transférentiel ? ». De nouveaux éléments du contexte sont apportés pour souligner l'aggravation des comportements de Walid depuis la reprise de contact avec le père, qui a du mal à assumer des fonctions parentales compte tenu de son propre comportement. Ces éléments produisent deux premières pistes de solution (unité 70 et 71). La première insistant sur la nécessité de se différencier du père dans la manière de réagir aux provocations de Walid. La seconde autour du soutien des fonctions parentales du père par un travail avec lui, travail déjà engagé par le chef de service à la demande père. Pour autant, les TS soupçonne le père d'avoir un double discours, de fermeté vis à vis de Walid quand il est devant les TS et de faire alliance avec lui en l'absence des TS. Certains éléments viennent soutenir cette hypothèse d'alliance entre le père et le fils recherchée par les deux acteurs. Suite à ces éléments, à l'unité 76, les participants se questionnent de nouveau sur le lien entre la reprise du contact avec le père et aggravation du comportement de Walid pour arriver à la conclusion que renforcer la fonction parentale du père pourrait consister à renforcer l'adhésion au modèle du père, ce qui reviendrait à encourager Walid à adopter les mêmes comportements marginaux que lui. Cette situation paraît d'autant plus problématique aux TS que Walid semble conscient des limites éducatives de son père quand il en parle avec les TS, mais dès qu'il est en présence de son père, il semble adhérer au modèle. La solution proposée en 77 est donc de ne pas aller chercher de trop prêt la relation au père pour éviter de mettre Walid dans un conflit de référence, et qui est complété à l'unité 80 et 82 par la proposition de rechercher dans son entourage familial ou pas des modèles d'identification positifs. Cette recherche passe l'exploration de ses activités, de son projet professionnel et des relations dans ces différents environnements. La séance se clôture avec deux pistes de solutions à exploiter. D'abord élargir le champ relationnel de Walid pour favoriser son ouverture à d'autres modèles (unité 87). Ensuite, l'intervenant revient sur la question de la difficulté des TS à sanctionner Walid, sans doute pris dans un phénomène de séduction. Il insiste sur la nécessité de trouver une voie entre la reproduction du modèle parental (la violence et le rejet) et la non-intervention auprès de Walid. Il s'agit de reprendre la maîtrise des sanctions à poser auprès de Walid qui avait tendance à les anticiper comme pour garder le contrôle de la situation et échapper finalement à une loi extérieure.

2)l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



Le graphique ci-dessus présente la succession des registres de discours indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.

Une première phase se déroule de l'unité 1 à 32 est dominée par le registre de discours affectif : expression de l'exaspération, l'impuissance et de la déception des TS vis à vis des comportements de Walid qui alterne agressions et remords.

Après la description technique de la situation de multiplication des actes délictueux commis par Walid, les TS expriment surtout le fait d'être démuni devant ces comportements. Les TS soulignent toutefois avec un peu de culpabilité qu'il leur est difficile d'être très exigeant avec Walid compte tenu de ce qu'il dégage comme sentiment. A tel point que les TS qui ont évoqué avec Walid le possible déplacement vers un autre foyer doivent justifier de cette hypothèse en la minimisant devant les autres. Certains manifestent malgré tout leur énervement devant les multiples dégradations commises par Walid, mais aussi de la déception vis-à-vis de lui et le sentiment d'être parfois manipulé par lui quand il semble reconnaître ses fautes et qu'il les recommence quelque jours plus tard. A partir de l'unité 14, c'est le père et ses relations avec Walid, qui sont évoqué sur un mode désabusé, voir cynique, tant le père semble incapable de tenir son rôle. Ce même mode désabusé est utilisé pour décrire les injonctions de soin psychiques que Walid a reçu lors d'un jugement et qui n'est pas suivi d'effet. Lors de la présentation de son histoire (unité 27) et notamment le fait que c'est lui qui a été trouvé la gendarmerie pour demander un placement suite à la violence du père, c'est la compassion, la tristesse et l'empathie qui domine. De nouveau les TS se sentent obligé de justifier les sanctions qu'ils ont posé auprès de Walid, et ils rappellent qu'à son arrivée au foyer, il était jugé très positivement (curieux, gentil,...).

2^{ème} phase de l'unité 33 à l'unité 48 où domine le registre de discours technique. Celle est centrée sur l'analyse.

On alterne durant cette phase des discours théorique et démonstratif avec les discours descriptifs

permettant de valider ou d'invalider les hypothèses de compréhension de la situation.

3^{ème} phase de l'unité 49 à 70, alternance de discours technique portant des hypothèses et de discours affectif sur la situation de Walid

C'est le doute qui domine quand il s'agit d'évoquer de possibles solutions. Dans l'unité 51, quand les TS évoquent la manière dont la justice répond aux différentes plaintes déposées contre Walid (lenteur, laxisme), ce sont plutôt des reproches et la résignation qui est exprimée. Les TS référents d Walid trouvent malgré tout que la plainte déposée par les parents de la jeune fille qui a été bousculée est excessive (unité 52). Devant les critiques des autres TS, ils justifient leurs propos de façon énervée. Cet échange tendu sur les circonstances atténuantes de Walid souligne la protection des TS vis à vis de lui, ce que souligne un des TS avec culpabilité et regret (unité 53). Après un retour descriptif sur l'environnement de Walid (unité 54 à 56), c'est de nouveau le registre affectif comme la compassion ou l'empathie qui est mobilisé (unité 57, 58, 60) pour évoqué la situation de Walid avant son placement (responsabilité des repas pour les frères et sœur, violence du père, etc...). ces mêmes registres sont mobilisés pour regretter que l'ASE n'autorise pas Walid à retourner dans sa famille pour Noël, justifiant leur position par le fait que le père reste malgré tout quelqu'un qui a des aspects positifs. Après un retour sur des hypothèses théoriques et notamment la nécessité des adolescents d'éprouver les liens en les attaquant, c'est la description du comportement du père (unité 68 et 69) qui relance un discours affectif très critique vis-à-vis de lui. La dernière unité de cette phase répond à une question de l'intervenant sur le mode de l'humour, autour du comportement des TS qui doivent rester différents des réactions du père.

4^{ème} phase de l'unité 71 à l'unité 88, dominante du discours technique essentiellement tourné vers la recherche de solution.

C'est l'investigation et l'analyse qui sont le plus mobilisé dans les unités à caractère technique notamment pour éprouver l'intérêt des solutions, d'abord celle de soutenir la fonction parentale du père. L'unité 72 exprime des doutes et des critiques quant à la fiabilité du discours du père qui pourrait selon certains TS tenir un double discours en fonction de la présence ou pas des TS. Ces remarques remettent en cause la solution précédente et engagerai au contraire à éloigné Walid de son père avec lequel il fait alliance au travers de ses comportement délictueux. Cette proposition est développée et argumenté sur un mode technique dans les unités 73 à 76. a l'unité 77, face à la question de l'intervenant sur l'intérêt de pousser Walid à se rapprocher de son père alors que celui-ci est lui même en difficulté dans ses comportements sociaux, les TS sont démunis pour y répondre. Les Ts cherchent donc les repères que Walid pourrait trouver dans son environnement affectif ou scolaire ce qui les amènent à parler du projet professionnel de Walid dans les unités 80 et 81. Selon certains qui mettent en avant les qualités de Walid, il pourrait rentrer au centre de formation, des compagnons du devoir, selon d'autres, il en est incapable ce qui engage u débat tendu où chacun justifie sa position. Malgré tout le monde exprime sa déception quant aux résultats scolaires de Walid qui malgré qu'il ai choisi cette voie ne semble pas s'y investir. A l'unité 83, les TS reviennent sur le fait qu'ils aient poussé Walid à revoir son père alors qu'il semble que ce soit cet événement qui a déstabilisé Walid. Ils tentent malgré tout de justifier ce rapprochement mais exprime aussi de la culpabilité à avoir mis Walid en difficulté ou a minima accentué ses difficultés. Le reste de la séquence se déroule sur un mode technique, les TS cherchant la meilleure posture qui permettrait à Walid d'améliorer ses comportements.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

*

* L'environnement familial : Le père de Walid est beaucoup cité, principalement de façon très critique. Il a un comportement social inadapté comme le montre l'épisode de la visite au commissariat. La garde des ses enfants lui a été retiré à cause des manque éducatifs et sans doute un rapport violent à ses enfants. C'est une figure de son quartier, quartier stigmatisé comme difficile. Il cherche malgré tout à reprendre en main l'éducation de ses enfants puisqu'il a demandé à voir le chef de service du foyer pour tenter de comprendre ce qu'il doit faire. La mère de Walid est aussi nommée comme ayant eu des contacts avec lui au début de son placement, mais contacts qui ont cessés depuis un certain temps. Elle est décrite comme étant dépendante de l'alcool et passant beaucoup de temps dans les bars pour s'y alcooliser. La petite sœur de Walid à été aussi placée dans le même foyer, mais il a souvent des conflits avec elle. Elle semble s'adapter mieux à cette situation. Le petit frère de Walid n'a pas été placé et habite avec son père. Le grand frère de Walid est autonome et est présenté comme pouvant être un repère pour Walid.

* Les intervenants socio-éducatifs extérieurs au foyer : L'ASE en tant qu'institution est nommé plusieurs fois. La première fois à propos du petit frère de Walid qui est encore avec son père ce qui semble anormal aux TS. La deuxième pour critiquer la décision de ne pas autoriser Walid à rejoindre son père pour Noël. Les intervenants autour de la justice sont aussi nommés comme le substitut du procureur qui a reçu Walid en lui expliquant qu'à la prochaine incartade il serait moins clément, ce que les TS mettent en doute.

Les autres intervenants au sein de l'institution : Le chef de service est évoqué comme ayant mis en place des réunions de travail avec le père de Walid, à sa demande. Le psychologue de l'établissement est nommé quand les TS parlent de soins psychiques.

2) Les acteurs présents lors de la séquence leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'intervention	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	23,997	25,4	34,55	274	22,59%	17,4
B	12,283	13,1	17,68	166	13,69%	14,8
C	1,5002	1,6	2,16	23	1,90%	13
D	1,7814	1,9	2,56	35	2,89%	10,3

E	1,7814	1,9	2,56	22	1,81%	16,3
F	5,8131	6,2	8,37	134	11,05%	8,6
G	8,3446	8,9	12,01	131	10,80%	12,7
H	13,595	14,5	19,57	173	14,26%	15,6
I	0,375	0,4	0,54	3	0,25%	23
intervenant	24,003	25,6	-	252	20,77%	19
total	93,479	100	100	1213	100,00%	

Le temps de parole de l'intervenant (24 minutes et 25,6% du temps de parole) est équivalent à celui du premier locuteur, (A avec presque 24 minutes), avec des interventions un peu moins nombreuses et un temps de parole plus long. Tous les participants s'expriment même si I contribue très peu.

locut	% durée inter	% cumulé	loc	% hors intr	% cumulé
A	34,55	34,55	A	28,51	29,23
H	19,57	54,12	H	18,00	47,23
B	17,68	71,79	B	17,27	64,51
G	12,01	83,81	F	13,94	78,45
F	8,37	92,17	G	13,63	92,08
E	2,56	94,74	D	3,64	95,72
D	2,56	97,30	C	2,39	98,12
C	2,16	99,46	E	2,29	100,41
I	0,54	100,00	I	0,31	100,72

Les plus grands locuteurs en volume de parole et en nombre d'intervention sont A, H et B. A est aussi celui qui fait les interventions les plus longues après I, avec une moyenne de mot par intervention de 17,4. H (15,6) et B (14,8) ont des interventions moins longues. Hormis ces trois locuteurs qui totalisent 70% du temps de parole, seuls F et G dépassent les 2 minutes d'intervention. Nous avons donc un groupe resserré de 5 locuteurs sur les 9 participants.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>int er]	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant											
	1,60 %	1,10 %	0,08 %	0,25 %	0,00 %	0,76 %	0,93 %	1,18 %	0,00 %	0,67 %	6,57 %
causalité externe environnement familial]	0,34 %	0,34 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,08 %	0,00 %	0,17 %	1,01 %
causalité externe environnement socio- éducatif professionnel]	<u>0,59</u> %	0,34 %	0,08 %	0,25 %	0,00 %	0,17 %	<u>0,59</u> %	0,51 %	0,00 %	0,34 %	<u>2,86</u> %
causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	0,08 %	0,42 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,17 %	0,08 %	0,00 %	0,17 %	1,01 %
causalité externe commanditaire ou prescripteur action]	<u>0,59</u> %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,51 %	0,08 %	<u>0,51</u> %	0,00 %	0,00 %	<u>1,68</u> %
description de la place du locuteur dans la situation											
	0,67 %	0,59 %	0,00 %	0,51 %	0,00 %	0,59 %	0,84 %	0,84 %	0,00 %	0,42 %	4,72 %
dit ce qu'il a fait]	0,25 %	<u>0,51</u> %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	<u>0,34</u> %	<u>0,34</u> %	0,17 %	0,00 %	0,25 %	<u>1,94</u> %

catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	Total
dit ce qu'il a ressenti]	0,17 %	0,08 %	0,00 %	0,42 %	0,00 %	0,25 %	0,51 %	0,25 %	0,00 %	0,08 %	2,02 %
explique les motivations de ses actes ou paroles]	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,42 %	0,00 %	0,08 %	0,67 %
dit ce qu'il à dit]	0,08 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS											
	1,18 %	0,67 %	0,08 %	0,08 %	0,08 %	0,42 %	1,18 %	1,52 %	0,00 %	1,10 %	6,49 %
comportement d'un usager]	1,18 %	0,67 %	0,08 %	0,08 %	0,08 %	0,42 %	1,18 %	1,52 %	0,00 %	1,10 %	6,49 %
description du contexte de la situation ou de l'événement											
	9,18 %	6,32 %	1,43 %	1,01 %	0,84 %	4,55 %	4,30 %	7,50 %	0,08 %	6,57 %	42,29 %
contexte concernant usager]	2,44 %	2,44 %	0,17 %	0,34 %	0,51 %	1,52 %	1,68 %	2,95 %	0,08 %	2,36 %	14,49 %
contexte environnement familial de l'usager]	4,72 %	1,52 %	0,34 %	0,42 %	0,25 %	1,94 %	1,77 %	2,11 %	0,00 %	2,70 %	16,09 %
contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	0,51 %	1,43 %	0,00 %	0,08 %	0,08 %	0,00 %	0,59 %	1,01 %	0,00 %	0,93 %	4,63 %
histoire institutionnelle de l'usager]	0,08 %	0,34 %	0,00 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,17 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,93 %
historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	0,51 %	0,34 %	0,08 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,51 %	0,00 %	0,34 %	1,77 %
contexte environnement affectif de l'usager]	0,93 %	0,25 %	0,84 %	0,00 %	0,00 %	1,10 %	0,08 %	0,76 %	0,00 %	0,25 %	4,38 %
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement											
	4,13 %	2,70 %	0,34 %	0,25 %	0,59 %	2,19 %	1,18 %	1,35 %	0,00 %	5,39 %	18,28 %
hypothèse complexe et ouverte]	3,37 %	2,53 %	0,34 %	0,25 %	0,59 %	2,19 %	1,18 %	1,35 %	0,00 %	4,89 %	16,76 %
hypothèse simple et ouverte]	0,76 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,51 %	1,52 %
nature des difficultés pour les TS											
	0,25 %	0,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,17 %	0,00 %	0,25 %	1,01 %
incertitude sur l'action à conduire ou chérence action/but]	0,17 %	0,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,08 %	0,59 %
incapacité à agir]	0,08 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,17 %	0,42 %
solutions actives envisagées											
	3,96 %	1,35 %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	2,11 %	0,84 %	1,01 %	0,00 %	3,62 %	13,14 %
endogène modification comportement équipe vers usager]	3,03 %	1,10 %	0,00 %	0,08 %	0,00 %	1,85 %	0,59 %	0,51 %	0,00 %	2,86 %	10,19 %
endogène modification comportement de l'équipe vers usager]	0,93 %	0,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,25 %	0,25 %	0,51 %	0,00 %	0,76 %	2,95 %
théorisation généralisation											
	0,67 %	0,34 %	0,00 %	0,25 %	0,17 %	0,08 %	0,42 %	0,51 %	0,00 %	1,68 %	4,21 %
transfert vers la pratique professionnelle]	0,59 %	0,34 %	0,00 %	0,08 %	0,17 %	0,08 %	0,42 %	0,34 %	0,00 %	1,18 %	3,20 %
généralisation à partir de la situation]	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,17 %
apports théoriques]	0,08 %	0,00 %	0,00 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,17 %	0,00 %	0,42 %	0,84 %
solutions passives envisagées											
	0,51 %	0,51 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,34 %	0,67 %	0,17 %	0,00 %	1,01 %	3,29 %
contexte concernant usager]	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08 %	0,17 %
évincer la source de difficulté]	0,51 %	0,42 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,34 %	0,67 %	0,17 %	0,00 %	0,93 %	3,12 %
Total	22,1 6%	13,8 2%	1,94 %	2,44 %	1,68 %	11,1 2%	10,3 6%	14,2 4%	0,08 %	20,7 2%	100,0 0%

théorisation généralisation	A	
solutions actives envisagées	A	F

nature des difficultés pour les TS	A	B
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	A	B
description du contexte de la situation ou événement	A	H
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	A	
description de la place du locuteur dans la situation	F	G
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	A	H
solutions passives envisagées	G	

Nous observons une place prépondérante de A dans toutes les thématiques sauf dans les solutions passives envisagées et dans la description de la place du locuteur. De même l'intervenant est très présent dans toutes les thématiques mais hormis la théorisation, c'est plutôt sous forme de relance ou de questions d'explicitation qu'il intervient.

B s'exprime particulièrement durant les thématiques concernant l'expression e la nature des difficultés pour les TS en soulignant la difficulté à choisir une stratégie, et dans la formulation d'hypothèses complexes et ouvertes.

F s'exprime plus par rapports aux autres locuteurs dans la recherche de solutions actives, notamment tournée vers le changement d'attitude de l'équipe, et dans la description de la place du locuteur dans les situations décrites en exprimant ce qu'il a ressenti.

G contribue aussi à la description de la place du locuteur dans les situations décrites, et propose aussi des solutions passives notamment en proposant d'orienter Walid dans un autre établissement.

Enfin H est particulièrement mobilisé dans la description du contexte autant familial qu'affectif de Walid, et dans l'attribution des responsabilités en direction de la justice et de l'ASE.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui le plus mobilisés les différentes formes de discours.

nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	Total
discours technique											
	15,05 %	9,70%	1,81 %	1,64 %	1,56 %	8,06%	7,98%	8,63%	0,16 %	20,23 %	74,84%
analyse	<u>2,22%</u>	<u>1,64%</u>	0,00 %	0,58 %	0,33 %	0,90%	0,74%	1,15%	0,00 %	<u>4,11%</u>	<u>11,68%</u>
argumentation technique	0,49%	0,49%	0,33 %	0,08 %	0,08 %	0,99%	0,58%	0,00%	0,00 %	1,97%	5,02%
démonstratif	1,23%	0,82%	0,16 %	0,08 %	0,08 %	0,99%	0,41%	0,58%	0,00 %	1,23%	5,59%
descriptif	<u>8,80%</u>	<u>5,84%</u>	1,15 %	0,74 %	0,74 %	3,54%	<u>5,10%</u>	<u>6,25%</u>	0,16 %	1,97%	<u>34,29%</u>
hypothèse	0,25%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,16 %	0,00%	0,08%	0,00%	0,00 %	0,74%	1,32%
investigation	0,99%	0,33%	0,16 %	0,08 %	0,16 %	<u>0,99%</u>	0,74%	0,49%	0,00 %	<u>7,81%</u>	<u>11,76%</u>
mise à distance	0,08%	0,16%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,25%	0,49%
résolution	0,99%	0,41%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,66%	0,33%	0,16%	0,00 %	2,14%	4,69%
discours affectif											
	7,57%	3,95%	0,08 %	1,23 %	0,25 %	2,96%	2,80%	5,59%	0,08 %	0,66%	25,16%
culpabilité	0,33%	0,25%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,00%	0,00 %	0,00%	0,66%
cynisme	0,25%	0,00%	0,08 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,58%

nature de com	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>I]	[>inter]	Total
déception	0,25%	<u>0,49%</u>	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,16%	0,00%	0,33%	0,00 %	0,00%	<u>1,32%</u>
défensive	0,16%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08%	0,08%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,49%
démuni	0,25%	0,58%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,99%
désabusé	0,25%	0,25%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,16%	0,08%	<u>0,66%</u>	0,00 %	0,08%	<u>1,56%</u>
doute	<u>0,82%</u>	0,66%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,25%	<u>0,58%</u>	0,16%	0,00 %	0,08%	<u>2,55%</u>
énervement	0,25%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,74%	0,00 %	0,00%	1,07%
humour	0,74%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,16 %	0,16%	0,08%	0,41%	0,00 %	0,25%	1,89%
impuissance	0,25%	0,16%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,00%	0,49%
indignation	0,00%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,08%	0,08%	0,33%	0,00 %	0,00%	0,58%
ironie	0,08%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,16%	0,08 %	0,00%	0,41%
jugement négatif	<u>0,49%</u>	0,16%	0,00 %	0,16 %	0,00 %	0,08%	0,08%	0,25%	0,00 %	0,00%	<u>1,23%</u>
jugement positif	0,49%	0,08%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,08%	0,16%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,99%
justification	<u>1,23%</u>	0,82%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	<u>1,23%</u>	0,33%	0,49%	0,00 %	0,08%	<u>4,28%</u>
moquerie	0,25%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,41%
peur crainte	0,08%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,33%
pitié compassion	0,00%	0,25%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,08%	0,00 %	0,00%	0,49%
reproche, critique	0,41%	0,00%	0,00 %	0,16 %	0,08 %	0,16%	0,16%	<u>0,49%</u>	0,00 %	0,08%	<u>1,56%</u>
résignation	0,08%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,16%	0,00 %	0,00%	0,33%
surprise	0,00%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,08%	0,25%	0,08%	0,00 %	0,00%	0,49%
regrets	0,16%	0,16%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,08%	0,41%
avoir été abusé trahi manipulé	0,33%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,00%	0,00 %	0,00%	0,41%
compatissant	0,25%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,16%	0,00%	0,08%	0,00 %	0,00%	0,49%
approbation	0,00%	0,00%	0,00 %	0,08 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	0,00%	0,08%
empathie	0,00%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,16%	0,33%	0,00%	0,00 %	0,00%	0,49%
tristesse	0,00%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,00%	0,00 %	0,00%	0,08%
satisfaction	0,00%	0,08%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,00%	0,08%	0,00 %	0,00%	0,16%
agressif	0,16%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	0,08%	0,08%	0,00 %	0,00%	0,33%
TOTAL	22,62 %	13,65 %	1,89 %	2,88 %	1,81 %	11,02 %	10,77 %	14,23 %	0,25 %	20,89 %	100,00 %

Les principaux locuteurs par registre				
discours technique	A	B	F	H
discours affectif	A	B	F	H
discours axiologique				

Les locuteurs A, H et B sont autant présents dans les deux registres. Compte tenu que ce sont les 3 plus grands locuteurs, nous détaillerons leur prise de parole dans la partie suivante. On note une très faible mobilisation du registre affectif pour I et pour l'intervenant.

F, dans le registre affectif, mobilise beaucoup la justification, notamment en ce qui concerne

l'empathie des TS pour Walid. Dans le registre technique c'est essentiellement le mode descriptif qu'il utilise.

d.Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>A]										
NB nature de com2	thématique										
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur	description de la situation ou	description du contexte de la situation ou de	formulation d'hypothèse de compréhension de la	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	solutions passives envisagées	Total
discours technique	0,36%	1,45 %	4,00 %	29,82 %	13,82 %	0,00 %	2,91 %	10,18 %	2,91 %	1,09 %	66,55 %
discours affectif	6,55%	1,45 %	1,09 %	9,82 %	4,00 %	1,09 %	1,45 %	6,91 %	0,00 %	1,09 %	33,45 %
Total	6,91%	2,91 %	5,09 %	39,64 %	17,82 %	1,09 %	4,36 %	17,09 %	2,91 %	2,18 %	100,00 %

A, plus grand locuteur, s'exprime essentiellement dans la description de la situation (presque 45% de ses interventions), dans la formulation d'hypothèse (presque 18%) et dans la recherche de solutions actives (17%). Il ne s'exprime pas sur la nature des difficultés que pose Walid. Sur le plan descriptif, A est focalisé sur la description de l'environnement de Walid. Il décrit notamment l'anecdote de la visite aux deux commissariats où dans l'un le père est rappelé à l'ordre pour ne pas s'être présenté à une convocation, et dans l'autre pour avoir uriné à la vue de tous. Concernant les hypothèses, il questionne beaucoup le lien entre Walid et son père et reconnaît que peut-être Walid cherche ça à l'imiter. Concernant les solutions, parmi les 3 premiers locuteurs, il est celui qui s'investit le plus dans cette thématique en recherchant les différentes relations que Walid peut avoir à l'extérieur et en proposant aussi des sanctions qui ne seraient pas dictées par Walid.

A, utilise pour un tiers de ses interventions le registre affectif. Il y exprime principalement l'impuissance face aux comportements de Wilfried, le doute quant à la conduite à tenir, mais aussi déçu, trahi ou abusé par Walid compte tenu de ses changements d'attitude fréquent. Il exprime beaucoup de jugements négatifs sur le père de Walid. Il exprime aussi de la compassion pour Walid qu'il justifie par sa situation difficile. Enfin, il exprime de la culpabilité et des regrets quant à la volonté de vouloir trop rapprocher Walid de son père ce qui le déstabilise dans ses repères.

En ce qui concerne la mobilisation du registre technique, A reste essentiellement dans le descriptif, et mobilise assez peu l'analyse.

locuteur	[>H]										
NB nature de com2	thématique										

registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	solutions passives envisagées	Total
discours technique	0,00%	1,73 %	4,05%	38,73 %	7,51 %	0,00 %	1,16 %	4,62 %	2,89 %	0,00 %	60,69 %
Discours affectif	8,09%	4,05 %	6,36%	12,72 %	1,73 %	1,16 %	1,16 %	2,31 %	0,58 %	1,16 %	39,31 %
Total	8,09%	5,78 %	10,40 %	51,45 %	9,25 %	1,16 %	2,31 %	6,94 %	3,47 %	1,16 %	100,00 %

H, deuxième locuteur est celui qui s'investit le plus dans la description principalement du contexte de vie de Walid en intervenant pour plus de 60% de ses interventions sur cette thématique. Il décrit aussi sa place dans les situations où Walid a été en conflit avec lui. Il contribue à l'analyse pour presque 20% de son temps en proposant des hypothèses de compréhension notamment sur les questions identitaires, et cherchant les causes de l'aggravation de la situation et participe à la critique de la lenteur de la justice, des décisions de l'ASE de refuser le retour de Walid à Noël chez son père, et du comportement du père sur le plan éducatif. Il contribue à la recherche de solutions actives (presque 7% de ses interventions) notamment pour tenter de permettre au père de Walid de revenir dans ses fonctions parentales.

H est celui qui mobilise le plus de ses interventions sur le registre affectif (presque 40%), notamment dans la description de la situation ou du contexte. D'abord désabusé face à l'aggravation des comportements de Walid, il manifeste son énervement et son indignation face à son attitude changeante. Il juge de façon négative le milieu familial et le comportement du père. Concernant l'attribution des responsabilités il est aussi très critique face à la lenteur de la justice et aux décisions de l'ASE. Durant l'unité de sens 52 portant sur l'épisode de la bousculade avec la jeune fille, c'est aussi lui qui met en relief par des remarques humoristiques et ironiques le fait les TS cherchent toujours des excuses à Walid pour atténuer sa responsabilité. Ces remarques aideront à la prise de conscience des TS qu'ils sont aussi dans la protection vis-à-vis de Walid. Le registre technique est essentiellement mobilisé sur le mode descriptif et analytique.

locuteur	[>B]										
NB nature de com2	thématique										
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la place du locuteur dans la situation	description de la situation ou événement qui génère le problème	description du contexte de la situation ou de l'événement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	nature des difficultés pour les TS	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	solutions passives envisagées	Total
discours technique	1,20%	2,41 %	4,22 %	35,54 %	16,87 %	0,00 %	0,60 %	7,23 %	1,81 %	1,20 %	71,08 %

Discours affectif	6,63%	1,81 %	0,60 %	9,64%	2,41%	1,81 %	0,60 %	2,41 %	0,60 %	2,41 %	28,92 %
Total	7,83%	4,22 %	4,82 %	45,18 %	19,28 %	1,81 %	1,20 %	9,64 %	2,41 %	3,61 %	100,00 %

B consacre presque 50% de ses interventions à décrire la situation et particulièrement son contexte. Parmi les trois premiers locuteurs, il est celui, qui s'investit de plus dans la formulation d'hypothèses, avec presque 20% de son temps parole. Il s'interroge autant sur la question identitaire que sur la question des comportements d'affiliation vis-à-vis du père de Walid. Il contribue aussi aux solutions actives en générales, et sur les solutions passives (il est celui qui s'investi le plus dans les solutions passives) en questionnant sur la nécessité ou pas d'envoyer Walid dans un autre foyer.

Il est celui qui mobilise le moins le registre affectif (29% de ses interventions). Il mobilise ce registre quand il évoque les responsabilités extérieures dans la situation avec la lenteur de la justice et les décisions de l'ASE, mais aussi dans la description du contexte en critiquant le comportement du père.

e.Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- A, un des TS du service qui accueille Walid est celui qui parle le plus de la situation et de son contexte, notamment en racontant l'épisode de la convocation au commissariat. Au travers de cette anecdote il décrit un contexte familial très difficile pour Walid et critique le comportement du père. Il reste malgré tout distancié dans l'empathie que dégage Wilfried, mais trouve que la décision de l'ASE de refuser à Wilfried de passer Noël auprès de son père est trop dure. Au cours de la séquence il prend conscience de la situation déstabilisante dans laquelle les TS mettent Walid en lui demandant de se rapprocher du père comme modèle alors que ce modèle est en dehors des normes. Il reconnaît qu'il faudrait sans doute limiter ces injonctions de rapprochement.
- H est aussi un TS du service qui accueille Wilfried. Il décrit les contextes de la situation mais particulièrement les situations où il est impliqué pour illustrer la versatilité de Walid. Il est énervé et indigné par ces comportements et se sent manipulé par Walid. Il reconnaît vers la fin de la séquence que la volonté de rapprocher Walid de son père n'était pas forcément facile pour Walid. Il est très actif dans la recherche de repères plus positifs dans l'environnement de Walid.
- B est le TS référent de Walid et c'est son véhicule qui a été dégradé par Walid. Il s'exprime principalement dans le registre technique. Il fait seulement une fois référence à cet événement quand il décrit la reprise de contact avec Walid après les faits. Il n'exprime pas d'émotion particulière à ce sujet et ne semble pas atteint personnellement. C'est lui le premier qui parle d'empathie à propos de Walid, en soulignant le fait que les TS le protègent. Il regrette le manque de rigueur de la part de la justice autant la rapidité que dans la sévérité des réponses. Il reconnaît que l'équipe a sans doute poussé trop loin la volonté de rapprochement de Walid auprès de son père.

H)LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1)Etude des solutions proposées

solutions actives envisagées

70	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	l'intervenant souligne que pour ne pas être assimilé au père et ne pas « tomber dans le piège transférentiel », les TS doivent faire des réponses éducatives différentes du père
71	750	endogène modification comportement de l'équipe vers usager]	L'intervenant propose aussi de trianguler dans les relations entre Walid et son père. L'équipe souligne que c'est ce qui a été tenté par le chef de service et que celui-ci en a déduit que Le père ne saurait pas comment agir avec son fils dans le cadre éducatif
77	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant pose la question de l'intérêt d'aller chercher la réaction éducative du père alors que le fils sait pertinemment qu'il n'en est pas capable
80	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe évoque la possibilité que Walid puisse rentrer chez les compagnons du devoir
82	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant pose la question de l'élargissement des repères à d'autres personnes que celle membres de la famille. Les ressources d'identification peuvent être ailleurs
84	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant tente d'identifier les centre d'intérêt de Walid qui pourraient être support a d'autres rencontres
85	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	A la demande de l'intervenant l'équipe synthétise les solutions autour de la nécessité d'affiner le diagnostic psychologique et d'ouvrir les relations sur d'autres champs que la famille
86	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'équipe se pose la question de l'articulation du suivi au foyer avec la consultation psy à l'extérieur
87	710	endogène modification comportement équipe vers usager]	L'intervenant rappelle à l'équipe qu'elle devrait aussi travailler sur le phénomène de séduction dont elle se sent victime vis-à-vis de Walid notamment en réinstallant des actes éducatifs plus fermes ou dont le décideur est bien le TS et non pas Walid qui définit lui-même sa sanction
solutions passives envisagées			
4	830	évincer la source de difficulté]	Le TS référent pense que Walid s'imagine qu'il sera exclu du foyer ce qui ne l'encourage pas à arrêter ses actes
7	830	évincer la source de difficulté]	Un TS rappelle qu'effectivement l'exclusion de Walid a été abordée avec lui mais présenté comme une chance plutôt que comme une sanction
49	830	évincer la source de difficulté]	L'équipe se questionne sur la mise en place d'un protocole de soin à la fois à l'extérieur du foyer et à l'intérieur avec le psychologue du foyer. La prise en charge de Walid ne serait plus de leur registre

Nous distinguons 6 groupes de solutions :

1) Les solutions passives qui consistent à faire prendre en charge Walid par un autre dispositif

Les propositions 4 et 7 se focalisent sur l'exclusion de Walid, compte tenu de ses comportements. Cette exclusion n'est explicitement nommée, mais les TS y font référence au travers du discours de Walid. Cependant les TS appuient sur la dimension éducative de cette éventuelle décision, en la différenciant d'une sanction ou, comme le précise B « *et non pas comme un comme un rejet* » (intervention 80), d'une mise à l'écart de Walid. Cette dernière précision souligne la difficulté des TS dans cette situation à mettre à distance la dimension affective. Le fait qu'ils soient obligés de préciser qu'un éventuel changement de foyer n'est pas un « rejet », terme qui a plus à voir avec une relation affective qu'éducative, met en relief leur inquiétude et leurs précautions vis-à-vis de la relation avec Walid.

La proposition 49 est le résultat des débats qui portent sur le niveau de conscience de Walid durant la réalisation des actes délictueux qu'il commet. S'il ne prend pas conscience des actes qu'il commet, c'est qu'il est sur un versant pathologique, donc hors compétence par rapport aux TS. La réponse doit alors être médicale avec un travail entre le psychologue de l'institution et celui de l'hôpital. Les TS continuent d'assurer l'accompagnement quotidien mais se décharge en quelque sorte de l'accompagnement éducatif.

2) La solution 71 qui porte sur l'accompagnement du père dans sa parentalité

Cette approche s'appuie sur l'hypothèse que le père n'arrive pas à tenir son rôle de parent, faute de « formation ». C'est ce que les TS appellent le soutien à la parentalité. Mais c'est aussi ne pas prendre la place du père, le tenir hors du jeu éducatif, ou tout du moins tenter de le réhabiliter dans ses fonctions malgré le placement éducatif en foyer, c'est ce que l'intervenant appelle trianguler : « c'est à dire faire circuler quelque chose ou dégager une place pour que l'autre la reprenne, voir comment en votre présence ça se construit parce que ça c'est un travail qui peut se faire, ne pas se faire, voir que le père, que l'enfant... trianguler. Comment vous verriez ce travail là [...] » (intervention 951). Les TS soulignent que ce travail est fait, que le père est informé de chaque fait, qu'une rencontre par mois a lieu entre lui, Walid, le chef de service et le TS référent. Pour autant, le père semble durablement en difficulté « il ne sait pas faire » (G intervention 967), et surtout les TS le soupçonnent d'un double discours, celui qu'il tient devant les TS et qui soutient leurs discours, et celui qu'il tiendrait en leur absence et dans lequel il fait alliance avec Walid, l'encourageant en quelque sorte à continuer.

3) La solution 70 qui invite les TS à ne pas reproduire la relation entre Walid et son père.

Cette solution s'appuie sur l'hypothèse que Walid tente par ses comportements d'éprouver la solidité du lien entre lui et les TS. Ce comportement est aussi typique des adolescents qui testent les limites des adultes. Et si les TS réagissent comme son père, par la violence et le rejet, alors il se comportera comme il l'a déjà fait au début de son séjour avec violence et agressivité. Il est aussi sans doute plus à l'aise dans le conflit, dans la mesure où il n'a connu que ce type de relation éducative et cherche peut-être à retrouver ce contexte. C'est ce que l'intervenant appelle « le piège transférentiel », c'est-à-dire que par son comportement, Walid rejoue la relation à son père au travers de la relation aux TS. Les solutions consistent donc à d'abord être conscient de ce danger, et ensuite à se positionner de façon différente du positionnement qu'aurait pu avoir le père. Autrement dit, il faut être prudent sur le type de sanction à mettre en place pour ne pas réactiver chez Walid des comportements anciens.

4) Les solutions (77, 80, 82, 84, 85, 86) qui portent sur l'élargissement des références éducatives pour Walid.

Ces solutions s'appuient sur l'hypothèse que Walid ne peut pas, et s'identifier sur le modèle paternel qui est plutôt déviant, et adopter un comportement adapté. Pris entre deux modèles, il est déstabilisé, tantôt il mesure la gravité de ses actes et les dénonce, tantôt il recommence. Cette ambivalence s'expliquerait par la dualité des modèles :

1061	[>intervenant]	on va le pousser dans un truc impossible quoi bizarre quoi
1062	[>B]	moi le discours que je lui tiens c'est « ta mère elle est celle-ci, ton père il est celui-ci, mais t'est pas obligé d'avoir le même parcours quoi »
1063	[>A]	oui voilà
1064	[>intervenant]	ouais
1065	[>B]	t'as le droit aussi de faire ton propre parcours
1066	[>A]	Ouais, ça c'est dur à entendre pour lui
1067	[>B]	mais c'est ce qui le touche généralement, parce que on sent que les yeux ils comment a être un peu brillant
1068	[>intervenant]	ben oui parce que là on sent bien qu'il y a quelque chose

Suite à ce constat, l'intervenant et les TS tentent d'identifier à quel modèle positif Walid pourrait s'identifier dans son entourage. Sur le plan familial, le grand frère est évoqué, sur le plan scolaire la question de son projet professionnel est évoqué avec la possibilité qu'il puisse entrer aux compagnons du devoir. Comme le propose A en 1206, il faudrait « *essayer de l'accrocher aussi a plusieurs trucs a l'extérieur qu'il trouve des gens, un peu des repères aussi, je pense ça serait pas mal* ». L'intervenant synthétise ces propositions en 12013 en soulignant que c'est d'abord eux qui doivent changer leur approche pour pouvoir espérer des changements chez Walid « *si vous lâchez certains positionnements, peut-être que ça va produire autre chose, aussi, vous allez voir[...]* »

5) Les solutions qui permettraient aux TS de retrouver une forme d'autorité sur Walid

L'intervenant souligne le phénomène de séduction produit par Walid et attire l'attention des TS sur ce phénomène qui les empêche de poser un cadre éducatif stable et de prendre des initiatives. Pour échapper aux effets de cette séduction l'intervenant propose que les TS prennent systématiquement le contre-pied des sanctions que Walid dit mériter, sans chercher à le blesser mais plutôt pour lui signifier que ce n'est pas lui à décider la loi pas plus qu'il ne décide de quand il choisirait de la respecter. Comme le propose A à son intervention 1222, il s'agit de « [...] *de tenir quelque chose aussi faut qu'on tienne quelque chose quand on pose une sanction* [...] ».

6) La solution qui consiste à renforcer le travail d'analyse

Il s'agit de mieux se coordonner entre le psychologue de l'établissement et celui qui suit Walid à l'extérieur de l'établissement pour pouvoir affiner l'analyse de la situation.

	locuteur							
catégorie	[>A]	[>B]	[>D]	[>F]	[>G]	[>H]	[>intervenant]	Total
solutions actives envisagées	24,61%	8,38%	0,52%	13,09%	5,24%	6,28%	21,99%	80,10%
0	1,05%	1,57%	0,00%	0,00%	0,00%	0,52%	1,57%	4,71%
endogène modification comportement équipe vers usager]	<u>16,23%</u>	4,19%	0,52%	<u>10,99%</u>	3,66%	2,62%	<u>14,14%</u>	<u>52,36%</u>
endogène modification comportement de l'équipe vers usager]	5,76%	1,57%	0,00%	1,57%	1,57%	3,14%	4,71%	18,32%
modification comportement équipe vers environnement socio-éducatif prof]	1,57%	1,05%	0,00%	0,52%	0,00%	0,00%	1,57%	4,71%
solutions passives envisagées	3,14%	3,14%	0,00%	2,09%	4,19%	1,05%	6,28%	19,90%
contexte concernant usager]	0,00%	0,52%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,52%	1,05%
évincer la source de difficulté]	<u>3,14%</u>	<u>2,62%</u>	0,00%	2,09%	4,19%	1,05%	<u>5,76%</u>	<u>18,85%</u>
Total	27,75%	11,52%	0,52%	15,18%	9,42%	7,33%	28,27%	100,00%

Les locuteurs qui contribuent le plus à la recherche de solution sont A et F pour les solutions actives. Ces solutions sont essentiellement tournées vers la modification des comportements de l'équipe vis à vis de Walid. Pour les solutions passives, ce sont A et B qui contribuent le plus à leur élaboration. Elles correspondent aux hypothèses de changement de foyer ou de prise en charge par d'autres services.

NB n°extrait		tonalité générale 1		
thématique	catégorie	discours affectif	discours technique	Total
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager]	25,00%	41,67%	66,67%
	endogène modification comportement de l'équipe vers usager]	0,00%	8,33%	8,33%
Total solutions actives envisagées		25,00%	50,00%	75,00%

solutions passives envisagées	évincer la source de difficulté]	16,67%	8,33%	25,00 %
Total solutions passives envisagées		16,67%	8,33%	25,00 %
Total		41,67%	58,33%	100,00 %

Plus de 40% des solutions mobilisent un discours affectif. Les TS y expriment leur dénuement face aux comportements de Walid, mais aussi le doute quand l'intervenant soulève la question de la contradiction entre le modèle paternel et le modèle normé. C'est aussi parfois la justification des comportements déjà mis en œuvre face aux nouvelles propositions.

Les presque 60% des solutions qui utilisent le registre technique mobilisent l'argumentation technique, les hypothèses pour pouvoir les expliciter.

2)Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expression explicite des participants sur le travail de cette séquence, mais nous relevons en fin de séance une sorte de synthèse qui est produite par le participants, à la demande l'intervenant en guise de conclusion avant le départ en pause.

1201		[>B]	ben si on va aller le chercher sur le sens moi je retiens ca surtout
1203		[>B]	on va aller chercher du sens
1204		[>F]	ben et puis au moins avoir enfin, essayer d'avoir un diagnostic
1206		[>A]	essayer de l'accrocher aussi a plusieurs trucs a l'extérieur qu'il trouve des gens un peu des reperes aussi je pense ca serait pas mal

B retient qu'il faut aller chercher du sens, sans préciser ce qu'il entend par cette démarche. Est-ce qu'il entend par là qu'il faut mieux comprendre les comportements de Walid au travers d'un diagnostic ? Est-ce qu'il remet en cause la contradiction entre le rapprochement du père et la recherche de repère normés ? Est-ce qu'il s'agit de demandé à Walid d'expliquer ces actes ? Bien qu'il n'ai rien exprimé à ce sujet, nous pouvons penser malgré tout qu'il a été heurté par l'attaque dirigée contre lui au travers de la vandalisation de son véhicule, et ce d'autant plus qu'il a, selon ses dires, toujours plutôt protégé Walid (c'est le premier à parler d'empathie envers Walid). Donner du sens pourrait donc signifier être capable d'expliquer cet acte d'agression qui semble « sans sens » ou incompréhensible, c'est-à-dire en contradiction avec la relation de confiance qu'il lui semblait avoir mis en place. Cette compréhension permettrait aussi de continuer à travailler avec Walid, sans être dans le « rejet » comme il semble le craindre à l'intervention 80, malgré qu'il s'en défende.

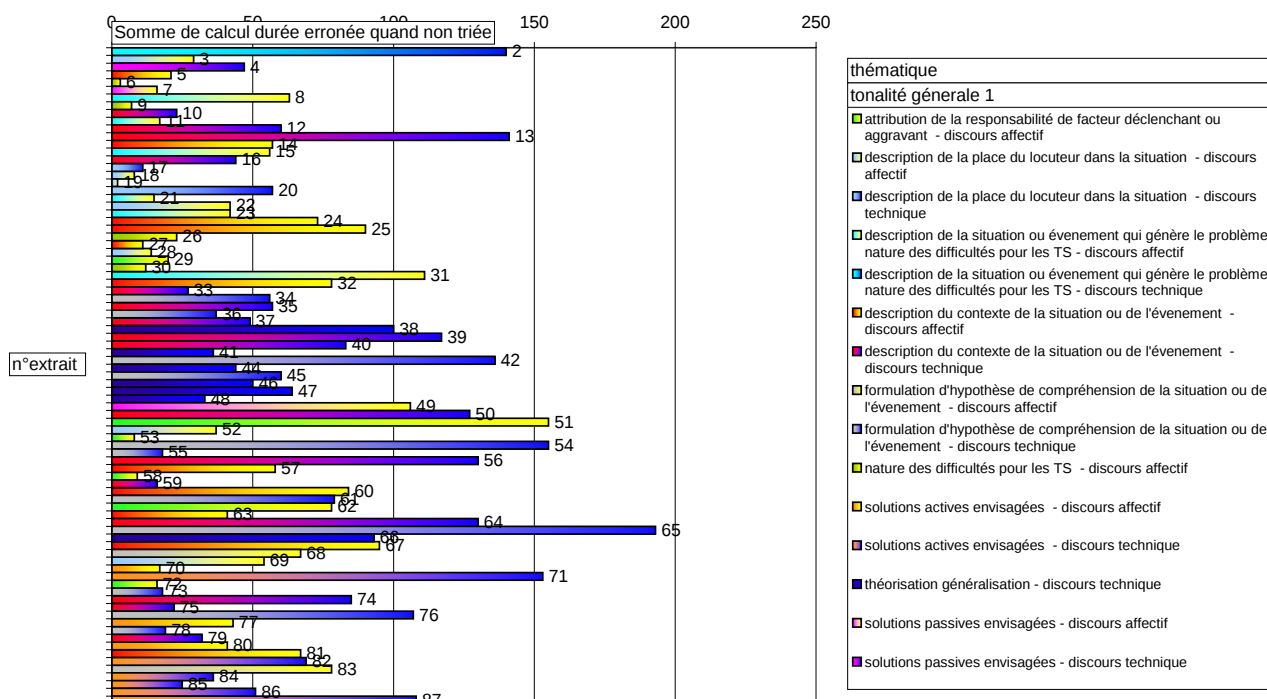
F retient du travail conduit qu'il avoir un diagnostic psychologique sur le comportement de Walid, sans doute pour mieux pouvoir agir auprès de lui.

A retient de la séquence qu'il faut ouvrir le réseau relationnel de Walid afin de ne pas l'enfermer dans le modèle paternel qui n'est un modèle satisfaisant du point de vue des comportements sociaux.

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A)PROCESSUS DE LA SÉQUENCE

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu = technique, jaune= affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



Une première phase se déroule de l'unité 1 à 32 est dominée par le registre de discours affectif : expression de l'exaspération, l'impuissance et de la déception des TS vis à vis des comportements de Walid qui alterne agressions et remords. Les unités mobilisant un discours technique (12, 13, 16, 17, 20) et faisant rupture avec le discours affectif concernent des informations sur les procédures judiciaires en cours pour Walid, et la description de la visite aux commissariats ou encore de l'attitude Walid durant certains moments de la vie quotidienne. Cette volonté de la part de A de décrire les faits de façon objective et détaillée en renforce la dimension choquante du comportement du père devant son fils, à la fois pour la non présentation à une convocation, le fait d'avoir uriné quasiment au milieu de la rue et son alcoolisation. Ainsi le discours technique sert à argumenter et justifier le discours affectif centré sur l'exaspération et l'absence de réponse des TS devant les comportements de Walid.

Durant toute la 2^{ème} phase qui va de l'unité 33 à l'unité 48 le registre de discours technique domine sans qu'aucune rupture n'est lieu jusqu'à l'unité 49.

Durant 3^{ème} phase de l'unité 49 à 70, alternance de discours technique portant des hypothèses et

de discours affectif sur la situation de Walid. En 49 et 50, sur le registre technique, les TS rappelle les faits reprochés à Walid. A l'unité 51, les TS regrettent le manque de rapidité, voir de rigueur de la justice et pense que ce manque de réactivité empêche Walid de prendre conscience de ses actes. Mais, dans le même temps, ils trouvent que la plainte pour la bousculade de la jeune fille est exagérée. Le registre affectif revient à l'unité 57, 58 et 60 pour souligner le difficile environnement de Walid dans sa famille. Puis après avoir repris les événements qui ont conduit Walid à demander lui-même son placement, à l'unité 62 les TS reprochent à l'ASE d'être trop dure avec Walid en lui interdisant de retourner dans la famille pour Noël, allant même jusqu'à valoriser le père pour justifier cette demande. Durant cette phase,. Contrairement à la première phase, il ne s'agit plus d'utiliser le registre affectif pour décrire le comportement insupportable de Walid, mais plutôt pour tenter de compenser les reproches qui sont faits à Walid. Ainsi, le discours des TS est ambivalent vis-à-vis de Walid. Les TS sont conscient qu'ils ne sont peut-être pas assez fermes auprès de Walid, mais regrettent que les autres acteurs comme la justice ne le soient pas à leur place. Et en même temps, dès que le discours se durcit sur Walid, il lui trouve des excuses et vont plutôt sur le terrain de la compassion. Le même processus se met en place pour l'ASE, les TS leur reprochant de ne pas agir auprès de petit frère qui est resté à la maison, donc ne pas être assez cadré, et dans le même temps, leur reprochent de refuser à Walid d'aller dans la famille à Noël. Il semble que les TS soient pris entre la volonté d'agir auprès de Walid, peut-être de façon plus ferme, et en même temps, tentent de le protéger des éventuelles sanctions liées à ses actes. A chaque tentative de fermeté ou d'hypothèse mettant en cause trop directement Walid, répond en quelque sorte des circonstances atténuantes.

4^{ème} phase de l'unité 71 à l'unité 88, dominante du discours technique essentiellement tourné vers la recherche de solution. Le retour au discours affectif en 77, 80 et 81 vient plutôt désormais exprimer des critiques vis-à-vis du père qui d'un coté viendrait demander de l'aide au foyer, et de l'autre ferait alliance avec son fils pour le critiquer. C'est à l'unité 82 que les TS prennent conscience de la contradiction à vouloir rapprocher Walid de son père et en même temps l'inciter a développer des comportements sociaux plus adaptés. Cette prise de conscience à été progressive tout au long de sa séquence et dans l'unité 83, les TS reconnaissent que cette démarche n'était pas forcément cohérente et regrettent de l'avoir mis en place. Une fois exprimé cette culpabilité, ils s'investissent dans les solutions qui permettraient d'ouvrir le champ relationnel de Walid.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou a titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	A % « je »	A % « nous »	A % « on »	H % « je »	H % « nous »	H % « on »	B % « je »	B % « nous »	B % « on »
utilisation du pronom par thématique	16,42 %	6,57%	26,87 %	15,61 %	2,89%	12,72 %	12,65 %	0,00%	15,66%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	31,58 %	0,00%	15,79 %	14,29 %	0,00%	28,57 %	15,38 %	0,00%	38,46%
description de la place du locuteur dans la situation	12,50 %	12,50%	12,50 %	10,00 %	0,00%	10,00 %	42,86 %	0,00%	14,29%
description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	7,14%	7,14%	7,14%	44,44 %	5,56%	33,33 %	25,00 %	0,00%	12,50%
description du contexte de la situation ou de l'événement	19,27 %	6,42%	17,43 %	17,98 %	3,37%	5,62%	8,00%	0,00%	8,00%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement	22,45 %	4,08%	12,24 %	6,25%	6,25%	31,25 %	9,38%	0,00%	15,63%
nature des difficultés pour les TS	0,00%	0,00%	66,67 %	50,00 %	0,00%	50,00 %	0,00%	0,00%	100,00 %
solutions actives envisagées	6,38%	10,64%	14,89 %	8,33%	0,00%	16,67 %	31,25 %	0,00%	25,00%
solutions passives envisagées	33,33 %	0,00%	16,67 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%
théorisation généralisation	0,00%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00 %	0,00%	0,00%	0,00%

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnel (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
15	10,78	1,39

A utilise plus souvent une forme impersonnelle (« on » ou « nous ») qu'une forme personnelle. Il utilise une forme personnelle de façon dominante quand il est dans le cadre des thématiques liées à l'attribution des responsabilités, dans la formulation d'hypothèse et dans l'évocation des solutions passives. Il utilise de façon dominante la forme impersonnelle « on » principalement quand il évoque la nature des difficultés des TS et les solutions actives.

H utilise plus souvent une forme personnelle qu'une forme impersonnelle. Il utilise de façon dominante le « je » dans le cadre des thématiques de description de la situation et du contexte, A l'inverse il utilise majoritairement une forme impersonnelle « on » quand il évoque les solutions actives, les hypothèses, ou l'attribution des responsabilités.

B utilise moins souvent une forme personnelle qu'une forme impersonnelle. La forme personnelle est principalement utilisée pour les thématiques liées à la description de sa place dans la situation, la description de la situation, et les solutions actives. Il mobilise de façon dominante la forme impersonnelle « on » pour évoquer les responsabilités, la formulation d'hypothèse, et les solutions passives.

Globalement, le sujet traité durant cette séquence est plutôt une problématique collective qu'individuelle. Les personnes s'expriment à titre personnel quand ils décrivent les situations dans lesquelles ils sont partie prenante mais pensent de façon collective quand il s'agit de trouver des solutions. Nous pouvons penser que malgré que cette situation pourrait atteindre personnellement les TS, notamment celui dont la voiture a été dégradée, le collectif semble les protéger de ces atteintes.

2) Pour l'ensemble des participants

Nous recherchons aussi l'utilisation de ces pronoms (je, on, nous) en ajoutant la forme « tu ». Le « tu » souligne la manière dont on interpelle l'autre durant les débats. Le « vous » n'a pas été recherché compte tenu de son utilisation multiple ; il sert soit pour interpeller un groupe, soit pour interpeller un individu (l'intervenant vouvoie les TS), ou encore pour nommer des acteurs absents. Nous avons décompté le nombre d'intervention où une de ces formes était utilisé au moins une fois dans la colonne nb, hormis celles de l'intervenant qui de toute façon s'exprime principalement à titre personnel.

nb tot tu	3,23 %
nb tot je	16,44 %
nb tot nous	3,85 %
nb tot on	15,09 %

Au niveau des échanges durant la séquence, les locuteurs mobilisent autant la forme personnelle « je » et « tu » que la forme impersonnelle « on » ou « nous ».

30,59% des interventions mobilisent une des formes citées

3) Synthèse :

Nous en déduisons que cette séquence n'est pas focaliser sur une problématique personnelle d'un TS

mais plutôt une problématique collective.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, qui est considérée ici comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. Ces différents niveaux de systèmes apparaissent dans la manière dont les TS mobilisent dans leur pratique, la dimension personnelle, la dimension professionnelle, et la dimension institutionnelle. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de suspecter objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et les actions conduites. (voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

<u>séquence 11</u>		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4
usagers : Walid	<i>objet de discours majoritaire</i>	description situation	hypothèse	description du contexte	solutions
objet : attaque du cadre	<i>objet de discours minoritaire</i>		apports théoriques	hypothèse	apports théoriques
durée : 93 minutes	<i>registre de discours dominant</i>	affectif	technique	affectif	technique
	<i>registre de discours émergeant</i>	Technique		technique	affectif
	<i>contenu attaché au registre émergeant</i>	aspects juridique des conséquence des actes de Walid		Les TS alternent des postures de défense puis de critique de Walid	prise de conscience des TS de la dimension contradictoire de la demande qu'ils font à Walid

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>		séq 11	
<u>problème</u>		opposition au cadre	
<u>usager</u>		Walid	
<u>paradoxe</u>		Oui	
<u>Expression de différentes niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>		oui : concordance faible	
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non- correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Non : Le positionnement du problème est au niveau personnel et l'expression des principaux locuteurs est à titre personnel	
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		1,00%	
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	oui	
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	oui	
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		Oui	(les reproche à Walid de commettre des dégradations mais refuse de le sanctionner)

Analyse du contenu des échanges

Nous observons dans cette séquence plusieurs mouvements contradictoires avec dans l'ordre d'apparition :

- 1) Contradiction dans les attitudes de Walid : le comportement qui est tantôt repentant et conciliant avec les TS, tantôt agressif et commettant des actes répréhensibles.

Sont présentés ici les extraits des échanges dans l'ordre où ils ont été évoqués

176		[>A]	et donc on lui fait la remarque on lui dit qu'on a passé un bon après-midi et qu'on est ravi d'avoir passé un bon après-midi avec lui mais vu les fait de ces derniers temps on a préféré marqué le coup, et qu'il mangera après nous quand même et puis là
177		[>H]	là il a entendu ?
178		[>A]	ouais il a entendu, mais il a quand même dit qu'on aille se faire foutre de toute façon
179		[>H]	ha oui
180		[>A]	Si, si c'est ce qu'il a dit en partant
181		[>H]	j'ai pas entendu vaut mieux pas entendre alors
182		[>A]	malheureusement ca m'a un peu déçu
183		[>H]	j'ai pas voulu entendre

187		[>B]	pour la suite, du coup hier matin, je raccroche un peu les wagons, j'étais tout seul il était dans le bureau pour essayer un peu de discuter ce qu'on avait toujours pas fait depuis heu 15 jours 3 semaines maintenant depuis que ça avait eu lieu, son aventure. Donc je lui ai signifié, enfin pour commencer que j'aurais préféré que ça soit lui qui vienne enfin, plutôt que ça soit moi qui lui tende la main et puis, tout en lui signifiant notre désaccord et que tout ce qui faisait c'était intolérable, heu j'allais quand même le chercher parce que je lui ai clairement dit qu'on allait pas le laisser de côté malgré toute les conneries qu'il avait fait quoi et heu, la discussion a eu lieu, moi du coup j'étais entrain de travailler à relister tous les passages à l'acte et je lui ai demandé de son côté de faire la même chose donc il a fait un truc plutôt intéressant, donc il arrive à renoter tout ce qu'il a pu faire et il s'est rendu compte que depuis septembre, ben il déconnaît plus plus, sans savoir pourquoi finalement
188		[>intervenant]	hum
189		[>B]	et ça a fini a ce que, enfin voilà, on arrête la dessus et finalement en en discutant un petit peu tout à l'heure avec les collègues, je pensais que les wagons étaient raccrochés pour lui, enfin qu'il allait prendre ça comme une chance finalement, et puis finalement, hier après midi
190		[>H]	et puis hier après-midi, je prend le relais il était plutôt bien, c'était organisé, il avait un match de foot, voilà il avait appelé son entraîneur, l'entraîneur était OK pour qu'il aille, enfin voilà, tout va bien on c'est dit rendez-vous 16 heures donc 15h30, il commence a me tanner, « tu m'emmène » je dis « ben attend y'a l'temps », « ouais espèce de bon a rien », ben je dis « d'accord, j'entend, donc le bon à rien ne t'emmènera pas au foot tu iras par tes propres moyens » donc là, après on étaient tous des gentils....., voilà, fallait qu'on aille se faire voir autre part, hein hé bien, bien voilà, il c'est débrouille il a réussi donc, son club l'a appelé en disant ben je vient te chercher il a du réussir à avoir
191		[>intervenant]	a oui du crédit
192		[>H]	un portable
194		[>H]	et le club est venu le chercher parce que on lui interdisait pas d'aller au foot mais on lui disait d'y aller par ses propres moyens puisqu'on était des bons à rien quoi. Alors que le mardi justement on avait fait un foot avec lui c'était bien passé, alors que moi, je l'ai emmené y'avais eu une injonction du substitut du procureur, c'était en fait d'aller voir un pédopsy et moi je l'ai accompagné mardi hein
195		[>A]	c'était une injonction
196		[>H]	c'est vrai que ça c'était plutôt bien passé on était, voilà on a, moi j'ai dit, les faits au départ, moi j'ai fait une introduction avec le psy, après moi, je l'ai laissé un peu avec, c'était plutôt bien, là on commençait à être dans une autre dynamique et là, tac, il recasse tout le lendemain

Dans ces extraits on voit comment Walid alterne des phases calmes avec des phases agressives. Mais c'est aussi dans la manière qu'il a de commettre des dégradations, puis de venir s'en accuser devant les TS.

221		[>H]	ouais il vient casser la voiture et après il vient nous le dire quoi
222		[>G]	hum
223		[>H]	ho j'ai fait une connerie je crois que j'ai cassé la voiture

224		[>A]	ou alors il nous dit ca y'est c'est fini et puis là, c'est par exemple, si on faisait le listing de tout ce qu'il a fait, qu'est quand même impressionnante, heu on pourrait presque tous dire qu'à chaque fois, il est venu nous voir peu de temps avant pour dire, « ça y'est les gars, vous avez raison, faut que j'arrête mes conneries, je pense affectivement je vais trop loin etcetera », il s'en va avec, enfin il sont pas en prison, ils ont le droit d'aller se balader un petit, il revient et il a casser quelque chose, un véhicule en disant « voilà j'ai fait une connerie », ou alors il a tapé une jeune fille, ou alors, il a... enfin voilà, ainsi de suite et ainsi de suite, c'est systématique
-----	--	------	--

Même concernant des projets qui lui tiennent à cœur, il semble faire le contraire de ce qu'il devrait faire pour obtenir satisfaction. Ainsi, il souhaitait s'orienter dans la maçonnerie, le foyer trouve une maison familiale qui veut bien l'accueillir, pourtant il remet en cause sa rentrée suite une fracture de la main qu'il s'est infligé lui-même.

1127		[>H]	dans le projet on se disait teint voilà c'est super on a trouver une MFR al on se dit ca avec quoi demain
1128		[>F]	surtout a Saumur c'est la formation de tailleur de pierre en plus
1132		[>B]	c'est un truc tout bête, mais début septembre, quand il avait commencé heu, sa formation, il donne un coup poing dans le mur et il se casse la main, du coup ça remet tout à plat pour le stage, obligé d'annuler le stage, heu, il rate, il rate la rentrée d'ailleurs parce qu'il a rater les 3 premiers jours de la MFR, a cause de ca vu qu'il c'est fait opéré

Ce comportement interroge les TS et l'intervenant qui tenteront de discerner si cette alternance est consciente ou non consciente. Dans tous les cas, elle peut être comparée à une stratégie paradoxale de l'oscillation que nous développerons dans le paragraphe concernant les stratégies, amis qui peut s'expliquer de différentes manières

450	[>intervenant]	Bon, en tout cas, une source d'identification et en même temps, la source d'identification doit être attaquée, donc bon, vous, vous êtes placé dans ce rapport là qu'est compliqué, donc forcément, parce que vous, vous lui proposez quelque chose pour évoluer, et lui vous dit finalement, oui mais si j'accepte, vous êtes une sorte de modèle de référence pour moi, et moi, les modèles, je les attaque tout le temps, voire même, c'est le signe qu'il y a un modèle quand je l'attaque, enfin c'est étonnant ca été mon mentor presque, et ben justement, je vais le mettre en difficulté quoi, donc là, c'est assez bizarre comme relation
-----	----------------	---

865	[>E]	on est dans ses problématique là aussi, du fait que, à un moment donné, oui, il vient d'instaurer le lien, mais jusqu'où il le maîtrise ? et à un moment donné, quand ca vient trop à déborder, il pète le lien, voilà, c'est tout le temps dans cette problématique là, avec , avec ceux qu'on accompagne. Alors un peu plus poussé pour certain, alors peut être Walid qui revient chercher, un moment donné, vu que le papa, quelque part, il se trouve qu'il est déconnant à certain moment, est-ce que l'éducateur, que je fasse bien, que je fasse mal, est-ce qu'il va m'aimer toujours de la même manière, voilà, y'a peut être aussi une de ces recherches là, chez Walid
-----	------	--

.

- 2) Contradiction entre les sentiments des TS vis-à-vis de Walid : Parfois regrettant qu'il ne soit pas assez sanctionné, parfois défendant son innocence.

Nous trouvons d'abord des remarques concernant la justice qui serait trop laxiste ou trop lente vis

à vis de Walid et entretiendrait chez lui un sentiment d'impunité.

110	[>B]	le substitut, pardon, pour une affaire qui date du mois de juin ou il avait bousculé une jeune fille devant le collège il lui avait cassé la cheville donc il ya eu plainte des parents
111	[>D]	a quand même
112	[>B]	donc il est passé devant le procureur pour ça là, et il eu une admonestation
121	[>B]	c'était autre chose, il est passé parce que y'avait un véhicule de garer derrière la structure
122	[>A]	voilà
123	[>B]	il a cassé le carreau et puis en fait il est rentré a l'intérieur et puis il a subtilisé un couteau et puis une bombe de chais pas trop quoi
124	[>G]	une bombe ouais
125	[>B]	et du coup y'a eu une plainte de déposé et comme il avait avoué les faits il est passé devant le substitut pour ça, et il a été mis a l'amende de 200 et quelques euros, enfin voilà, la semaine dernière, il est passé
126	[>H]	il a été sauvé parce qu'elle avait déjà été dégradée avant en fait la voiture sinon il....

542	[>D]	mais devant le procureur il est comme ça aussi
543	[>A]	mais rien ne tombe en même temps moi j'ai aussi ce truc qui m'ennui c'est que y'a jamais rien qui tombe et puis il continu, il continu
544	[>F]	ben si ça va tomber

551	[>intervenant]	le substitut, il lui dit que la troisième fois, en gros, il lui dit ?
554	[>G]	y'aura pas de troisième fois
555	[>H]	oui mais j'ai peur qu'il y ai une troisième et une quatrième

575	[>H]	C'est pas le délinquant qu'a un peu d'assurance, il est tout petit, sur luienfin, un peu un petit peu grassouillet, qui fait gentil quoi, qui fait pas délinquant, heu de première, et alors je trouve que ça l'aide un peu, enfin ça l'aide ou ça le sauve pour l'instant, on a envie d'être plutôt, heu
-----	------	--

582	[>A]	ben a la gendarmerie, elle dit, ben la gendarme, quand eux sont sortis, que le papa a uriné, moi j'étais reparti la voir 2 minutes, pour savoir quelles seraient les conséquences et la gendarme m'a dit "ben il a avoué tout de suite, c'est une famille un peu cas sociale vous savez, je pense pas qu'il y aura trop de suite" ben sans arrêt, mais je me dit, c'est pas possible quand même, il casse la cheville d'une fille, mais l'autre qu'était plus en....
-----	------	--

Nous trouvons à l'inverse des propos qui tendent à minimiser les faits ou à trouver des circonstances atténuantes à Walid, ou qui laisse penser que les sanctions prises à son égard sont trop dures.

583	[>G]	non il l'a pas cassé elle est tombée
584	[>A]	ben apparemment elle, est elle a quand même un bon...
585	[>H]	Oui, mais il l'a bousculé
586	[>G]	Oui, il l'a bousculé, mais il lui a pas mis des coups de pieds dans la cheville pour qu'elle se casse, il l'a bousculé
589	[>D]	il est responsable
590	[>F]	il a des circonstances atténuantes
591	[>G]	il est responsable, mais bon voilà, il l'a bousculé, mais pas de chance elle est mal tombée

768	[>H]	et puis aussi Noel qui se tramait, enfin y'a Noel qu'approche, et puis, on sait bien que c'est une situation particulière, dans un moment particulier, et Walid, dans sa tête, un moment donné lui est venu l'idée d'avoir une nuit aussi parce que pour l'instant c'est que des rencontres a la journée.
769	[>A]	ben oui il aimerait bien
770	[>H]	donc voila mais vu tout ce qui se passe, je sais pas comment
771	[>G]	vu les événements, ca parait peu probable aussi
772	[>A]	Ouais, après tout, y'a le petit qu'est là-bas, je vois pas pourquoi
773	[>H]	ben c'est ça
774	[>F]	non mais attend
775	[>H]	oui non mais, c'est ça le truc, comment on peut dire qu'il peut pas y aller alors que le petit frère, il est là-bas ?
776	[>A]	on pourrait l'emmener à 19H le soir et le récupérer a 10H le lendemain hein
777	[>F]	sachant qu'il est capable de faire avec, puisqu'il a déjà dénoncer des trucs je veut dire
778	[>A]	Exactement, enfin moi je me dis, c'est dur quoi enfin ca
779	[>F]	enfin ça, je sais pas, comment les référents
780	[>A]	c'est un jour un peu plus particulier que les autres c'est jamais simple hein, de retrouver les gamins le 24 comme ça, quand tu vois que tout se prépare avec les familles
781	[>F]	ha ben, c'est jamais des temps simples
782	[>A]	Après, je dis pas que, c'est compliqué hein c'est le père, c'est vrai moi, j'ai été le chercher, j'ai fait une demi journée avec lui, hein c'est complexe, n'empêche qu'en attendant, on estime qu'il peut quand même garder le petit chez lui.

Ainsi, à l'unité de sens 51, les TS trouvent la justice trop lente, mais en 52 que les actes reprochés sont exagérés. Les TS dénigrent le père dans l'épisode du commissariat, mais en 62, lui trouvent toutes les qualités lui permettant d'accueillir Walid à Noël. Les TS regrettent leur propre laxisme en 58, mais ne supportent pas que l'ASE puisse contrarier Walid en lui refusant qu'il aille à Noël en famille. Si après une première phase de 2 à 33, les TS expriment leur exaspération contre Walid et aussi un peu d'empathie compte tenu de sa situation, dans les Unités de 49 à 70, c'est le combat entre la raison et l'affect. A chaque fois qu'un élément est apporté et qui pourrait aller dans le sens d'une plus grande rigueur vis-à-vis de Walid, un autre argument contraire est amené pour atténuer toute décision trop dure vis-à-vis de lui : justice pas assez dure (50) versus faits exagérés(53), duplicité de Walid (54,55) versus la vie difficile avant le foyer(57), Walid chercherait a éprouver ou casser le lien construit avec les TS (65, 66) versus père incompetent (68, 69). Les TS semblent dans une ambivalence vis-à-vis de Walid, proche d'une stratégie de l'oscillation que nous développerons plus loin.

3) Les TS s'inscrivent dans une relation affective qui viendrait en contradiction avec une relation éducative professionnelle.

69	[>B]	c'est ca qu'est particulier avec Wilfried c'est qu'on a une attitude un peu empathique avec lui
70	[>intervenant]	oui
71	[>B]	alors qu'il déconne plus plus, on pourrait être dans le rejet, et finalement non, on y est pas forcément, même si on essaye de lui montrer un minimum....
72	[>intervenant]	d'écoute ?
73	[>B]	Non, on essaye justement de mettre de la distance, pour lui faire comprendre qu'il dépasse les bornes
74	[>intervenant]	Ouais, d'accord
75	[>B]	et finalement, on a un peu cette attitude, un peu empathique par moment
76	[>intervenant]	hum
77	[>B]	et a coté de ca il continu ses actions, on ne sait plus comment l'arrêter

235	[>D]	en sachant que c'est lui qu'a demandé son placement
236	[>H]	Oui, c'est lui qui
237	[>G]	ha oui
238	[>B]	oui y'a un an et demi ouais
239	[>H]	pour violence du père
240	[>B]	il c'est rendu chez les flics pour lui dire que son père lui tapait dessus
241	[>D]	parce que l'autre jour justement, madame Durand me disait qu'elle avait été touché par ce gamin là, qui avait demandé la protection
242	[>G]	en même temps, c'est un peu touchant hein, c'est ce que tu disais hein, c'est difficile de le laisser de côté hein
243	[>B]	ben oui c'est pour ça qu'on n'arrive pas à le rejeter, ouais voilà
244	[>F]	c'est ça oui on a tellement ment d'empathie pour lui que....

247	[>B]	non mais ce que je veux dire non, non, c'est pas ça je me suis mal exprimé y'a des gamins quand ils déconnent comme ça, on... les sans les rejeter pour autant, on fait moins d'effort quelque part...
248	[>intervenant]	Oui, on pourrait être
249	[>F]	Oui, tu coupes
250	[>intervenant]	dans le ras le bol ou....
251	[>B]	mais là, il ya quelque chose qui fait que, ben, on va le chercher quand même quoi

288	[>H]	Ouais, il était plutôt mignon quoi, le gamin, qu'était content d'être placé aussi hein, enfin...
289	[>A]	il s'intéressait, il était curieux de tout, c'était le seul gamin qu'était capable d'aller à un concert euh symphonique hein, il était curieux de tout, même si ça l'intéressait pas
290	[>H]	alors qu'il part de zéro culture, zéro mais zéro zéro zéro, rein rien rein

Les TS ne parlent pas d'une relation éducative professionnelle ou d'accompagnement mais d'une relation affective. N'est pas évoqué dans les propos des TS ce qui pourrait être utile pour Walid en fonction de ses besoins comme comportements à mettre en place par les TS, mais des sentiments qu'ils éprouvent vis-à-vis de Walid. Les termes sont clairement du registre affectif, pour qualifier la relation, aussi bien quand elle doit être bienveillante (être touché, empathie) que quand elle devrait être plus exigeante (rejeter). C'est la conscience de cette relation exclusivement accroché sur le versant affectif qui amène l'intervenant à mettre en garde les TS sur la reproduction d'un système déjà connu par Walid dans sa famille : amour inconditionnel versus rejet violent.

877	[>intervenant]	mais n'empêche que vous, en terme de positionnement professionnelle, c'était ça un peu ma question, quels sont les pièges un peu à éviter quoi, c'est ça un peu que vous m'avez demandé parce que si vous tomber dans le piège transférentiel, comme on pourrait dire, ben lui il va reproduire quelque chose, vous allez être un membre de la famille, et puis c'est bon quoi, enfin vous êtes un membre du système
878	[>A]	ouais
879	[>intervenant]	donc c'est bon, vous êtes le système qu'on agresse, la référence qu'on... voilà et ça tourne quoi
880	[>A]	en même temps, il peut compter sur nous, nous, que sont père, c'est pas une figure identitaire sur laquelle il peut compter hein
881	[>B]	alors voilà c'est ça
883	[>A]	un papa qu'a été absent quand même la première année de placement
884	[>intervenant]	oui oui

885	[>H]	Ouais, c'est ça, c'est au moment ou on a plus de lien avec lui
886	[>B]	aucune visite, aucun coup de téléphone, rien hein
887	[>intervenant]	alors est-ce que c'est dans la réponse aux agressions qu'il faut travailler, ça c'est ce que je me demandais ?

- 4) La contradiction entre la reconnaissance des difficultés du père par Walid et les TS et la volonté de rapproché Walid de ce père défaillant.

On trouve des expressions soulignant les difficultés du père à faire face à une fonction éducative

137	[>A]	donc quand on arrive là-bas, il était déjà un peu comme ça, quand je m'arrête devant pour le faire monter, Walid dit "ben ca y'est, il déjà complètement défoncé, celui là" enfin il lui reproche, pas très content, de l'état dans lequel il était [...]
-----	------	---

147	[>B]	Ben, il reconnaît [Walid] que son père
148	[>A]	Ouais, il reconnaît que son papa tient pas la route

158	[>A]	on sait pas si il regrette qu'il tienne pas la route pour l'accompagner, ou si il regrette qu'il tienne pas la route pour venir nous casser la gueule
159	[>intervenant]	ou pour le protéger, pour le protéger
160	[>A]	le protéger sûrement

Les TS constatent aussi que Walid cherche à s'identifier à ce modèle

384	[>D]	ben et puis il est raccord avec son père là, quand il fait des conneries
385	[>F]	oui oui
386	[>intervenant]	il est rapport ?
387	[>D]	il est raccord
388	[>intervenant]	Oui, oui vous vous dites, on a l'image des deux
389	[>B]	alors y'a aussi toute une dimension qu'on a pas, qu'on a pas causé c'est que le papa, il a fait un peu de prison, heu Walid, il s'est tatoué un point à l'encre ici, et un point à l'encre ici, alors à priori, ça veut dire qu'il a fait un séjour en prison, heu, il se met à boire, il se met a fumer, enfin y'a tout aussi heu...

903	[>A]	et la ouais le papa est présent, mais en même temps heu, il est de par ses actes, aussi, il tient pas la route comme je l'ai, comme je disais, je l'ai vue a la police de Saumur, c'était, c'était, enfin voila, il a essayer de lui dire c'est pas bien, et en même temps, le policier, il lui disait, monsieur, il lui tapait sur le torse comme ça "je vient chez vous, moi, je défonce la porte de chez vous si vous venez pas au rendez-vous que je vous ai donné" et puis l'autre, le père, il était là "ouais, bof ,j'm'en fout hein ". Enfin voila quoi, c'est.... et en même temps, le mec lui disait, « c'est pas bien Walid »
-----	------	--

933	[>B]	je le dépose avec Lara, [sa sœur], je lui explique la semaine enfin, on l'avait eu [le père] tous les jours au téléphone, et au téléphone, "ouais, samedi je lui passerais un savon, machin" samedi, je dépose Walid, on discute, et puis un moment donné, "mais c'est M Bonnot"....il me dit « bon ben on passera une bonne journée, et on en reparlera ce soir"
934	[>A]	bon ben bonne journée hein
935	[>B]	"Mr Bonot, s'il vous plaît" et non, pas de relais, rien

On trouve aussi, malgré cette conscience des limites éducatives du père, un certain nombre de démarche réalisées ou souhaitées par les TS visant à rapprocher Walid de son père

969	[>intervenant]	Oui, je comprends mais si dans le discours, on l'exclue dans la triangulation, le père, on prend la place
-----	----------------	---

970	[>F]	parce qu'il sait pas faire
971	[>intervenant]	voila, du coup lui, Wilfried peut pas reconnecter quelque chose
972	[>B]	c'est ce qui c'est passé pendant un an finalement le pere absent
973	[>intervenant]	et du coup c'est bizarre, vous voyez, ces jeux de place a trois, ils deviennent compliqués
974	[>H]	oui mais, déjà, rien que le fait de l'avertir a chaque fois qu'il y a un passage à l'acte, on le resitue, le papa
975	[>A]	ha oui, sans arrêt, sans arrêt
976	[>H]	on fait ça, quand même
977	[>intervenant]	votre travail, c'est de le remettre dans le circuit
978	[>A]	ben tout le temps, on le remet

- 5) La contradiction entre des buts de la mission des TS. En terme de principes d'actions, c'est la contradiction entre protection de la fonction et de la relation parentale et le but palliatif ou supplétif des TS vis-à-vis de cette même fonction parce qu'elle est justement défailante.

Quand l'intervenant souligne la difficulté d'à la fois imposer à Walid une relation soutenue avec son père et à la fois chercher à ce qu'il s'en éloigne en termes de modèle, les TS rétorquent que le système leur enjoint de maintenir des liens forts avec les parents

1139	[>intervenant]	parce que du coup vous l'amenez peut-être parfois dans une question un truc un peu impossible puisqu'il vient vous dire " ma famille je m'en sépare pour me construire" et vous dites « va donc voir dans ta famille si il ya pas des modèles "
1144	[>A]	c'est un discours social, ça c'est le discours du social, qui faut absolument, quoiqu'il arrive, raccrocher les wagons avec la famille, je veut dire, nous, on le dit sans arrêt
1148	[>A]	sans arrêt, n'oubliez pas les rendez-vous famille, demandez leur de venir au... comment, même aux vestiaires pour leur prouver que nous on a des [incompréhensible] et qu'ils en ont pas, non mais des fois, voila

Il y aurait donc une injonction à entretenir un lien avec la famille

2)synthèse

Les acteurs (Walid ou les TS) développent des comportements paradoxaux comme réponse à des situations paradoxales.

Concernant le comportement de Walid, deux hypothèses pourraient expliquer ses comportements ambivalents entre délinquance et repentance. La première hypothèse serait que Walid, face à l'injonction paradoxale du rapprochement du père mais de l'imposition d'un modèle comportemental différent est contraint à l'oscillation (stratégie paradoxale) entre ces deux modèles. Ainsi, plus il est en contact avec son père, plus il mesure ce qui l'en sépare, et plus il est tenté de le rejoindre en développant des comportements déviants qui pourraient lui permettre de retrouver l'estime de son père ou a minima attirer son attention. Et ce d'autant plus qu'il peut tirer une certaine culpabilité du fait d'avoir dénoncé les comportements de son père et être tenté de combler la distance qu'il a ainsi créé par des signes de connivence. A l'inverse, il est suffisamment conscient des comportements inadaptés de son père, et notamment sur le plan de son éducation puisqu'il a lui-même demandé son placement, pour tenter malgré tout de s'inscrire dans le modèle proposé par les TS.

La deuxième hypothèse qui expliquerait cette stratégie de l'oscillation serait celle de l'état psychologique de Walid. Cet état psychologique pourrait être lié soit à son adolescence et qui l'amènerait à remettre en cause les modèles pour en tester la valeur, soit à son parcours de vie et qui

l'amènerait à casser les liens affectif préalablement établis pour en éprouver la solidité. Dans les deux cas, il est contraint de poser des actes contraires aux lois du foyer ou des actes agressifs face aux TS qui pourtant l'on protégé.

Concernant les TS. D'une part, ils développent un sentiment ambivalent vis-à-vis de Walid regrettant un trop grand laxisme vis-à-vis de lui en même temps qu'ils trouvent des excuses à son comportement. Cette attitude pourrait être une forme de réponse au paradoxe d'une relation éducative sans investissement affectif. Il semble bien que les besoins de Walid soit de disposer d'un cadre de vie rigoureux qui nécessite de faire valoir la loi « sociale » au quotidien. Pour autant, l'histoire de Walid, le comportement de ses parents, sa physionomie et sa manière d'investir le foyer ont créer une relation fortement affective avec les TS, basée sur la protection et qui invitent les TS a une plus grande clémence. Or, si on relie le comportement des TS avec celui de Walid, plus ils signifieront à Walid la dimension affective du lien, plus celui-ci l'attaquera. Dès lors, les TS pourraient être coincés entre deux extrêmes. Soit sanctionner Walid sur un registre affectif c'est-à-dire non pas au bénéfice d'un rappel à la loi éducatif, mais plutôt pour faire payer à Walid cette trahison, ce qui les mettrait dans un comportement similaire à celui du père. Soit au contraire, interpréter ces attaques de Walid comme une expression de sa souffrance en lien avec son parcours et redoubler de compassion et d'amour à son égard, et de fait entretenir une forme d'impunité dans son rapport à la loi.

D'autre part, les TS répondent aussi à cette situation d'une façon qui semble contradictoire en reconnaissant l'incapacité éducative du père tout en poussant Walid à s'en rapprocher. Cette réponse pourrait être reliée au paradoxe du soutien du lien filial vis-à-vis de parents reconnus comme défaillant dans leur capacité éducative. Malgré qu'ils identifient les limites de capacité du père sur le plan éducatif, les TS invite Walid a s'en rapprocher parce qu'il faut maintenir la relation familial. Ils poussent ainsi Walid, confronté à deux modèles opposés, dans une injonction contradictoire ou il doit à la fois reconnaître la valeur du lien avec son père et s'en distancier ou le critiquer.

D)LES STRATÉGIES PARADOXALES

1)La stratégie initiale tentée par l'équipe

Avant d'aborder la stratégie de l'équipe, il nous faut nous pencher sur la stratégie de Walid pour répondre aux différents paradoxes auxquels il est confronté (remise en cause du modèle, épreuve de la qualité des liens affectifs, confrontation a des modèles opposés). La réponse de Walid à ces paradoxes est donc l'alternance entre des comportements tantôt repentant et conciliant avec les TS, tantôt agressif et commettant des actes répréhensibles. Cette attitude se rapproche de la stratégie de l'oscillation décrite par Barel, ou encore du balancement schizophrénique entre deux pôles opposé. Les échanges des participants sur la question de la conscientisation de ses actes éclairent cette hypothèse. .

214	[>intervenant]	est-ce que ca veut dire que pour lui c'est étanche entre les domaines, y'a des domaines
215	[>H]	c'est le mot qui convient, c'est un peu étanche là-haut, je crois ouais
216	[>intervenant]	c'est-à-dire, il y a des domaines où là il est dans une prise de conscience, et où une fois que c'est fini, il repasse dans un autre domaine, et là, il peut être dans complètement autre chose et là, qu'est pas forcément connoter avec
217	[>H]	Ouais, enfin on se pose vraiment la question intellectuelle quoi
218	[>B]	ouais vraiment
219	[>H]	Enfin, de ce qu'il en comprend, enfin je sais pas, y'a des moments, on se dit tient, il est lucide, et puis y'a des moments où il est complètement à coté

338	[>intervenant]	est-ce qu'on est pas dans une espèce de raptus dans une espèce de passage à l'acte mais qui sont à la limite de la psychose ou on est un moment donné dans un truc où il est plus tout à fait mettre de ce qu'il fait et tac à un moment donné après il se rend compte que ça va pas du tout il reconscientise après coup mais on est à la limite de quelque chose d'un peu délirant
355	[>intervenant]	parce que le côté étanche, ça peut être un côté clivage psychotique. On commence à construire des compartiments étanches et ça veut dire que ça, c'est un mode de défense plutôt psychotique. Ça veut dire que ça doit pas communiquer entre les secteurs vous voyez, entre les... c'est moins bon que... que un refoulement où ça circule, c'est mobile, y'a un mode de défense qu'est souple si vous voulez, là, si il se rigidifie dans un compartiment, ben dans.... ce qu'il va se passer dans un compartiment, heu, communiquera pas du tout avec le reste et il va passer à un autre compartiment qui,... voilà, vous voyez, ça c'est le système de clivage en fait hein, donc, et le déni va avec la logique de clivage aussi, c'est que ça va avec une logique de compartiment interne, il peut y avoir le père aimant, le père abuseur et ça, ça communique pas entre les deux, et ça, c'est des façons de se protéger éventuellement heu, par clivage donc, c'est ce qu'on appelle le clivage et le clivage peut engendrer des risques de raptus comme ça.
454	[>intervenant]	il fait pas le lien, mais il peut être à la limite vrai dans chacun des compartiments, sauf que son problème, c'est de pas les faire communiquer entre eux et il peut très bien pleurer sincèrement un moment donné, bloquer complètement ça, revenir à un autre processus dans lequel il va être dans un passage à l'acte, il bloque complètement il passe à autre chose où il est.... Voilà, et donc il est peut être
455	[>F]	y'a quand même une conscience de ce qu'il fait, puisqu'il vient le dire après
456	[>G]	ben oui qu'est-ce qu'il cherche comme ça
457	[>F]	donc il réalise quand même
458	[>intervenant]	Oui, mais il anticipe probablement pas, il fait pas le lien entre les choses antérieures, et les choses actuelles, comme c'est compartimenté, le passé on n'en parle pas, on le prend pas en compte, on est dans le présent, le présent étant fini, on prend autre chose

Les stratégies intuitives des TS sont elles aussi structurées autour de l'alternance des positions, mais à la différence qu'elles ne sont pas clivées comme dans la stratégie de l'oscillation, les TS sont conscients des deux options. Concernant les sentiments vis-à-vis de Walid, les TS sont conscients des orientations, entre clémence et rigueur, cependant, ils n'arrivent pas à jouer la même orientation en fonction des espaces et surtout des acteurs en présence. Face à Walid, ils ont du mal à tenir une posture plus exigeante vis-à-vis de lui, et quand ils le font, comme dans l'épisode du départ à l'activité sportive, ils se sentent obligés de le justifier. Même le TS dont le véhicule a été abîmé par Walid fait le premier pas dans sa direction. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans un règlement de compte personnel en refusant tout contact, mais pour autant, on aurait pu imaginer qu'un autre TS puisse demander à Walid de faire cette démarche.. A l'inverse, il demande une plus grande rigueur dans les sanctions pour les autres acteurs, et notamment la justice. D'une certaine manière, ils reprochent aux autres de ne pas faire ce qu'ils ne sont pas capables de faire, tout en reconnaissant que les autres sont pris dans les mêmes difficultés qu'eux. Dans tous les cas, ils tiennent un discours plus ferme sur les comportements de Walid quand il n'est pas là, mais ils aimeraient pouvoir aussi tenir ce discours en sa présence. Les TS ont conscience de cette incapacité à imposer des règles strictes à Walid, même si durant la séquence, ils retournent facilement vers la recherche de circonstances atténuantes. Cette alternance des positions en fonction des lieux ou des espaces s'apparente à la stratégie du compartimentage, c'est-à-dire développer une position différente en fonction des lieux, des espaces ou des acteurs tout en ayant conscience de cette dualité.

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Suite au travail réalisé durant la séquence, l'intervenant souligne la contradiction entre la

reconnaissance de la défaillance du père et l'invitation faite à Walid de s'en rapprocher. Cette logique produit un paradoxe puisque Walid prendrait son père comme modèle, alors que justement, il est soustrait à son contact parce qu'il était un père défaillant.

1025	[>A]	je pense qu'il a peur de trahir le père en disant
1036	[>A]	il est toujours est-ce qu'il a pas ce sentiment de trahir un peu le père finalement si il rentre dans un autre c'est une question que je me pose aussi hein
1037	[>intervenant]	oui parce que il a fondamentalement coupé le lien enfin pas totalement mais enfin il a interrompue
1038	[>A]	oui pendant un certain temps
1039	[>intervenant]	il a interrompu quelque chose pour son projet et maintenant on lui dit faudrait peut-être rétablir un lien enfin
1040	[>A]	et maintenant que le père revient il sait que si il veut recréer du lien faut pas qu'il soit totalement
1041	[>B]	en porte a faux
1042	[>A]	hermétique ou en porte a faux avec les valeurs que père défend, son père, si on peut appeler ça des valeurs
1043	[>intervenant]	sauf que le prix a payer pour se protéger, c'est de couper un lien et couper un lien, c'est insécurisant dans,... on est dans un truc bizarre
1044	[>A]	ou de rentrer dans un registre hors la loi un peu et déconnant en même temps
1045	[>intervenant]	hum
1046	[>A]	y'a peut-être ça aussi hein
1047	[>intervenant]	d'accord
1049	[>A]	parce que en plus, il est un peu pris entre les deux, parce que moi quand il était avec moi dans le véhicule, je lui reprochait pas mais je lui dit "mince, on est déjà un peu a la bourre et il faut qu'on fasse en plus un.... il faut qu'on fasse un détour pour aller chercher ton papa" et il dit "ben tu sais bien, hein je peux compter sur personne, ni mon père, heu ni ma mère " c'est vrai qu'elle est complètement absente [...] Alors de temps en temps, il fait alliance avec nous, comme s'il se rendait compte que, voilà, il avait des moments de lucidité où il pouvait dire que "vous voyez bien, vous le savez bien qu'il est déconnant". Et quand le père arrive, paf, tout de suite, il s'est mis avec histoire de dire. Parce que ça été pesant aussi pour lui de pas... cette période où le père était plus là, c'était assez pesant pour lui hein, c'était lourd qu'il puisse plus....
1139	[>intervenant]	parce que du coup, vous l'amenez peut-être parfois dans une question, un truc un peu impossible, puisqu'il vient vous dire, " ma famille, je m'en sépare pour me construire" et vous dites, « va donc voir dans ta famille si il ya pas des modèles "
1057	[>intervenant]	parce que si votre projet éducatif c'est d'aller le rechercher chez un père qui n'y...
1058	[>A]	ben
1059	[>intervenant]	est dans l'incapacité de le faire, ou voire, que lui-même, Wilfried, a refusé d'y aller pour se protéger
1060	[>A]	ouais
1061	[>intervenant]	on va le pousser dans un truc impossible quoi, bizarre quoi
1159	[>A]	oui mais peut-être qu'inconsciemment, en voulant raccrocher un petit avec le père
1160	[>B]	avec le père
1161	[>A]	Ouais, peut-être que ces derniers temps, c'est un peu ce qui est arrivé
1162	[>B]	On a peut-être été trop cherché le père
1163	[>A]	Ouais, peut-être
1164	[>intervenant]	peut être parce que qu'on est dans cette triangulation finalement
1165	[>B]	et en même temps y'a eu une tellement longue absence, qu'on voilà peut-être qu'inconsciemment, on c'est dit faut qu'on profite du truc

1166	[>A]	Ouais, c'est vrai, c'est vrai
1167	[>H]	et à la fois, on est aussi dans l'obligation de l'informer
1168	[>F]	vous faite un peu le forcing
1169	[>A]	Non, non, mais c'est vrai
1170	[>H]	on doit être dans l'information aussi
1171	[>intervenant]	Ouais, mais là, vous allez plus loin que l'informer, vous avez un projet de rétablir un lien entre eux et de réinstaurer le père
1172	[>A]	Oui, mais c'est
1173	[>B]	Ouais, parce que regardes
1174	[>A]	Oui, et en même temps, c'était le seul, c'est vrai que comme il dit
1175	[>F]	de reconsolider quelque chose
1176	[>A]	comme il dit, il a une bonne tête ce gamin et en même temps, c'était le seul le pauvre qu'était toujours à l'écart de tous, c'était le seul qui ne sortait jamais
1177	[>B]	Ouais, pendant huit mois, il entait le seul gamin à n'avoir aucun droit de week-end, aucun droit de visite
1178	[>H]	on l'envoyait à la corvée, enfin
1179	[>A]	c'est pour ça qu'on était peut-être un peu content, quand le père a, voila, créer du lien
1180	[>intervenant]	alors sinon, est-ce qu'il y a pas un mouvement un peu, lui, il va dans un sens, et vous, vous tirez dans l'autre
1181	[>F]	c'est quand même lui qu'a demandé le placement
1182	[>A]	oui
1183	[>intervenant]	et c'est compliqué parce que c'est
1184	[>A]	et c'est lui qui sait que ses parents sont déconnant, il est capable de le dire
1185	[>B]	oui il l'a dit, ouais
1186	[>F]	ou ben c'est pour ça
1187	[>A]	voila c'est pour ça, quand je l'ai emmené, vendredi il dit "oui ben le père ou la mère, vous savez bien que je peux compter ni sur l'un ni sur l'autre"
1188	[>F]	c'est lui qui se met le cap tout seul
1189	[>A]	donc c'est vrai peut-être qu'il faut qu'on freine un peu

Cette prise de conscience de l'incohérence de la position des TS dans la relation de Walid à son père amène les participants à rechercher d'autres approches

1052	[>intervenant]	du coup qu'est-ce qu'il faut aller chercher la référence pour lui alors
1062	[>B]	moi le discours que je lui tiens c'est ta mère elle est celle-ci ton père il est celui-ci mais t'est pas obligé d'avoir le même parcours quoi
1140	[>B]	qu'est-ce qu'on peut lui proposer
1142	[>G]	enfin moi je trouve que on peut pas le construire....., il peut se construire par rapport a son envie de métier justement
1143	[>intervenant]	est-ce que la y'a pas quelque chose de.... Non, mais c'est que les modèles d'identification y'en a partout
1145	[>intervenant]	Oui, mais est-ce que nous là, tous, on a utilisé uniquement notre famille comme modèle d'identification
1146	[>G]	ben non
1147	[>F]	ha ben non heureusement
1149	[>intervenant]	donc les modele de reference ils sont en partie familiaux

1150	[>F]	c'est pas uniquement dans la famille
1151	[>A]	non
1152	[>intervenant]	mais heu ils sont assez élargie
1153	[>F]	non c'est pas uniquement dans la famille
1154	[>intervenant]	donc peut-être vous pouvez essayer d'élargir sa réflexion autour de qui, d'une façon générale, ou de quoi, d'une façon générale, lui sert de référence si vous le sentez trop sur la famille...
1155	[>A]	hum

1206	[>A]	essayer de l'accrocher aussi a plusieurs trucs à l'extérieur, qu'il trouve des gens, un peu des repères aussi, je pense que ça serait pas mal
------	------	---

La stratégie évoquée pour tenter de dépasser ce paradoxe du modèle parental défaillant est l'ouverture à d'autres modèles. Cette ouverture est tout juste évoquée sans plus de détail, mais peut-être que l'essentiel du travail réalisé durant la séquence n'est pas dans les actions concrètes mises en place, mais dans la prise de conscience du mouvement paradoxale qu'impulsaient les TS. De fait, que le modèle choisi ne consiste pas à écarter Walid de son père, ce qui équivaldrait à une stratégie simple, supprimer une des deux options du paradoxe. Nous sommes donc plus dans une stratégie complexe qui mobilise les deux alternatives comme celle du type du compromis. Continuer les contacts avec le père mais de façon moins intensive, comme le dit A en 1189 « *donc c'est vrai peut-être qu'il faut qu'on freine un peu* », mais aussi ouvrir de champ relationnel de Walid en multipliant les invitations à d'autres rencontres, toujours A en 10206 « *essayer de l'accrocher aussi a plusieurs trucs à l'extérieur, qu'il trouve des gens, un peu des repères aussi, je pense que ça serait pas mal* ».

ANNEXE XII ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°12 (SÉANCE 7)
NOVEMBRE 2012

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA
SÉQUENCE

A)LE CONTENU DE LA SÉQUENCE

Indications quantitatives :

Durée : 44 minutes

660 interventions et 49 unités de sens,

9 participants

B)TYPE DE SITUATION ET LA SITUATION QUI POSE PROBLÈME

Type de situation qui pose problème : dynamique de groupe

La situation :

Deux situations individuelles sont évoquées. D'abord avec Manon qui vient d'être exclue du foyer pour agression sur le chef de service, et Freddy qui ne cesse de provoquer les TS au travers de comportements incohérents sur les temps collectifs. Ces deux situations mettent en avant le climat d'agressivité et d'attaque permanente du cadre sur le groupe du service Flore et devant lequel les TS sont démunis.

C)TYPE DE DIFFICULTÉ ET DIFFICULTÉ QUE POSE LA SITUATION AUX TS:

Type de difficulté 1 : gérer les situations d'agression des TS par les jeunes.

Type de difficulté 2 : La position de l'institution face aux agressions physiques des TS par des jeunes.

Type de difficulté 3 : Gérer les comportements de provocation de la part d'un jeune encouragé par le groupe.

D'un point de vue global, la séquence tourne autour de la question de la violence et de l'agressivité des jeunes entre eux ou en direction des TS et de la gestion de ces comportements sur le groupe Flore.

La nature du positionnement du problème est présentée comme collective par les TS qui proposent cette situation.

D)IDENTIFICATION DES OBJETS DE DISCOURS ABORDÉS DANS LA SÉQUENCE

1) Objets de discours par thématique et catégories

Le tableau suivant indique le pourcentage de temps passé, dans les unités de sens, sur les différents types d'objets de discours (en gras souligné), les différentes thématiques d'objets de discours (en gras) et sur les différentes catégories d'objet de discours.

thématique	Catégorie	Total
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		26,60 %
	comportement d'un usager	14,94 %
	décision ou action institutionnelle	9,98%
	décision ou action d'un TS	1,68%
description du contexte de la situation ou de l'évènement		27,25 %
	contexte concernant l'utilisateur	5,49%
	contexte environnement familial de l'utilisateur	3,51%
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur	2,59%
	Historicité, nouveauté ou ancienneté de la situation	15,66 %
Total unités de sens concernant la description de la situation		53,85 %
théorisation généralisation		9,60%
	illustration par d'autres situations	9,60%
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement		5,83%
	hypothèse complexe et ouverte	5,83%
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		9,49%
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle	9,49%
	contexte concernant usager	
Total unités de sens concernant l'analyse de la situation		24,92%
solutions actives envisagées		13,19 %
	endogène modification positionnement institution vers usager	11,85 %
	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif professionnel	1,33%
Total unités de sens concernant des propositions de remédiation		13,19%
pas de thématique		8,04 %
	Pas de thématique	8,04 %

Un peu plus de 53% du temps de parole est consacré à la description des situations. Ce volume important s'explique par le fait que plusieurs situations de jeunes sont évoquées ainsi que le climat et l'ambiance sur le groupe.

Le temps dédié à l'analyse avec presque 25%, est la deuxième catégorie de contenu la plus mobilisée. Elle est consacrée notamment à la recherche de responsabilité et à l'illustration par d'autre situation pour tenter de comprendre le phénomène.

Le temps passé à élaborer des solutions représente 13%.

2) Contenu et volume des unités de sens classés par thématiques et catégories

Le tableau suivant présente le contenu synthétisé des unités de sens, classé par thématique d'objet de discours (gras souligné), puis par catégorie (gras) avec le volume en seconde de l'unité de sens concernée.

n°extrai t	n°catégori e	catégorie	mots clé
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS			

3	110	comportement d'un usager	L'équipe nomme les agressions de Manon envers des TS et le directeur
5	110	comportement d'un usager	Un TS rapporte les propos du directeur qui a été agressé présentant Manon comme pleinement consciente de ses actes
8	120	décision ou action institutionnelle	L'équipe décrit le soulagement suite à son départ qui s'est fait de façon immédiate
9	110	comportement d'un usager	L'équipe présente le motif de l'exclusion comme étant l'agression sur le directeur
11	120	décision ou action institutionnelle	L'équipe exprime son indignation face à la réaction de la direction qui exclue les jeunes quand ils les agressent directement et temporise quand il ne s'agit que d'un TS. Ils remettent en cause le comportement de l'institution
13	110	comportement d'un usager	La TS décrit l'agression de Manon sur le chef de service suite à la confiscation du téléphone la veille. Elle décrit Manon comme calculatrice y compris pendant qu'elle agressait.
18	110	comportement d'un usager	La TS souligne que le portable lui a été restitué avant son départ pour exclusion
19	110	comportement d'un usager	Ils remettent en cause le comportement de l'institution. Un TS trouve que l'institution aurait du réagir auprès de Manon avant qu'elle n'agresse la direction, sous entendu l'institution ne prend pas soin de ses TS
21	110	comportement d'un usager	L'équipe reproche à la direction de prendre ce type de décision sans même venir l'expliquer aux TS ou même venir communiquer avec les TS sur ce qu'ils ont vécus. Ils pensent que même le chef de service n'est pas d'accord avec cette manière de faire. Ils voient ces décisions unilatérales comme les décrédibilisant aux yeux des jeunes qui restent et même perdant tout sens éducatif pour les jeunes parce que non expliquées.
28	110	comportement d'un usager	Les TS disent l'intérêt qu'il y aurait à ce que le TS et l'institution portent plainte et pas seulement pour des questions de remboursement d'assurance
29	110	comportement d'un usager	retour sur la problématique de Manon. Les TS concernés signalent le fait que ni l'événement ni la sanction n'ont été repris avec les jeunes
30	150	décision ou action d'un TS	Les TS signalent un autre fait de violence sur la même TS qui avait été agressée par Manon. L'équipe souligne que cette TS absente fait souvent l'objet d'attaque et la plaîne, tout en laissant penser de façon ironique qu'elle pourrait avoir une part de responsabilité dans ces actes.
31	120	décision ou action institutionnelle	Sur la problématique de la violence en général, les TS constatent que les actes de violence sont de plus en plus nombreux sur le matériel ou sur les personnes en fonction des groupes
33	110	comportement d'un usager	Le problème de Freddy : l'équipe Flore pense que l'agitation est liée au comportement de Freddy notamment pendant les repas
35	110	comportement d'un usager	L'équipe Flore décrit les comportements de Freddy
37	120	décision ou action institutionnelle	Les TS sont d'accord pour dire que c'est la gestion du groupe qui est difficile
description du contexte de la situation ou de l'évènement			
2	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur	L'équipe évoque la situation de Manon sans expliciter les faits qui sont connus de tous.

4	420	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'utilisateur	L'équipe est tellement focalisée sur les événements qu'elle ne comprend pas les questions de l'intervenant sur l'origine de l'accueil de Manon
6	440	contexte environnement familial de l'utilisateur	L'équipe s'informe sur la situation actuelle de Manon suite à son exclusion
10	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation	Une TS décrit une agression qu'avait réalisée Manon sur une autre TS la veille
12	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation	La TS décrit les faits qui ont conduit Manon à une première agression sur une TS, suite à un malentendu avec la TS qui a mal tourné. Alors que Manon avait pour une fois respecté la règle de mettre le portable dans une boîte pendant les repas, il lui a finalement été confisqué
14	410	contexte concernant usager	L'équipe s'interroge sur le niveau de conscience de Manon pendant qu'elle agressait
16	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation	L'équipe rappelle une autre agression de Manon. Mais l'équipe est divisée pour définir dans cet épisode si elle était consciente ou pas de ses actes
24	460	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation	Un TS reprend l'exemple d'une autre situation ou un TS s'était fait agressé sans que la direction ne réagisse institutionnellement
36	410	contexte concernant usager	Les TS décrivent le comportement de rejet de la nourriture de Freddy
46	410	contexte concernant usager	L'équipe regrette que même des actions menées pour améliorer le cadre de vie n'aient pas été respectées par les jeunes
48	410	contexte concernant usager	Les TS de Nova ne sont pas surpris du manque d'adhésion à l'activité déco compte des représentations très masculines des jeunes garçons qu'ils disent bien connaître. Sous entendu l'équipe Flore s'y prend mal et ne sait pas y faire avec ces jeunes
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'événement			
17	610	hypothèse complexe et ouverte	L'équipe s'interroge sur la motivation des actes de Manon. Il est noté qu'elle est restée agressive envers les TS jusqu'au départ, ce qui choque l'équipe
23	610	hypothèse complexe et ouverte	Les TS ressentent l'absence de prise en compte de leurs difficultés comme une injonction à tenir coûte que coûte
25	610	hypothèse complexe et ouverte	L'intervenant distingue la plainte en justice à titre personnel et celle à titre institutionnelle, l'une n'empêchant pas l'autre. Les TS regrettent l'absence d'accompagnement institutionnel en cas de violence.
39	610	hypothèse complexe et ouverte	Les TS Flore identifient que c'est la dynamique du groupe qui n'est pas favorable au respect du cadre
41	610	hypothèse complexe et ouverte	L'intervenant tente de rassurer la TS sur le fait que le groupe va s'installer.
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant			
32	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle	Les TS recherchent les causes éventuelles de ces violences. Les changements de groupe autour de la mixité sont évoqués. Les TS de Nova trouvent que sur leur groupe, il n'y a pas de problème de cadre contrairement à Flore qui rappelle que les violences verbales et le non respect du cadre sur le groupe ont déjà été évoqués sur une autre séance

43	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle	Retour sur la problématique de la violence. L'instabilité dans la composition du groupe (entrée et sortie fréquente) semble un facteur de déstabilisation des individus qui sont en perpétuelle recherche de place
45	520	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle	L'équipe Flore reconnaît qu'elle est épuisée par ces efforts et qu'elle se démobilise petit à petit comme le montre la mauvaise organisation des vacances qui arrivent
théorisation généralisation			
15	910	illustration par d'autres situations	L'équipe s'étonne de la maîtrise de Manon pendant qu'elle agressait ce qui n'est généralement pas le cas dans d'autres situations d'agression ou les jeunes semblent hors de contrôle d'eux-mêmes
20	910	illustration par d'autres situations	Le TS revient sur une autre situation où un jeune a été rapatrié d'un appart au foyer et dont il pense que la raison était uniquement parce qu'il avait trop dérangé le directeur un week-end où il était de garde alors que les TS se plaignaient de ce jeune depuis déjà pas mal de temps
22	910	illustration par d'autres situations	Les TS se sentent remis en cause même quand la direction décide l'exclusion de jeunes suite à des violences sur des TS, car elle le fait sans consultations, ce qui leur laisse penser qu'elle agit comme s'ils étaient incompetents pour traiter cette situation
26	910	illustration par d'autres situations	Un TS cite une autre situation où c'est le directeur qui a été directement agressé, ce qui avait donné lieu à une plainte institutionnelle
27	910	illustration par d'autres situations	Les TS évoquent une autre situation où la décision du directeur ne semblait ni éducative ni efficace
40	910	illustration par d'autres situations	Une TS Flore présente au moins deux jeunes sur son groupe qui sont épuisants à gérer. Elle espère que l'activité Boxe proposée à Freddy lui permettra de s'assagir
solutions actives envisagées			
34	710	endogène modification comportement équipe vers usager	Les TS de Nova proposent des conseils et des solutions pour gérer Freddy à l'équipe Flore qui dit son impuissance face à son comportement
38	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe Nova évoque la solution de faire manger le groupe en deux sous-groupes ce qui a déjà été testé par l'équipe Flore avec une certaine réussite
42	710	endogène modification comportement équipe vers usager	Les TS de Nova qui connaissent un des jeunes qui pose problème disent qu'ils avaient réussi à le gérer, sous-entendu, l'équipe Flore n'en est pas capable.
44	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'idée d'un rituel en groupe pour faciliter la relation des jeunes entre eux est évoquée. La piscine, activité mobilisée le vendredi par certain TS semble favoriser des relations interindividuelles plus respectueuses. Une des TS justifie qu'elle ne mobilise pas cette activité pour des raisons personnelles. l'équipe et l'intervenant proposent des solutions
47	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant tente de rassurer l'équipe Flore sur une évolution attendue de la situation suite à une stabilisation des effectifs

Concernant les thématiques de description, les participants évoquent plusieurs sujets :

- Les deux agressions de Manon, la première évoquée est celle du chef de service qui a donné

lieu à son exclusion. La deuxième évoquée est celle qui avait eu lieu la veille auprès des deux TS, dont seulement une seule est présente à la séance et rapporte les faits. La situation familiale de Manon est aussi évoquée.

- L'attitude de la direction concernant les faits de violence qui exclut généralement l'auteur quand ils ont lieu à l'encontre d'un membre de la direction, et qui ne donne pas de suite institutionnelle quand ils sont exercés à l'encontre des TS.
- Les actes de violence en direction des TS en général qui semblent augmenter et qui semblent aller de pair avec une absence de respect des locaux.
- Le comportement de Freddy qui provoque en permanence des troubles sur le groupe en attaquant sans arrêt l'autorité des TS.

Nous observons que toutes les thématiques généralement utilisées pour la description ne sont pas mobilisées. Les TS ne présentent pas de façon explicite les difficultés que leurs posent ces différentes situations, même si on peut les déduire de la description qu'ils font des événements. De même, les TS n'indiquent pas explicitement leur place dans les situations. Ils rapportent les situations comme si elles avaient été observées à distance. Ils sont moins impliqués dans les situations décrites.

Le travail d'analyse avec la formulation d'hypothèse porte successivement sur :

- La motivation des actes de violence de Manon et son niveau de conscience durant ces actes.
- L'interprétation du comportement de la direction dans les situations d'agression des TS par des jeunes.
- La dynamique du groupe de jeunes au service Flore.

La recherche de responsabilité ne concerne que la question de la violence, de l'agressivité des jeunes ou de leur remise en cause du cadre, qui est en fait le sujet général de la séquence. Les TS identifient l'instabilité du groupe, les changements organisationnels récents comme facteurs externes, et la démotivation des TS comme facteur interne.

La théorisation porte quasi exclusivement sur la généralisation de la situation concernant le positionnement de l'institution dans les agressions des TS, notamment en apportant d'autres exemples où le positionnement de la direction a semblé défaillant pour les TS.

La recherche de solution, qui ne comprend que des solutions actives, s'intéresse uniquement à la question de l'agressivité ou de l'attaque du cadre par les jeunes. Elles mobilisent dans la plupart des cas une modification du positionnement de l'équipe face aux jeunes.

E) LES FORMES DE DISCOURS MOBILISÉS

1) Les registres de forme de discours pour les unités de sens

registre de discours des tonalités générales des unités de sens	Nombre d'unité de sens	volume de temps passé sur la séquence en pourcentage
discours affectif	34	45,33%
discours technique	41	54,67%
Total nb Extraits	75	100,00%

2) Les registres de forme de discours et la qualification des interventions des locuteurs

registre de communication	nature de communication	% par rapport au nombre total d'intervention
discours technique	Analyse	7,26%
	Argumentation technique	0,91%
	Démonstratif	1,51%
	Descriptif	34,64%
	Hypothèse	1,97%
	Investigation	18,46%
	mise à distance	0,91%
	résolution	2,57%
Total discours technique		68,23%
discours affectif	abattement	0,61%
	colère	1,21%
	culpabilité	0,30%
	cynisme	1,06%
	défensive	0,15%
	démuni	0,45%
	doute	0,61%
	énervement	1,97%
	humour	5,14%
	impuissance	1,06%
	indignation	4,24%
	ironie	2,57%
	jugement négatif	1,51%
	justification	2,72%
	peur crainte	0,45%
	reproche, critique	3,63%
	surprise	1,21%
	regrets	0,91%
	compatissant	0,45%
	agressif	0,15%
	empathie	0,30%
	satisfaction	1,06%
Total discours affectif	-	31,77%
Total		100,00%

Le discours technique représente la tonalité générale pour presque 55% des unités de sens, et 68% des interventions. Il est essentiellement descriptif (34%), puis mobilise l'investigation (18%), et enfin l'analyse (7%). L'argumentation technique ou la démonstration et l'hypothèse sont très peu utilisées.

Le discours affectif représente la tonalité générale pour 45% des unités de sens, et 31% des interventions. La nature des expressions les plus utilisées du discours affectif est l'humour (5,154%) qui correspond à différents moments dans la séquence où les locuteurs décrivent les conditions d'organisation matérielle ou encore durant les échanges hors sujet. L'indignation (4,24%) mobilisée principalement pour décrire l'attitude de la direction quant à la gestion des agressions. Ce même sujet mobilise aussi l'ironie (2,5%) et les jugements négatifs (1,5%), les reproches et critiques (3,6%) et l'énervement (1,9%). Dans une moindre mesure, l'indignation est aussi exprimée pour décrire le comportement de Freddy ou de Manon. L'impuissance, le fait d'être démuni ou abattu correspondent aux moments de description des phénomènes de violence,

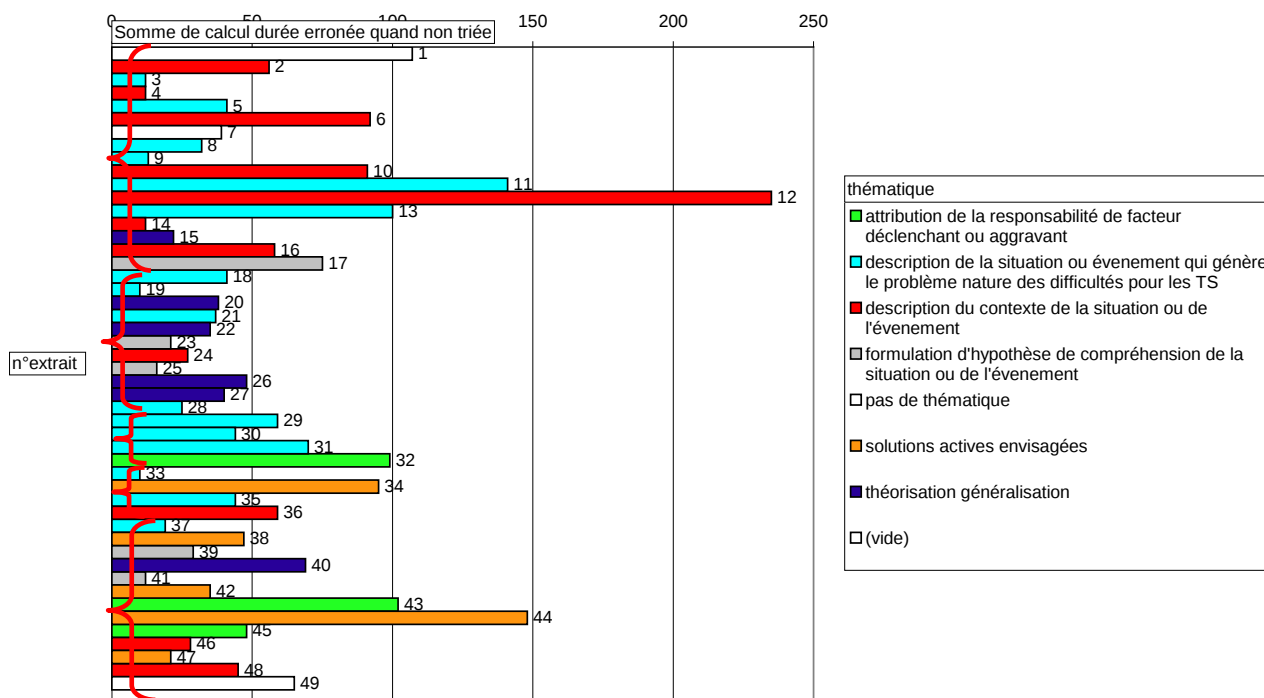
d'agressivité ou de remise en cause du cadre par les jeunes, ou encore pendant la recherche de solution. La satisfaction (1%) est exprimée quand il s'agit d'évoquer l'activité collective à la piscine, seul moment où le groupe du service Flore semble fonctionner de façon satisfaisante.

F) LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Le processus donne une vision chronologique du traitement du contenu et du vécu de la séquence :

1) L'évolution des objets de discours

Le graphique ci-dessous présente la succession des thématiques abordées et indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.



Le graphique ci-dessus présente la succession des thématiques visitées indiquées par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.

Première partie, de l'unité de sens 2 à 18, exploration de la situation d'agression et de la situation de Manon

Cette première partie consacrée à Manon mobilise en grande partie la description de la situation ou de son contexte, avec seulement vers la fin une unité de sens centrée sur la théorisation et une autre sur la formulation d'hypothèse.

Les TS ont du mal à ordonner les événements, ils parlent d'abord du départ de Manon en lien avec une mauvaise orientation (unité de sens 2), puis, face aux questions de l'intervenant, précisent ensuite

qu'il s'agit d'une exclusion pour agression d'un chef de service (unité de sens 3 à 5), mais évoquent uniquement la question de son niveau de conscience sans préciser le contexte de l'agression. Ils évoquent ensuite sa situation actuelle (unité de sens 6), à savoir qu'elle est retournée chez son père puis chez sa mère. Ils font aussi allusion aux causes de son placement liées à des comportements des parents dans le domaine de leur sexualité bien qu'appartenant à des catégories socio professionnelles supérieures, et considérés comme potentiellement dangereux pour Manon. Le motif de l'exclusion est présenté comme l'agression sur le chef de service (unité de sens 11).

S'ensuit à l'unité de sens 11 une première intervention sur la critique de la direction concernant les sanctions institutionnelles et qui ne semble réagir que quand un cadre est directement agressé, laissant les agressions à l'encontre des TS sans réponses.

A partir de l'unité de sens 12, la présentation de la situation de Manon reprend son cours. Les TS évoquent aussi une agression conduite la veille par la Manon à l'encontre d'une TS (unité de sens 12). Ils se focalisent ensuite sur la question de son niveau de conscience durant ces agressions et sur une autre qu'elle avait commis (unité de sens 13 à 15), puis sur la recherche de compréhension du sens de ces agressions (unité de sens 17).

Deuxième partie de l'unité 19 à 28 les TS reviennent sur la question du positionnement de la direction.

Cette deuxième partie mobilise des catégories descriptives en alternance avec la théorisation ou la formulation d'hypothèse.

Les TS expriment d'abord le fait que des sanctions ne seraient prises uniquement que quand un cadre est mis en cause en donnant plusieurs exemples de situations (unité de sens 19, 24, 26 et 27). De plus, ils vivent ces décisions unilatérales comme une remise en cause de leur légitimité ou de leurs compétences (unité de sens 22). Ils interprètent l'absence de réponse quand des TS sont impliqués comme une injonction à supporter ces agressions comme si elles faisaient partie intégrante de leur travail (unité de sens 23). Les TS se questionnent sur les réactions possibles au niveau institutionnel, notamment le dépôt de plainte au titre de l'institution et pas seulement à titre personnel comme la direction le demande aux TS, ou pas uniquement pour couvrir les frais liés par les dégradations (unité de sens 25 et 28).

Troisième partie de l'unité de sens 29 à 32, à partir de la situation générée par Manon, élargissement du débat à la question de la violence des jeunes en général sur le groupe Flore.

Cette partie est essentiellement descriptive et finit avec la recherche des responsabilités concernant le climat agressif sur le groupe.

Les participants, à partir des différents faits reprochés à la direction, questionnent les TS du groupe sur la manière dont l'exclusion de Manon a été reprise avec les autres jeunes du groupe (unité de sens 29). Puis les TS rappellent que la TS agressée la veille du conflit avec le chef de service l'avait déjà été par un autre jeune (unité de sens 30), ce qui les amènent à constater une augmentation de la violence et de l'agressivité sur le foyer en général (unité de sens 31). Les facteurs de progression de cette agressivité seraient dus à l'instabilité des groupes (accueil et départs nombreux) ou liés à la réorganisation (unité de sens 32).

Quatrième partie de l'unité de sens 33 à 36, le cas de Freddy est pris comme exemple de jeune alimentant l'agressivité.

Cette partie utilise la description de la situation et de son environnement, ainsi qu'une proposition de solution.

Après l'évocation du cas Freddy (unité de sens 33), les TS de Nova qui ont géré Freddy avant la réorganisation tente de donner des conseils aux TS de Flore pour gérer Freddy avec en dernier recours, le rapport de force physique (unité de sens 34). Mais les TS de Flore se disent dans l'incapacité de mobiliser ce type d'intervention. Les TS de Flore décrivent les passages à l'acte de Freddy comme un « coup de folie », dont ils mesurent ensuite les effets (unité de sens 35). Les

participants évoquent les anecdotes autour de Freddy (unité de sens 36).

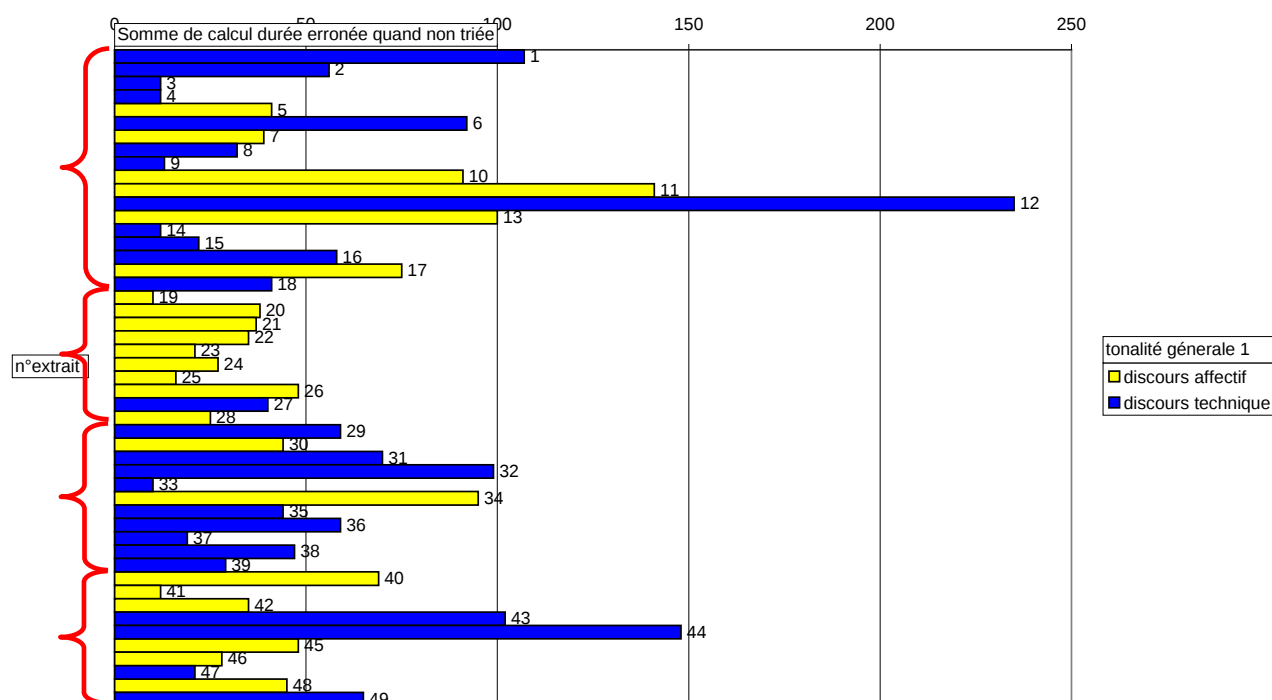
Cinquième partie, de l'unité de sens 37 à 48, c'est le climat d'agressivité et d'attaque du cadre sur le groupe qui est évoqué.

Durant cette partie, ce sont plutôt les catégories d'analyse qui sont mobilisées avec la formulation d'hypothèse, l'illustration par d'autres situations, et la recherche de responsabilité. Cette partie permet aussi de proposer des solutions.

Au-delà du comportement de certains individus, c'est bien le groupe qui fonctionne mal (unité de sens 39). Les tentatives pour limiter l'agressivité comme de faire manger les jeunes en deux petits groupes sont concluantes mais ne résolvent pas le problème de fond (unité de sens 40 et 41). Les TS du groupe Nova donnent aussi des conseils aux TS de Flore en prenant appui sur la manière dont ils avaient réussi à gérer au moins deux de ces jeunes à l'époque où ils en avaient la charge avant la réorganisation des groupes (unité de sens 42). Ils restent cependant au niveau des individus alors que les TS de Flore font l'hypothèse que c'est bien la vie du groupe et son alchimie qui est la source du problème, comme le fait d'avoir des entrées et des sorties permanentes (unité de sens 43). C'est la cohésion du groupe qui est en cause ainsi que le montre l'effet positif de certaines activités collectives comme la piscine (unité de sens 44) et qui pourraient améliorer la situation. Les TS avouent leur épuisement face à cette agressivité permanente en soulignant leur manque d'investissement dans la préparation des vacances scolaires (unité de sens 45) et le peu de résultat de la tentative d'aménagement des locaux avec les jeunes (unité de sens 46). L'intervenant tente de rassurer les TS sur le caractère normal pour des jeunes d'éprouver le cadre (unité de sens 47). Les TS du foyer Nova tentent aussi de rassurer ceux du foyer Flore, mais en expliquant que le choix d'activité qu'ils ont fait n'est pas le bon.

2) l'évolution des formes de discours sur la séquence

Le graphique ci-dessous présente la succession des tonalités générales de forme de discours, indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde



Le graphique ci-dessus présente la succession des registres de discours indiqués par les couleurs, de la première unité des sens en haut jusqu'à la dernière. La taille de la barre indique la durée de l'unité de sens en seconde.

Durant une première phase qui va de l'unité 1 à l'unité 18, c'est le discours technique qui domine avec la description des situations et des contextes. Les unités de sens 5, 7, 10, 13 et 17 mobilisent un discours affectif principalement pour exprimer l'indignation ressentie face au comportement de Manon. L'unité de sens 18 exprime plutôt la colère vis à vis du positionnement de la direction face aux actes de violences des jeunes.

Dans une deuxième phase, des unités 19 à 28, c'est le registre affectif qui est quasi exclusivement mobilisé pour évoquer le positionnement de la direction. Les TS expriment principalement des reproches et des critiques face à la direction qui semble appliquer des sanctions différentes suite aux situations d'agression physique en fonction du statut de l'agressé. Ils expriment aussi sous forme de cynisme le sentiment d'absence de reconnaissance que produit ce type de décision.

Dans une troisième phase, des unités 29 à 39, c'est le discours technique qui domine pour décrire les comportements de Freddy ou d'autres situations d'agression. Les unités 30 et 34, mobilisant un discours affectif expriment l'impuissance des TS de Flore face aux comportements agressifs et le soutient à la TS qui a été agressée plusieurs fois.

Dans une quatrième et dernière phase, des unités de sens 40 à 49, c'est le registre affectif qui redevient dominant pour évoquer d'abord l'impuissance, le fait d'être démunie devant la violence mais aussi l'abattement et la démobilisation et la culpabilité que produisent sur les TS l'agressivité latente du groupe. Les unités de sens 43, 44 et 47 dans le registre technique sont des tentatives de la part de l'intervenant ou des TS de Nova pour rassurer les TS de Flore sur une évolution probable de la situation et les encourager à tenir.

G)LES ACTEURS

1)Liste des acteurs absents lors de la séquence et leur place attribuée dans la situation :

* L'environnement familial : C'est uniquement la famille de Manon qui est nommée pour évoquer les causes de son placement ou encore pour expliquer où se trouve Manon depuis son exclusion. Les informations sur cette famille sont de trois ordres selon les TS : Ils sont « socialement intégrés » ; Ils sont eux même «en soin » ; et enfin, que ce sont les comportement sexuels des parents qui ont conduit au placement de Manon.

* Les autres intervenants au sein de l'institution :

- Le directeur et les chefs de service. Le directeur est présenté comme une personne qui décide sans forcément consulter les TS, ni en amont, ni en aval des décisions.

- Le Chef de service qui s'est fait agressé est présenté comme quelqu'un qui cherche malgré tout à expliquer ses positions, notamment par rapport à l'écart de réaction entre l'agression d'un cadre ou d'un TS. Les TS pensent qu'il n'est pas toujours d'accord avec les décisions du directeur même s'il les défend.

- La TS que nous appelleront Y pour le confort de lecture, à l'origine de l'événement qui a déclenché le conflit et qui a subi l'agression de Manon. Elle a aussi subi l'agression d'un autre jeune quelques jours avant. Les TS décrivent ses attitudes durant le conflit avec Manon, et la plaignent, même si l'action qui a généré le conflit (la confiscation du téléphone « par erreur ») semble les interroger.

2) Les acteurs présents lors de la séquence, leur participation et leur positionnement

a. Répartition des prises de parole en temps et en quantité par locuteur

Le tableau ci-dessous présente 3 données :

- Le temps de parole pour chaque participant et l'intervenant, en volume et en pourcentage. Le pourcentage de temps de parole par participant hors le temps de prise de parole de l'intervenant.
- Le nombre d'interventions pour chaque participant qui indique, en dehors du temps cumulé de prise de parole, la fréquence de prise de parole.
- La moyenne de nombre de mots émis par le locuteur lors de ces interventions indiquant ici le volume moyens de ses prises de parole.

Ainsi, un locuteur peut parler un faible nombre de fois (fréquence faible) mais longtemps (moyenne de nombre de mots élevée) et donc mobiliser un temps de parole important (durée de prise de parole élevée).

	Temps de parole en minute	Pourcentage du temps parole total	Pourcentage du temps de parole entre les participants hors celui de l'intervenant	Nombre d'interventions	Pourcentage d'intervention par rapport au nombre total d'intervention	Nombre de mot en moyenne durant l'intervention
A	7,91	18,2	21,80	124	19,50%	11,3
B	0,52	1,2	1,44	20	3,14%	4,6
C	12,51	28,8	34,49	146	22,96%	15,2
D	7,65	17,6	21,08	92	14,47%	14,7
E	0,26	0,6	0,72	9	1,42%	8,6
F	2,30	5,3	6,35	49	7,70%	8,4
G	2,52	5,8	6,95	40	6,29%	11,2
H	2,61	6	7,19	53	8,33%	8,8
I	0,00	0	0,00	0	0,00%	0
intervenant	10,73	24,7	--	103	16,19%	12
total	43,44	100	100	636	100,00%	

locuteur	% durée intervenant	% cumulé	locuteur	% hors intervenant	% cumulé
C	34,49	34,49	C	27,39	27,39
A	21,80	56,29	A	23,26	50,66
D	21,08	77,37	D	17,26	67,92
H	7,19	84,55	H	9,94	77,86
G	6,95	91,50	F	9,19	87,05
F	6,35	97,84	G	7,50	94,56
B	1,44	99,28	B	3,75	98,31
E	0,72	100,00	E	1,69	100,00
I	0,00	100,00	I	0,00	100,00

C avec 34,5% du temps de parole et 27% des interventions est le plus grand locuteur. Il fait aussi, en moyenne, les interventions les plus longues (15,2). Arrive en seconde position en temps de parole l'intervenant avec presque 25%. Puis en troisième et quatrième position A et D, avec respectivement 18% et 17,6% du temps de parole. Les autres locuteurs sont largement plus en retrait avec au maximum 5% d'intervention.

b. Recherche des plus grands locuteurs par objet de discours

Dans les tableaux ci-dessous, les plus grands contributeurs par thématique et par catégorie sont identifiés, c'est-à-dire les personnes qui se sont le plus exprimés dans les différentes thématiques et catégories.

thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>inter]	Total
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant		0,84 %	0,17 %	2,02 %	2,02 %	0,00 %	0,34 %	0,84 %	1,52 %	1,85 %	9,61 %
	causalité interne équipe ou TS ou institutionnelle]	0,34 %	0,17 %	<u>2,02 %</u>	1,18 %	0,00 %	0,34 %	0,51 %	1,18 %	1,01 %	6,75 %
	contexte concernant usager]	0,51 %	0,00 %	0,00 %	<u>0,84 %</u>	0,00 %	0,00 %	0,34 %	0,34 %	0,84 %	2,87 %
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS		7,08 %	0,51 %	4,89 %	4,89 %	0,00 %	3,88 %	3,04 %	1,52 %	4,55 %	30,35 %
	comportement d'un usager]	2,87 %	0,00 %	<u>3,20 %</u>	2,53 %	0,00 %	1,35 %	1,01 %	0,34 %	2,36 %	13,66 %
	décision ou action institutionnelle]	<u>2,87 %</u>	0,34 %	0,84 %	1,35 %	0,00 %	2,19 %	1,85 %	1,18 %	2,19 %	12,82 %
	décision ou action d'un TS]	1,35 %	0,17 %	0,84 %	1,01 %	0,00 %	0,34 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	3,88 %
description du contexte de la situation ou de l'évènement		6,75 %	1,69 %	10,46 %	3,04 %	0,84 %	1,18 %	0,84 %	2,70 %	4,22 %	31,70 %
	contexte concernant usager]	2,36 %	0,00 %	<u>3,37 %</u>	2,02 %	0,00 %	0,00 %	0,17 %	1,52 %	1,18 %	10,62 %
	contexte environnement familial de l'usager]	1,52 %	0,00 %	<u>1,69 %</u>	0,00 %	0,51 %	0,51 %	0,00 %	0,34 %	0,00 %	4,55 %
	contexte environnement socio-éducatif professionnel de l'usager]	0,34 %	0,34 %	0,51 %	1,01 %	0,34 %	0,00 %	0,17 %	0,00 %	0,51 %	3,20 %
	historicité nouveauté ou ancienneté de la situation]	2,53 %	1,35 %	<u>4,89 %</u>	0,00 %	0,00 %	0,67 %	0,51 %	0,84 %	2,53 %	13,32 %
formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement		0,84 %	0,17 %	1,52 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,17 %	0,17 %	2,36 %	5,40 %
	hypothèse complexe et ouverte]	0,84 %	0,17 %	<u>1,52 %</u>	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,17 %	0,17 %	<u>2,36 %</u>	5,40 %
solutions actives envisagées		1,85 %	0,84 %	4,22 %	3,04 %	0,00 %	0,84 %	0,17 %	1,01 %	2,87 %	14,84 %
	endogène modification positionnement institution vers usager]	1,69 %	0,67 %	<u>3,88 %</u>	<u>2,87 %</u>	0,00 %	0,84 %	0,17 %	0,67 %	2,53 %	13,32 %
	modification positionnement institution vers environnement socio-éducatif prof]	0,17 %	0,17 %	0,34 %	0,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,34 %	0,34 %	1,52 %

thématique	catégorie	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>inter]	Total
théorisation généralisation		2,02 %	0,00 %	0,84 %	1,69 %	0,00 %	1,52 %	1,01 %	1,01 %	0,00%	8,09%
	illustration par d'autres situations]	2,02 %	0,00 %	0,84 %	1,69 %	0,00 %	1,52 %	1,01 %	1,01 %	0,00%	8,09%
Total		19,3 9%	3,37 %	23,9 5%	14,8 4%	0,84 %	7,76 %	6,07 %	7,93 %	15,85%	100,00%

Les locuteurs C, A et D restent dominant dans presque toutes les catégories compte tenu du faible taux de participation des autres locuteurs. Il n'y a que F qui s'exprime quasiment autant que A et D dans la catégorie des solutions.

c. Recherche des plus grands locuteurs par forme de discours

Les tableaux ci-dessous identifient les plus grands utilisateurs pour chaque qualificatif et pour chaque registre de discours, c'est-à-dire les personnes qui le plus mobilisés les différentes formes de discours.

nature de communication	[>A]	[>B]	[>C]	[>D]	[>E]	[>F]	[>G]	[>H]	[>inter]	Total
analyse	0,95%	0,32%	<u>1,90%</u>	0,95%	0,00%	0,79%	0,16%	<u>1,11%</u>	0,95%	7,11%
argumentation technique	0,00%	0,00%	0,32%	0,16%	0,00%	0,16%	0,00%	0,16%	0,16%	0,95%
démonstratif	0,16%	0,16%	0,16%	0,47%	0,00%	0,47%	0,16%	0,00%	0,00%	1,58%
descriptif	<u>5,06%</u>	1,58%	<u>12,48%</u>	7,42%	0,32%	1,90%	<u>2,84%</u>	2,05%	1,11%	34,76%
hypothèse	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,16%	0,16%	0,63%	0,95%	2,05%
investigation	<u>2,69%</u>	0,16%	1,42%	0,63%	0,32%	1,26%	1,11%	0,32%	<u>11,22%</u>	19,12%
mise à distance	0,00%	0,00%	0,32%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,63%	0,95%
résolution	0,47%	0,16%	0,32%	0,47%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,11%	2,53%
Total discours technique	9,32%	2,37%	17,06%	10,11%	0,63%	4,74%	4,42%	4,27%	16,11%	69,04%
abattement	0,00%	0,00%	0,47%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%
colère	<u>0,47%</u>	0,16%	0,16%	0,16%	0,00%	0,16%	0,00%	0,16%	0,00%	1,26%
culpabilité	0,00%	0,00%	0,16%	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,32%
cynisme	<u>0,47%</u>	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,32%	0,00%	0,16%	0,00%	1,11%
défensive	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,16%
démuni	0,16%	0,00%	0,00%	0,32%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%
doute	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,16%	0,32%	0,00%	0,00%	0,63%
énervement	<u>1,11%</u>	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,32%	0,16%	0,32%	0,00%	2,05%
humour	<u>1,58%</u>	0,00%	0,32%	0,32%	0,00%	0,00%	0,32%	0,95%	0,16%	3,63%
impuissance	0,47%	0,00%	<u>0,63%</u>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,11%
indignation	<u>1,26%</u>	0,00%	<u>1,58%</u>	0,79%	0,00%	0,16%	0,16%	0,47%	0,00%	4,42%
ironie	<u>0,95%</u>	0,00%	0,16%	0,47%	0,00%	0,16%	0,47%	0,47%	0,00%	2,69%
jugement négatif	<u>0,63%</u>	0,16%	0,00%	0,00%	0,16%	0,32%	0,00%	0,32%	0,00%	1,58%
justification	0,00%	0,00%	<u>1,26%</u>	<u>1,11%</u>	0,00%	0,47%	0,00%	0,00%	0,00%	2,84%
Peur crainte	0,16%	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%
reproche, critique	<u>1,11%</u>	0,16%	0,32%	<u>0,47%</u>	0,00%	0,32%	0,32%	0,95%	0,00%	3,63%
surprise	<u>0,95%</u>	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	1,26%
regrets	<u>0,47%</u>	0,00%	0,16%	<u>0,32%</u>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,95%
compatissant	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,32%
agressif	0,00%	0,00%	0,00%	0,16%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,16%
empathie	0,32%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,32%
satisfaction	0,00%	0,16%	<u>0,47%</u>	0,00%	0,00%	<u>0,32%</u>	0,00%	0,16%	0,00%	1,11%
Total discours affectif	10,27%	0,79%	6,00%	4,58%	0,16%	3,00%	1,90%	4,11%	0,16%	30,96%
Total	19,59%	3,16%	23,06%	14,69%	0,79%	7,74%	6,32%	8,37%	16,27%	100,00%

discours technique	C	
Discours affectif	A	C
discours axiologique		

Les tableaux ci-dessus présentent les plus grands utilisateurs de chaque registre et de nature de communication à partir des interventions de chacun.

Parmi les locuteurs, C mobilise le plus le discours technique (17%), les locuteurs C et H contribuent le plus à formuler des analyses, les locuteurs A, C et G dans une moindre mesure sont les plus descriptifs. En tout logique, l'intervenant se sert le plus de l'investigation.

Le locuteur A avec 10,27% et dans une moindre mesure, les locuteurs C et D mobilisent le plus le discours affectif.

d. Objet et forme de discours mobilisés par les 3 principaux locuteurs

locuteur	[>C]							
NB nature de com2	thématique							
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'évènement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique	6,16%	17,12%	34,25%	4,11%	0,68%	10,27%	1,37%	73,97%
discours affectif	2,05%	2,74%	8,22%	2,05%	2,05%	6,85%	2,05%	26,03%
Total	8,22%	19,86%	42,47%	6,16%	2,74%	17,12%	3,42%	100,00%

C utilise beaucoup plus le registre technique (74%) que affectif (26%). Il intervient essentiellement sur la description de la situation et de son contexte (62%), pour lequel il utilise le registre affectif pour s'indigner du comportement de Manon ou de Freddy. Dans les thématiques d'analyse, c'est la recherche de responsabilité sur lequel il intervient le plus. Enfin, ce sont les solutions qui mobilisent aussi le plus le registre affectif, notamment pour signifier son impuissance malgré les solutions proposées.

locuteur	[>A]							
NB nature de com	thématique							

registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'évènement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique	0,81%	9,68%	23,39%	1,61%	2,42%	4,84%	4,84%	47,58%
discours affectif	3,23%	24,19%	8,87%	2,42%	4,84%	4,03%	4,84%	52,42%
Total	4,03%	33,87%	32,26%	4,03%	7,26%	8,87%	9,68%	100,00%

A mobilise presque autant le discours technique (47,5%), que le discours affectif (52,5%). C'est essentiellement dans la description des situations et des contextes qui représentent 66% des thématiques qu'il aborde et qu'il mobilise le discours affectif. C'est principalement pour exprimer ses reproches et ses critiques face aux réactions de la direction en cas de conflit qu'il utilise le discours affectif. Il contribue aussi à la théorisation en apportant des exemples d'autres situations, et à la recherche de solution, notamment pour Freddy en proposant d'instaurer un rapport de force physique entre les TS et lui.

locuteur	[>D]							
NB nature de com2	thématique							
registre de communication	attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	description de la situation ou événement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	description du contexte de la situation ou de l'évènement	formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement	pas de thématique	solutions actives envisagées	théorisation généralisation	Total
discours technique	6,45%	23,66%	17,20%	0,00%	2,15%	13,98%	5,38%	68,82%
discours affectif	6,45%	7,53%	2,15%	1,08%	3,23%	5,38%	5,38%	31,18%
Total	12,90%	31,18%	19,35%	1,08%	5,38%	19,35%	10,75%	100,00%

D mobilise beaucoup plus le discours technique (69%) que le discours affectif (31%). Même si elle prend beaucoup de temps sur la description de la situation et son contexte (presque 51%), elle est malgré tout très impliquée sur l'analyse (plus de 23% en ajoutant le temps passé sur la recherche de responsabilité et celui passé à la théorisation généralisation) et la recherche de solution (19%). Elle mobilise le discours affectif principalement pour reprocher au directeur ses décisions dans la description des situations d'agression, et aussi pour exprimer sa démotivation et sa culpabilité dans les difficultés que l'équipe rencontre à remobiliser une dynamique de groupe positive.

e. Profil des principaux locuteurs après analyse de leur prise de parole :

- C est TS sur le groupe Flore où était Manon. C'est elle qui a vu l'agression de Manon sur la TS Y et sur le chef de service et qui les raconte tout en déclarant qu'elle était dans l'incapacité d'intervenir. Elle décrit aussi tout le contexte antérieur à la crise, et notamment la confiscation du téléphone par la TS Y. Elle exprime son impuissance devant les situations d'agressivité et de violence que connaît le groupe et particulièrement face à Freddy

- A est TS sur Nova, mais il a échangé sur l'agression de Manon avec le chef de service. Il est très critique sur l'attitude de la direction et c'est lui qui lance le sujet une première fois à l'unité de sens 11 et qui la relance ensuite. Il tente de donner des conseils aux TS de Flore pour maîtriser Freddy, dont en dernier recours, le rapport de force physique. Il laisse penser que quand il en avait la charge, il arrivait à maîtriser le comportement de la plupart des jeunes qui posent aujourd'hui problème sur le groupe Flore.
- D est TS sur le groupe Flore. Elle participe activement à la critique de la direction et exprime aussi sa fatigue et son impuissance face au climat d'agressivité latente qui règne sur le groupe. C'est elle qui souligne la perte de motivation de l'équipe suite à ce climat.

H) LES PRODUCTIONS DE LA SÉQUENCE

1) Etude des solutions proposées

solutions actives envisagées			
34	710	endogène modification comportement équipe vers usager	Les TS de Nova proposent des conseils et des solutions pour gérer Freddy à l'équipe Flore qui dit son impuissance face à son comportement
38	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'équipe Nova évoque la solution de groupe en deux au moment des repas, ce qui a déjà été testé par l'équipe Flore avec une certaine réussite
42	710	endogène modification comportement équipe vers usager	Les TS de Nova qui connaissent un des jeunes qui pose problème disent qu'ils avaient réussi à le gérer, sous-entendu, l'équipe Flore en est incapable
44	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'idée d'un rituel en groupe pour faciliter la relation des jeunes entre eux est évoquée. La piscine, activité mobilisée le vendredi par certain TS, semble favoriser des relations interindividuelles plus respectueuses. Une des TS justifie qu'elle ne mobilise pas cette activité pour des raisons personnelles. L'équipe et l'intervenant proposent des solutions
47	710	endogène modification comportement équipe vers usager	L'intervenant tente de rassurer l'équipe Flore sur une évolution attendue de la situation suite à une stabilisation des effectifs

	locut eur								
catégorie	[>inter]	[>A]	[>C]	[>H]	[>D]	[>B]	[>F]	[>G]	Total général
endogène modification comportement équipe vers usager	19,3 2%	12,5 0%	28,4 1%	6,82 %	20,4 5%	5,68 %	5,68 %	1,14 %	100,00%
Total solutions actives envisagées	19,3 2%	12,5 0%	28,4 1%	6,82 %	20,4 5%	5,68 %	5,68 %	1,14 %	100,00%

NB n°extrait		tonalité générale 1		
thématique	catégorie	discours affectif	discours technique	Total
solutions actives envisagées	endogène modification comportement équipe vers usager	40,00%	60,00%	80,00 %
Total		40,00%	60,00%	100,00 %

Ces solutions ne portent que sur les problèmes de violence ou d'agressivité sur le service Flore ou sur le comportement de Freddy. Aucune solution n'est formulée quant à l'attitude de la direction en cas d'agression sur des TS. L'ensemble des solutions est classé dans la thématique des solutions endogènes qui demande une modification du positionnement de l'équipe. 40% sont émises dans un registre affectif :

L'unité de sens 42 durant laquelle les TS de Nova disent leur surprise et leur déception du comportement d'un des jeunes, et formulent presque des reproches à l'équipe Flore.

[>H]	740	on ne connaît pas Freddy, mais Benny, enfin à la fin, c'était un autre Benny, enfin y avait possibilité d'arriver à autre chose que ça !
------	-----	--

L'unité de sens 34 dans laquelle, les TS de Nova et D particulièrement proposent des solutions concrètes pour réguler les comportements pendant les repas (isoler un groupe, etc...). Mais les réponses de C et A expriment, dans le registre affectif, leur impuissance devant ces comportements, malgré différentes tentatives d'organisations nouvelles. Elles semblent dans l'impossibilité d'imaginer quelque solution que ce soit.

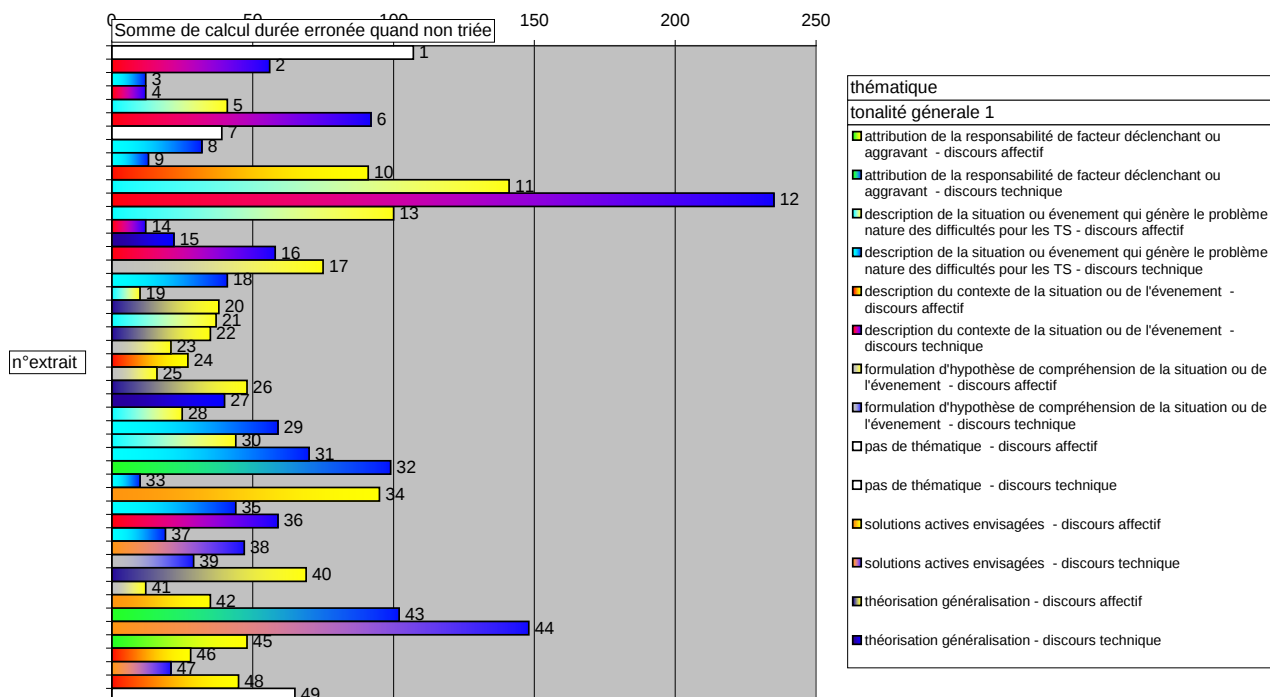
2) Expression des participants sur la séquence

Il n'y a pas d'expression directe sur les effets de cette séquence d'analyse des pratiques.

PARTIE.2. IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A)POUR LES PRINCIPAUX LOCUTEURS

Le graphique suivant indique l'évolution des objets et des formes de discours. La couleur de la base de la barre (à gauche) représentant l'unité de sens indique la thématique de l'unité de sens, la couleur de l'extrémité indique le registre de discours (bleu =technique, jaune= affectif, saumon = axiologique). La longueur de la barre indique la durée de l'unité de sens.



Durant une première phase qui va de l'unité 1 à l'unité 18, c'est le discours technique qui domine avec la description des situations et des contextes. Les ruptures interviennent avec les unités de sens 5, 7, 10, 13 et 17:

L'unité de sens 5 : description du comportement de Manon pendant l'agression et indignation des locuteurs sur sa volonté d'agresser physiquement jusqu'au bout de l'altercation.

L'unité de sens 10 : description de l'agression de Manon sur la TS Y la veille, et indignation des TS.

L'unité de sens 11 : énervement, colère, jugement négatif pour décrire les décisions de la direction concernant Manon suite à cette agression.

L'unité de sens 13 : description du comportement de Manon pendant l'agression et indignation des locuteurs sur sa volonté d'agresser physiquement jusqu'au bout de l'altercation.

L'unité de sens 17 : formulation de l'hypothèse pour Manon d'une structuration psychique enfermée dans la violence, compte tenu que même au moment du départ, 3 jours après, elle insultait encore les TS.

Nous observons deux motifs de rupture dans le discours technique centré sur la description des faits :

Pour l'unité de sens 5, 10, 13 et 17, c'est le comportement de Manon durant ou après les agressions qui indignent les TS, comme le dit C en 133 « *enfin, on parle d'agression, mais du coup on avait à faire à une jeune qu'était... enfin, sans limites, quoi et même en en reparlant avec Y, enfin c'est dommage qu'elle soit pas là pour en discuter, parce que ça a été extrêmement violent, mais violent physiquement, violent verbalement, heu, la jeune là s'arrêtait plus quoi, et même moi, enfin, j'arrivais pas à la... enfin, on était à deux à...* ».

Pour l'unité de sens 11, c'est l'exaspération des TS devant les réactions de la direction dans les situations d'agression en fonction du statut de la personne agressées :

155	[>A]	les éducs sont même pas là, j'ai un collègue qui se fait taguer la voiture, jamais on l'appelle le gamin, enfin, y'a pas de représentation heu institutionnelle y'a rien quoi, ça m'ennuie
-----	------	--

162	[>A]	quoi c'est vraiment... ils sont autistes quoi ouah
163	[>F]	sauf quand ça les atteint
164	[>A]	Comme les 3 singes
165	[>H]	en gros nous on est comme des boucliers pour prendre des coups mais par contre si eux arrivent à en prendre.....
166	[>G]	faut pas le prendre comme ça [sur un ton très ironique]
167	[>A]	je n'entends pas, je ne vois pas, je ne parle pas
173	[>A]	ouais il peut interpréter comme il veut
174	[>D]	sauf que pour l'agression du directeur, j'ai entendu, j'ai entendu le chef de service dire « oui, mais si ça nous arrive à nous, heu qu'est-ce qu'on fait quoi ? si on amenait... si on fait pas quelque chose, pour le directeur... ça peut redescendre, mais ça peut pas remonter » c'est à dire que nous on peut se faire agresser une grande partie de notre travail

Dans une deuxième phase, de l'unité 19 à 28, c'est le registre affectif qui est quasi exclusivement mobilisé pour évoquer le positionnement de la direction. Seule l'unité de sens 27 mobilise le registre technique pour donner d'autres exemples de situation qui illustrent et argumentent d'un point de vue éducatif le mauvais positionnement à leurs yeux de la direction en cas d'agression. Il s'agit ici de renforcer encore la critique de la direction en dénonçant les effets non plus sur les TS mais aussi sur les jeunes.

Dans une troisième phase, de l'unité 29 à 36, c'est le discours technique qui domine pour tenter d'expliquer les comportements de Manon, décrire les comportements de Freddy ou d'autres situations d'agression. Le sujet est globalement la question de la violence et de l'agressivité latente des jeunes. Seules les unités 30 et 34 mobilisent un discours affectif.

Les TS, dans l'unité de sens 30, soulignent que la même TS avait été agressée 2 jours plus tôt par un autre jeune. Ils sont compatissants envers elle.

394	[>D]	Y, elle doit aimer ça [sur un ton ironique]
395	[>A]	ha oui
396	[>D]	c'est toujours elle qui se prend tout, toi aussi
397	[>C]	Hum
399	[>A]	ben dit donc !
400	[>G]	y'a eu une plainte de déposer quand même ?
403	[>D]	Non, mais il a déposé plainte

A l'unité 34, c'est l'impuissance devant les comportements de Freddy que viennent souligner les TS de Flore face aux propositions de A, TS de Nova.

460	[>A]	y'a pas moyen de l'isoler un peu du groupe en attendant qu'il revienne dans de meilleures condition ?
461	[>D]	ha ben c'est
462	[>A]	enfin l'isolé dans le sens ou « tu mangeras après nous » enfin des choses un peu comme on peut faire, si vraiment les mecs ils ne respectent pas certains...
471	[>D]	donc si on l'enlève de table, hé ben, il fait le pitre, il tourne autour, l'autre fois il est allé chercher un siège dans la salle télé qu'est au troisième pour se mettre dehors et nous regarder manger, enfin c'est heu
472	[>C]	et encore quand tu dis regarder manger... parce que si on l'isole et qu'on
473	[>A]	Ouais
474	[>C]	et qu'on le fait sortir de table

475	[>A]	Ouais
476	[>C]	il va tout faire pour heu faire exploser le truc quoi, tu vois, il va aller dans la provoc, mais crescendo, heu, il va trouver de la bouffe, il va te la balancer sur les vitres, voilà ça a été ça, descendre des fauteuils, des machins, heu
477	[>A]	et personne ne le prend manu militari, le met dans sa chambre, quitte à rester devant et puis on attend, c'est tout ?
478	[>D]	physiquement moi je suis incapable de le prendre physiquement
479	[>C]	moi non plus

Dans une quatrième et dernière phase, de l'unité de sens 37 à 49, nous observons une alternance de registre technique et de registre affectif qui redevient dominant.

Les unités de sens mobilisant un discours technique sont orientées vers l'analyse. Les unités 37, 38, 39 et 43 tentent de prendre de la distance par rapport aux comportements des individus et analyser plus globalement l'ambiance du groupe et les facteurs qui ont pu favoriser cette ambiance de groupe. Les unités de sens 44 et 47 tentent de rassurer les TS de Flore soit en soulignant des événements qui seraient plus positifs (les sortie à la piscine) et qui pourraient être reproduits, soit en supposant que ces phénomènes vont passer avec le temps.

Les unités de sens 40 et 41 mobilisant un discours affectif tentent de comprendre les causes des comportements des individus, mais avec des problématiques personnelles tellement complexes que les TS se sentent impuissantes à tenter de les réguler pour modifier leur comportement. Aux unités de sens 45 et 46, les TS prennent conscience de leur usure et de leur épuisement face à cette ambiance de groupe. D, en 607, « *je pense qu'on a quand même vachement besoin de se remotiver et de se remobiliser, parce que là, par exemple, pendant la période des vacances, on n'a pas été foutu de faire un calendrier d'activité pour les jeunes.* ». De même qu'ils mesurent à quel point il s'agit plus d'une question de dynamique de groupe que de comportement isolé provenant d'individus, comme le dit C en 622 et 624 « *alors autant ils peuvent dire que la déco c'est de la merde, heu voilà sauf que ils sont pas fichu de respecter ce qu'on peut mettre en place pour que ça soit plus sympa quoi, enfin* ».

A l'unité 48, ce sont les TS de Nova qui reviennent sur les profils des jeunes qu'ils connaissent, de façon très critique pour tenter d'expliquer leurs comportements.

Globalement l'évolution de la séquence dont le sujet principal est l'agressivité et la remise en cause permanent du cadre par les jeunes du service Flore, peut se résumer de la façon suivante : Des problématiques individuelles des jeunes présents sur le service Flore à la problématique du groupe du service Flore. Du renforcement du problème lié au positionnement institutionnel, au renforcement du problème lié au positionnement des TS et à leur épuisement.

B) NATURE DE L'IMPLICATION DES LOCUTEURS DANS L'ANALYSE LA SITUATION

1) Pour les principaux locuteurs

Nous cherchons à identifier si les locuteurs s'impliquent dans l'analyse de la situation à titre personnel ou à titre de membre du collectif présent. Cette implication est repérée au travers du volume d'utilisation des pronoms personnels je, on, ou nous.

Identification et analyse des types de pronom utilisé

Le tableau indique, sur la ligne « utilisation de ... » le pourcentage d'interventions où le locuteur utilise le pronom « je », « nous », « on » par rapport au total d'interventions. Puis par thématique, le pourcentage d'interventions dans cette thématique où il utilise le « je », « nous », « on ».

	C % « je »	C % « nous »	C % « on »	A % « je »	A % « nous »	A % « on »	D % « je »	D % « nous »	D % « on »
utilisation du pronom par thématique	12,33 %	3,42%	11,64 %	8,87%	3,23%	28,57 %	8,70%	5,43%	19,57 %
attribution de la responsabilité de facteur déclenchant ou aggravant	16,67 %	0,00%	25,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	16,67 %	8,33%	41,67 %
description de la situation ou évènement qui génère le problème nature des difficultés pour les TS	3,45%	6,90%	6,90%	16,67 %	2,38%	14,29 %	10,34 %	10,34%	17,24 %
description du contexte de la situation ou de l'évènement	11,29 %	1,61%	12,90 %	7,50%	0,00%	7,50%	0,00%	0,00%	11,11 %
Formulation d'hypothèse de compréhension de la situation ou de l'évènement	33,33 %	11,11%	0,00%	20,00 %	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

							0,00%	0,00%	0,00%
solutions actives envisagées	12,00 %	0,00%	8,00%	0,00%	9,09%	27,27 %	11,11 %	5,56%	27,78 %
théorisation généralisation	40,00 %	20,00%	40,00 %	0,00%	8,33%	16,67 %	10,00 %	0,00%	10,00 %

Tendance concernant l'implication personnelle des principaux locuteurs

Un ratio concernant l'implication personnelle est obtenu en divisant le « taux moyen forme personnelle » par le « taux moyen forme collective » indique une tendance concernant l'implication personnelle, si le chiffre est franchement supérieur à 1, l'implication personnelle est forte, si il est franchement inférieur à 1, l'implication personnelle est faible, et si il est très proche de 1 (+ ou – 1 dixième), les deux tendances s'équilibrent et l'implication reste indéterminée.

Taux moyen Forme personnelle	Taux moyen forme collective	Taux d'implication personnelle (taux moyen forme personnelle divisé par taux moyen forme collective)
9.9	11.9	<u>0,83</u>

Comparativement, C est le locuteur qui s'exprime le plus à titre personnel (forme « je » 12,3%) et quasiment le moins à titre collectif (forme « nous » et « on » 15%). L'écart entre les deux types d'expression est très faible. C formule les hypothèses ou les solutions en s'impliquant à titre personnel. Elle s'exprime plus à titre collectif quand il s'agit d'identifier les responsabilités ou de décrire les situations. Quand C s'exprime dans la thématique « théorisation/généralisation », elle utilise autant la forme « je » que la forme « on ». Autrement dit, elle décrit de façon distanciée les situations et les événements dans la mesure où les agressions n'étaient pas tournées directement vers elle, mais elle se sent directement concernée quand il s'agit de contribuer à l'analyse de la situation ou de rechercher des solutions puisqu'elle intervient sur le groupe qui fait problème.

A s'exprime à titre collectif de façon majoritaire (presque 32% de forme collective pour 8% de forme personnelle). C'est dans la proposition de solution et dans la généralisation que A s'exprime le plus souvent dans une forme collective, ce qui correspond aux propositions qu'il fait en s'appuyant sur ses expériences ou les expériences des TS de Nova qui avaient auparavant la charge des jeunes qui posent problème à Flore. Ce qui mobilise le plus d'implication personnelle pour A est son discours concernant le positionnement de la direction vis à vis des agressions. Il utilise le « je » pour lancer le sujet et exprimer son insatisfaction ou sa gêne. Ce n'est qu'ensuite que le reste des TS enchaîne à sa suite sur la critique du positionnement de la direction.

D utilise plus souvent des formulations à titre collectif (25%) que personnelle (8%). Le « je » n'est majoritaire dans aucune des thématiques auxquelles D contribue. Par contre, la forme collective « on » est très utilisée dans la participation à la recherche de solution, et dans la recherche des responsabilités. Concernant les solutions, D parle au titre de l'équipe quand par exemple elle explique une certaine démobilitation pour la préparation des vacances. De même que concernant la recherche de responsabilité tournée vers le positionnement de la direction, elle s'exprime au titre des TS en général qui se sentent dévalorisés dans les décisions de la direction.

2) Pour l'ensemble des participants

nb tot tu	3,19 %
nb tot je	11,82 %
nb tot nous	4,50 %
nb tot on	14,63 %

28% des interventions de la séquence utilisent au moins une des formes. Pour l'ensemble des locuteurs, hormis l'intervenant qui n'est pas pris en compte dans ces chiffres, les expressions à titre personnel ou visant directement une personne avec l'utilisation du « tu » (15%) sont un peu plus faibles à celles mobilisant une forme collective 19%).

3) Synthèse :

Nous pouvons penser que si Y, victime de 2 agressions avait été présente durant la séquence, l'implication personnelle aurait été plus importante et sans doute focalisée sur un ou deux jeunes. Par contre, sa présence aurait pu éventuellement empêcher d'analyser le problème comme une problématique de groupe et d'équipe.

C) LES PARADOXES

1) Recherche d'indices :

C'est l'émergence et la confrontation de différents niveaux de systèmes, représentés ici par la dimension personnelle, professionnelle ou collective mobilisée dans la pratique du travail social, qui est considérée comme le principal révélateur de la présence de paradoxes. La présence et la confrontation de ces différents système est observé dans un premier temps au travers d'indices qui permettent de soupçonner objectivement la présence potentielle de paradoxe, puis dans un deuxième temps au travers de l'étude du contenu des échanges pour vérifier la plausibilité de la présence de paradoxe et des stratégies concernant ces paradoxes. Les indices de présence potentielle de paradoxes sont au nombre de 5 : la linéarité et la cohérence du processus réflexif, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension professionnelle, l'émergence et la confrontation de la dimension personnelle vs la dimension institutionnelle, le questionnement explicite des participants sur le sens, les contradictions apparentes dans les propos tenus et/ou les actions conduites.

(voir dans partie méthodologique l'argumentaire de chaque indice)

« Synthèse du processus de la séance »

séquence 12		phase 1	phase 2	phase 3	phase 4
usagers : Manon et Freddy	<i>objet de discours majoritaire</i>	description situation Manon	description de la situation	description de la situation Freddy	solutions

objet : agression et attaque du cadre	objet de discours minoritaire	description du contexte		apports théoriques	hypothèses
durée : 44 minutes	registre de discours dominant	technique	affectif	technique	technique
	registre de discours émergeant	affectif		affectif	affectif
	contenu attaché au registre émergeant	indignation devant le comportement de Manon durant l'agression		Les TS plaignent la victime des agressions	Les TS expriment leur désinvestissement devant le climat délétère sur le groupe qui renforce sans doute le phénomène

Synthèse des indices pouvant révéler la présence de paradoxes

<u>séquence</u>		séqu 12	
<u>problème</u>		1 agression de TS / 2 opposition au cadre	
<u>usager</u>		Manon, Freddy, Groupe Flore	
<u>paradoxe</u>		non	
<u>Expression de différents niveaux de systèmes dimension personnelle vs dimension professionnelle (non-concordance objet et forme de discours)</u>		non : concordance moyenne	
<u>Expression de différents niveaux de système : dimension personnelle vs dimension institutionnelle (non- correspondance de la nature du positionnement du problème et niveau d'implication personnelle)</u>		Non : Le positionnement du problème est au niveau collectif et l'expression des principaux locuteurs est à titre collectif	
<u>Questionnement des participants sur le sens (pourcentage de temps passé sur la séquence dans catégorie 210 et 230 à 270 des objets de discours)</u>		0,00%	
<u>Absence de linéarité et de cohérence du processus réflexif</u>	<u>critère 1 : enchaînement des objets du discours : description, analyse solution</u>	non	
	<u>critère 2 : enchaînement des registres de discours : de l'affectif au technique</u>	non	
<u>Contradiction dans les propos tenus ou dans les actions conduites ou les propositions d'action</u>		Oui	(la TS agressée par Manon lui confisque son téléphone pour utilisation abusive la seule fois où elle avait respecté la règle du dépôt du téléphone dans la boîte ad hoc pendant les repas)

Analyse du contenu des échanges

Nous avons ici un exemple d'actes ou de comportements de la part des TS qui ne semblent pas cohérents avec l'analyse du contexte tel qu'il a été finalement exposé au cours de la séquence. Les TS décrivent l'ambiance sur le groupe Flore très sensible de la part des jeunes qui réagissent très vite et très négativement à toutes tentatives d'intervention. Ils décrivent aussi les difficultés qu'ils ont à poser et faire respecter le cadre éducatif, comme on a pu le voir dans l'exemple de la prise des repas. Pourtant, il semble que la TS Y ait justement choisi de « jouer » avec le cadre comme le raconte C dans la description de la situation à l'origine de l'agression :

184	[>C]	heu enfin heu, faut quand même reprendre le pourquoi de l'agression hein, parce que en fait, c'est une jeune qui ne respectait pas le... le fonctionnement les règles qu'on pouvait imposer sur le groupe
186	[>C]	et du coup, on avait mis en place une boîte à portable dans laquelle en fait, les jeunes déposaient leur portable, au moment du repas donc elle, elle mettait jamais son portable, hors de question et cetera. Il lui avait été dit déjà plusieurs fois que quand on aurait l'occasion, si jamais le portable était à disposition, que il lui serait retiré parce que du coup, le portable, c'était, enfin il créait beaucoup de problème, à la fois sur le groupe, mais aussi à l'école, voilà, et en fait, ce soir là on ne sait pas pourquoi, Manon avait mis son portable dans la boîte à portable, voilà, donc qu'est-ce qu'elle cherchait en venant mettre son portable là dedans aussi !
187	[>F]	elle respectait
188	[>intervenant]	elle respectait quoi ? [rire]
189	[>C]	ben non mais...
190	[>F]	elle respectait le cadre [rires]
191	[>H]	elle cherchait à respecter pour qu'on lui laisse, quoi [rire]
192	[>F]	Non, non mais
193	[>intervenant]	bon en tout cas oui, c'était surprenant
194	[>C]	c'était surprenant et en fait, heu, et en fait, ma collègue voulait faire une blague à Jessy à la base heu....
196	[>C]	Oui, c'est exactement ça, hein donc, elle prend le portable, pensant que c'était celui de Jessy, et elle lui planque en fait, sauf que à la fin du repas, heu c'est donc Manon qui va pour chercher son portable et là, commence à s'énerver "ouais, il est où mon portable" donc là, elle commence à s'énerver donc, et là Y comprend que le portable qu'elle a planqué
197	[>intervenant]	qu'elle a fait une erreur !
198	[>C]	Voilà, bon, elle lui dit clairement "ben excuse moi, enfin voilà, je savais pas que c'était ton portable, en tout cas, voilà, heu, maintenant, je peux pas te.. te.. te le remettre quoi, tu savais très bien depuis le début heu »
200	[>C]	« que quand il serait à disposition, je te le prendrais, donc là, c'est le cas », et donc là, dans un premier temps, elle l'a d'abord insultée, et puis finalement, elle est partie, elle est partie je sais pas une demi heure, trois quart d'heure
201	[>A]	Oui, elle était chez nous
202	[>C]	oui voilà c'est ça
205	[>C]	donc ils l'ont ramenée sur le groupe
206	[>B]	Ouais
207	[>C]	et puis, ben après, c'est vite parti en cacahouète, quoi du coup, heu heu
211	[>C]	d'abord on a essayé de... de... de lui expliquer que, pour ce soir en tout cas, on lui

		rendrait pas le portable, et que le lendemain, y'avait réunion d'équipe et que, ça tombait très bien, qu' on allait revoir ça ensemble
212	[>intervenant]	Hum
213	[>C]	et que pour elle, normalement, fallait, enfin, elle exigeait son portable tout de suite maintenant, donc on avait mis le portable dans le coffre, et donc là elle a commencé à tout dévirer, donc elle a pris heu, en fait tous les casiers
217	[>C]	et en fait ben au départ, elle a même pas visé le coffre puisque elle a cherché à tout dévirer en fait, à tout le contenu du.. du
219	[>C]	du placard donc tout sens dessus dessous, tout était pété, enfin voilà, et puis, ben après heu, à un moment donné bon ben fallait quand même l'arrêter dans son délire parce que ça devenait craignos, et ben, heu, c'est à ce moment là qu'elle s'en ait pris ouais à Y

Nous comprenons donc que malgré un climat difficile, la TS Y a voulu faire une blague à un jeune, dont on peut penser que, même si le téléphone avait été celui du jeune visé, l'événement ou la recherche du téléphone aurait créé des tensions. Imaginer faire ce type de plaisanterie dans le contexte décrit est déjà surprenant.

Nous comprenons ensuite qu'elle se retrouve par hasard avec le téléphone de Manon entre les mains, qui pour une fois avait respecté la règle de la boîte à portable. Or, au lieu de restituer le portable à sa propriétaire comme elle l'aurait fait avec le jeune visé, elle décide de le conserver en faisant valoir les avertissements qu'avait reçus Manon vis-à-vis de la confiscation du portable. Nous nous trouvons donc dans une situation où une jeune est sanctionnée pour avoir respecté une règle, ce qui est bien une contradiction.

Autrement dit Manon doit faire face à deux règles, la première, explicite « tu dois respecter les règles d'utilisation du portable si tu ne veux pas te le voir confisqué », la deuxième, implicite : « que tu respectes ou non les règles, nous profiterons de toutes les occasions pour te confisquer le portable ». Enfin, un troisième impératif est présent du côté des TS qui pensent que les choses ne peuvent pas rester en l'état vis-à-vis de Manon qui utilise trop son téléphone.

Nous ne savons pas pourquoi Manon a mis son portable dans la boîte cette fois là, était-ce par calcul pour apaiser le contentieux avec les TS comme le propose un des TS? Etait-ce pour tendre un piège comme le laisse supposer l'expression de C « *donc qu'est-ce qu'elle cherchait en venant mettre son portable la dedans aussi !* », mais elle se retrouve donc dans la situation où, parce qu'elle a respecté la règle, elle est sanctionnée.

Ceci peut expliquer sans pour autant la légitimer, sa réaction agressive face aux TS, surtout si on prend en compte la grande sensibilité des adolescents face à l'injustice. C'est aussi dans cette situation que nous pouvons observer la puissance du paradoxe qui empêche la TS Y et même les autres de mesurer à quel point sa décision est en incohérence avec le cadre. Pour autant, décrite à distance, cette incohérence saute aux yeux. Pour preuve, durant toute la description de cet événement pendant la séquence, un silence gêné s'installe de la part des autres participants. L'absence de Y empêche sans doute les participants d'aller plus loin dans le questionnement de sa réaction. Cette gêne disparaîtra avec la description de l'agression de la TS par Manon et dans laquelle les choses reprennent en quelque sorte leur place avec une victime et un agresseur.

Cette sanction sans sens, ainsi que le conflit qui en découle, est d'autant plus dramatique que D précise en début de séance, que la présence de Manon au foyer s'est faite par défaut puisqu'ils ont découvert après coup que son orientation initiale portait sur le placement dans une famille d'accueil. Nous découvrons donc une jeune qui bien qu'ayant commis des agressions, est elle-même, sous certains aspects de sa situation en position de victime, sur le motif de son placement lié au comportement de ses parents, sur son orientation en famille qui n'a pas été respecté, et qui se voit sanctionnée pour avoir respecté une règle.

Enfin, on peut penser qu'un acte « hors sens » ou dont on ne peut pas comprendre le sens appelle une réaction de même nature. Ainsi, Manon, excédée, casse tout dans le bureau, et agresse verbalement puis physiquement Y. Elle recommencera le lendemain avec le chef de service, toujours pour

réclamer son téléphone et adoptera la même violence verbale et physique.

Il ne s'agit pas ici de juger le comportement de Y, ou même de la déclarer responsable des agressions qui ont eu lieu, mais de comprendre les mécanismes qui ont pu amener Y à poser ces actes qui semblent inadaptés alors qu'elle est, par ailleurs, une TS expérimentée et reconnue par tous comme compétente. La question ici est de savoir comment le comportement de Y, prenant le risque de rajouter une tension ou de jouer avec le cadre, a pu advenir, quels types d'émotion expriment Y au travers d'un comportement qui semble « hors » sens.

Ensuite la question est de comprendre comment la décision paradoxale de confisquer le téléphone a pu être prise alors que la règle avait été respectée.

Il est difficile de répondre à ces questions dans la mesure où Y ne s'est pas exprimée lors de la séquence, mais nous pouvons estimer, d'après la description du climat sur le groupe par D, que les comportements chaotiques des jeunes nécessitent d'être en permanence dans le contrôle et la prise d'autorité, d'assener des sanctions etc., bref à être en permanence dans un rapport de force avec les jeunes. La description des comportements des jeunes est sur ce point éloquent.

451	[>D]	c'est des grossièretés, voilà des grossièretés, des heu, des, et pis même des actes, même si c'est pas forcément contre nous, mais y'a pas de limite, quoi, on prend un fruit on le balance contre le mur heu
452	[>A]	ha ouais
453	[>D]	c'est ce qu'on a raconté, on prend du pâté, on le balance contre le mur, heu c'est...

480	[>D]	enfin c'est une furie hein, quand il est, et puis, magiquement, un jour, la parole elle passe, tu sais pas pourquoi, comme l'autre jour, après avoir fait le con pendant un quart d'heure autour, enfin un quart d'heure, je suis gentille, 3 heures autour de nous, il est venu s'asseoir à table, et puis il regarde les autres en disant "ça y est ça va mieux mais des fois y'a un truc qui pète dans ma tête" et puis je sais plus qui était à côté de lui en disant "et ben tu vois ça a pété là maintenant, je vais mieux" et puis après il a nettoyé ce qu'il avait foutu, il avait balancé du gâteau partout, enfin ça a été n'importe quoi
481	[>A]	ça fait penser un peu à Jessy qu'a besoin de limites
488	[>C]	ha c'est pas bon ? hop il peut cracher partout, hein, aucune limite et alors après, enfin, on lui dit plusieurs fois de ramasser, au bout d'un moment, ça y'est, il reconnecte, il va ramasser, il va tout nettoyer mais heu,
489	[>collectif]	Silence
490	[>C]	enfin moi j'arrive pas à comprendre ça quoi, déjà comment
522	[>D]	c'est, c'est vrai que c'est, enfin moi j'ai le sentiment que en tout cas, je pense à Benny, à un Tony qui sont vraiment dans une recherche de place quoi, ils ont besoin tout le temps d'exister, alors par exemple, là, Benny qui est en maison familiale et qui, quand il rentre, quand il rentre, c'est infernal quoi, parce que il faut, il faut qu'il reprenne tout en main, tout, et alors là, il est odieux, il est vulgaire, il est ...voilà, il prend il prend tout le temps un Tony, il prend l'énergie de toute une personne dans la soirée, parce qu'il faut être tout le temps là pour arriver à, à le canaliser un petit peu et arriver qu'il fasse, et pourtant il a des activités, hein
500	[>intervenant]	donc c'est un mélange de situations très régressives et toutes ensemble, ça fait un espèce de truc, un peu, une concentration d'attaque du cadre tout le temps, tout le temps quoi
501	[>D]	individuellement on arrive à avoir quelque moments avec certains jeunes, mais au niveau de la gestion de groupe....

Ces comportements sont difficiles à décrypter, et se contaminent les uns les autres, et produisent une sorte de magma dans lesquels les TS tentent d'imposer une loi. Cet environnement dont le sens devient de plus en plus difficile à trouver, produit une nécessité de réaction « à chaud » permanente pour les TS, et qui finissent eux aussi par être contaminés non par une absence de sens de leurs actes, mais une absence de réflexivité, ce qui peut expliquer des actes qui paraissent après coup,

incompréhensibles de la part de TS expérimentés..

C'est aussi dans ce type de climat que par manque de temps, les signes de rejet comme les signes d'amour n'ont pas le temps d'être analysés, distanciés. Ces signes sont alors reçus comme des agressions à visées personnelles et non plus comme des agressions visant ce que représente la personne, à savoir l'institution ou l'autorité. Les « attaques du cadre » pour reprendre l'expression de l'intervenant deviennent les attaques des individus. Nous pouvons imaginer que Y, dans cette situation a d'abord réagi de façon affective vis-à-vis de Manon, pour régler ses comptes avec elle et non pour poser un acte éducatif. A distance, la décision de la confiscation du téléphone n'est pas cohérente avec le respect de la règle. Pris dans l'affectivité des relations humaines, compte tenu de toutes les provocations de Manon dans son rapport à la loi et dans ses rapports aux TS, la sanction devient une occasion pour Y et D, qui n'a pas contesté la décision, de signifier leur autorité, qu'elle qu'en soit la logique.

2) Synthèse

Concernant la situation de Manon et l'enchaînement des événements qui ont conduit à son exclusion, en lien avec l'ambiance délétère qui règne sur le groupe, il y a bien des contradictions entre les rôles attendus des TS et les actes qu'ils ont posés. Pour autant, ces actes posés par les TS et qui sont en contradiction avec une attitude professionnelle (provoquer ou déstabiliser un usager en s'attaquant « pour jouer » à ses biens personnels, sanctionner un usager pour le non respect d'une règle au moment et grâce au fait qu'il la respecte) ne sont pas suffisamment motivés du fait de l'absence de la principale TS concernée pour pouvoir démontrer la présence d'un paradoxe. Le témoignage direct de la personne concernée aurait pu permettre, si des éléments concernant la dimension personnelle avaient été abondés dans ce sens, d'identifier un paradoxe du type « réagir aux attaques du cadre identifiées comme des attaques personnelles et faire respecter le cadre de la loi aux usagers ». ainsi, plus les TS réagissent sur le plan affectif, moins ils font respecter la loi et plus ils encouragent les usagers à ne pas la respecter eux-mêmes. C'est cette escalade qui amène les TS, pris dans des événements dont le sens n'est plus identifiable (jet de nourriture, agression verbale, attaque du cadre, etc...), à formuler des réponses qui sont elles-mêmes incompréhensibles pour les acteurs, et qui à leur tour, répondront par des moyens qui ne sont pas plus lisibles. Cependant, l'absence du principal intéressé ne nous permet pas de valider la présence de ce paradoxe.

Par ailleurs, le reste de la séquence, concernant l'ambiance sur le groupe ou le comportement de Freddy sont plutôt de l'ordre de la recherche de compréhension de phénomènes observés et non pas de la mise en exergue de contradiction ou de dilemme.

<u>Systemes repérés</u>	<u>Présentation des termes du paradoxe sous forme de dilemme et d'alternatives face à l'action</u>	<u>Expression de la séparation des systèmes au niveau de l'espace d'action sous forme d'injonctions</u>
<u>Dimension institutionnelle :</u> <u>Dimension professionnelle:</u> Technique : les passages à l'acte doivent être sanctionner quelque soit la difficulté qu'il exprime pour l'usager qui le réalise Déontologie: La sanction ne doit pas servir à « régler ses compte » avec	<u>Il n'y a pas de décision ou d'actions présentées sous forme d'alternatives ou de dilemme</u>	Faire face à une attaque du cadre permanente par les usagers [majorité dimension professionnelle]

l'utilisateur Valeur : Le TS doit rester bienveillant à l'égard des usagers <u>Dimension personnelle:</u> L'absence du TS principalement concerné par la situation n'a pas permis de recueillir de composantes appartenant à cette dimension.		
---	--	--

D) LES STRATÉGIES PARADOXALES

1) La stratégie initiale tentée par l'équipe

L'absence du principal acteur de cette situation ne nous permet pas d'argumenter la stratégie initiale.

2) La stratégie reconstruite à partir du travail conduit en ADP

Compte tenu de l'absence du principal acteur de cette situation, l'intervenant n'aborde pas de solution concernant cette situation, sans doute pour des raisons déontologiques comme ne pas parler des comportements d'un membre de l'équipe en son absence, mais aussi pour des questions de méthode. La remise en cause de son action et la prise de conscience de l'inadaptation de son comportement pour le professionnel n'a aucun effet sur sa posture si celui-ci n'est pas directement associé à ce questionnement et qu'il n'est pas acteur de la reconstruction d'un autre positionnement. Agir autrement consisterait à non plus se pencher sur la pratique professionnelle des TS (leur « travail réel » pour reprendre l'expression de Y.Clôt) mais à dire ce qu'il doit ou devrait faire (leur « travail prescrit », toujours en référence aux travaux de Y.Clôt).

ANNEXE XIII ETUDE DE LA SÉQUENCE D'ADP N°1 (SÉANCE1) **DECEMBRE 2011**

Avertissement :

Cette séquence a été la première séquence étudiée et a servi d'expérimentation pour construire la méthodologie appliquée aux autres séquences. On peut dire qu'il s'agit d'une séquence « exploratoire » du point de vue méthodologique. Elle a permis de confronter les premiers éléments de classements au raisonnement de l'analyse. Le processus de l'analyse n'est donc pas formalisé de la même façon que dans les autres séquences. C'est à ce titre qu'elle est placée après l'analyse des autres séquences qui sont bâties sur le même canevas. Même si cette séquence n'a pas mobilisé les mêmes outils méthodologiques, nous l'avons malgré tout utilisé pour identifier les paradoxes dans la situation présentée.

PARTIE.1.ETUDE DU DISPOSITIF D'ADP MIS EN ŒUVRE DANS LA SÉQUENCE

A) PRÉSENTATION GLOBALE DE LA SÉQUENCE 1 DU 01/12/2011

La séance d'analyse proprement dite a duré 2 h et 15 minutes , les dernières 45 minutes étant réservées à l'évaluation du dispositif d'ADP par le groupe en présence d'un chef de service.

Cette séance a été consacrée à l'étude de la situation de Betty pour laquelle a été formulée lors d'une réunion de travail précédente une éventuelle réorientation vers un autre établissement non déterminé à ce jour. Cette proposition n'est pas partagée par tous et c'est cette tension entre les membres de l'équipe qui constitue le point de départ de la séance.

B)LA DYNAMIQUE COLLECTIVE DE LA SÉANCE.

1)Outil d'analyse : Traitement des interventions en fonction de leur contenu.

Total	catégories	Critère et description
56	faits comportements de Betty	Faits objectifs sur le comportement de Betty observés directement par les participants.
46	cause difficulté externalisée	Toutes les remarques qui tendent à expliquer la situation difficile par l'intervention d'autres acteurs non présents.
34	faits sur situation Betty	Faits objectifs sur la situation de Betty (histoire, son environnement, les événements passés)
31	débat autour de la réorientation de Betty	Échanges centrés sur la question de la réorientation possible de Betty vers un autre établissement qui est le point de départ de la séance
25	questions à l'équipe	Expression d'une question ouverte adressée à l'ensemble des participants présents et portant sur l'analyse de la situation (il ne s'agit pas des questions demandant des précisions sur une information)

18	analyse sur la situation de l'équipe vis-à-vis de Betty	Expression formulant des hypothèses d'explication du positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty
11	comportement groupe	Expression collective du groupe, verbale (tout le monde parle en même temps du sujet) ou non verbale (par exemple, les silences).
11	expression opinion positive de Betty	Les prises de paroles qui donnent une image positive de Betty
11	questionnement sur Betty	Les expressions qui visent à mieux comprendre un fait concernant les comportements de Betty
10	recherche de solution ou de pistes de solution	Proposition d'action pouvant favoriser l'amélioration de la situation. Il ne s'agit pas de solution à proprement parler, mais de projections positives pouvant modifier favorablement la situation.
9	expression d'opinion prenant la défense de Betty	Expression visant une approche compréhensive des comportements de Betty
9	relation à l'institution	Les expressions qui font mention du positionnement de l'institution
7	cause difficultés internalisées	Toutes les remarques qui tendent à expliquer la situation difficile par la manière d'intervenir de l'équipe
7	faits foyer autres usagers	Faits objectifs sur le comportement des autres aux usagers du foyer vis-à-vis de Betty et observés directement par les participants.
7	Betty objet	Expression visant à décrire Betty comme étant objet, c'est-à-dire non associé aux décisions qui la concerne
6	analyse comportement de Betty	Expression formulant des hypothèses d'explication du comportement de Betty
6	expression opinion négative de Betty	Les prises de paroles qui donnent une image négative de Betty
6	Betty victime	Expression visant à décrire Betty comme étant victime des événements qu'ils soient en provenance de sa famille, de ses relations ou des services sociaux
5	tentative de définition des objectifs de l'équipe pour Betty	Reconstruction à posteriori du but des actes posés par l'équipe jusqu'à présent
4	apports théoriques	Expression de l'intervenant visant à théoriser, transférer vers d'autres cas, ou généraliser un point d'explication de la situation.
320	Total	

2)Analyse : Répartition des différentes catégories de contenus mobilisées dans la séance

a.La recherche de compréhension de la situation de Betty et de ses comportements

Si l'on additionne les interventions significatives concernant la situation où les comportements de Betty (faits comportements de Betty, faits sur situation Betty, questionnement sur Betty, analyse comportement de Betty, faits foyer autres usagers) on obtient 35% des interventions. Ceci indique que la problématique abordée porte bien sur la situation de Betty, par une recherche de sens concernant ses comportements. Cela n'aurait pas été le cas si la problématique portait plus sur

d'autres aspects de cette situation comme la régulation de la vie institutionnelle, les principes éducatifs de l'institution, des problématiques personnelles, etc. A ce titre, seulement 3% des interventions concernent le positionnement de l'institution dans cette situation.

b.l'attribution causale externe par l'équipe des difficultés rencontrées dans l'accompagnement de Betty

Mais viennent au deuxième rang des catégories les plus mobilisées, soit 15% des interventions, toutes les remarques qui tendent à expliquer les difficultés de l'équipe vis-à-vis de Betty par la faute d'autres acteurs. En l'occurrence les différentes institutions impliquées dans l'accompagnement de Betty. Ceci est plutôt le signe d'une résistance à l'appropriation par l'équipe des difficultés rencontrées. D'une certaine manière, tant que les événements vécus sont de la faute des autres, il n'y a pas de possibilité d'action directe sur la situation.

c.Le questionnement sur le positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty

15% des échanges significatifs sont consacrés à l'analyse du fonctionnement de l'équipe (catégorie « question à l'équipe », « cause difficultés internalisées » et « analyse sur la situation de l'équipe vis-à-vis de Betty »), même si l'équipe résiste en tentant d'expliquer leur incapacité à agir par le fait des autres institutions mobilisées. On peut y voir les résultats de l'insistance de certains membres du groupe et de l'intervenant à questionner ce qui semble des évidences aux yeux du reste de l'équipe. Il aura fallu autant d'énergie à exprimer l'impossibilité d'agir qu'à s'approprier une part de responsabilité ou de contribution à la situation, si petite soit-elle.

d.Une situation qui mobilise beaucoup de ressentis parmi les professionnels

En cumulant l'ensemble des catégories exprimant non pas des faits, mais des sentiments ou des ressentis vis-à-vis de Betty (« Betty objet », « Betty victime », « expression opinion négative de Betty », « expression d'opinion prenant la défense de Betty », « expression opinion positive de Betty »), on obtient un total de 12%. Ceci n'est pas surprenant en soi, puisqu'une des problématiques posée par la situation est justement de se dégager des sentiments ou des malaises non exprimés qu'engendre les comportements de Betty pour pouvoir élaborer une stratégie d'action plus rationalisée et sans doute plus efficace dans l'accompagnement éducatif de Betty. Une des raisons de la remise en cause de la réorientation est bien l'expression d'un désaccord portant dans un premier temps sur la culpabilité de certains membres de l'équipe à se « débarrasser » de Betty à cause de la gêne qu'elle produit.

e.La question sur la pertinence de la réorientation de Betty comme point de départ d'une réflexion plus vaste

Seulement 10% des interventions sont consacrées à la décision en suspend de la réorientation de Betty vers un autre établissement, qui est le point de départ de la séance d'ADP (faut-il ou non transférer Betty dans un autre établissement). Cette question n'est finalement que la face émergée de l'iceberg. Elle cache dans sa partie immergée le manque d'échange de points de vue de l'équipe sur la situation de Betty. Ainsi, il ne s'agit pas de trouver une réponse directe à cette question, mais plutôt de rechercher les arguments pour trouver la solution la plus adaptée pour Betty. D'ailleurs les interventions visant à proposer une stratégie vis-à-vis de Betty ne représentent que 3% des interventions, puisque l'essentiel du travail réalisé dans la séance est principalement dans la mise à distance des affects qui perturbent l'accompagnement de Betty.

3)Analyse : Les étapes successives de la réflexion du groupe au travers des thématiques abordées

On peut découper la séance en 12 étapes .

1 Positionnement du problème autour de la décision de réorienter Betty qui ne serait pas partagée par tous les membres de l'équipe

2 Premier débat en tension sur la question de la réorientation de Betty

3 explication de difficultés rencontrées pour accompagner Betty par des causes externes (le motif de du transfert de Betty dans le foyer)

4 descriptions des faits concernant la situation et le comportement problématique de Betty qui expliquerait sa réorientation

5 Tentative d'analyse du comportement de Betty et du positionnement de l'équipe compte tenu de ce comportement qui est présenté comme perturbateur et insoluble pour l'équipe

6 deuxième débat en tension concernant la réorientation de Betty, focalisé entre A et B d'un côté et E et I de l'autre.

7 Évocation des difficultés que rencontrent Betty compte tenue de sa situation complexe argumentée par la défaillance des autres institutions mobilisées dans son accompagnement

8 Hypothèses d'explication du positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty autour de la fusion entre les ressentis de Betty et de ceux de l'équipe

9 Retour à l'argumentation des difficultés de Betty autour de la défaillance des autres institutions mobilisées dans son accompagnement.

10 Le discours de l'équipe devient compatissant vis-à-vis de Betty compte tenu des actions des autres institutions mobilisées. Betty devient une victime du système qui l'a amené à être transférée dans le foyer. De plus on lui reconnaît des qualités et des capacités de résistance malgré ces événements.

11 Appropriations par l'équipe des hypothèses formulées à l'étape 8. L'équipe accepte de ne pas pouvoir modifier les conditions d'arrivée de Betty dans le foyer pour se focaliser sur l'accompagnement de Betty et de ses problématiques telles qu'elles se présentent aujourd'hui. L'équipe tente d'élaborer des stratégies de l'équipe permettant à Betty d'améliorer sa situation.

12 Théorisation et élargissement de la réflexion sur les problématiques que rencontre Betty.

On peut noter dans le déroulement de cette séance plusieurs déplacements du positionnement de l'équipe vis-à-vis de la situation évoquée

4)Analyse : Evolution du positionnement du groupe pendant la séance

a. Du problème que pose Betty à l'équipe vers les problèmes qu'exprime Betty

Le début de la séance est marqué par la décision de réorienter Betty vers un autre établissement. Les

argumentaires en faveur ou en défaveur de cette réorientation sont confus. Dans un premier temps, la réorientation est argumentée autour des problèmes que pose Betty à l'institution. La gestion de ses fugues plus ou moins longues. Les mauvaises relations avec les autres jeunes du foyer qui la rejette. Son comportement très sexualisé qui met mal à l'aise une partie de l'équipe.

Par les questions de l'intervenant et les invectives de E, l'équipe retrace l'histoire de Betty au travers du peu d'élément qui sont à leur disposition et décrit les comportements observés. Petit à petit, au travers de la recherche des éléments de compréhension du comportement de Betty, l'équipe abandonne ses préjugés sur Betty et les ressentis qu'ils soutenaient. L'attitude de l'équipe devient plus compréhensive et moins ancrée dans un jugement qui entraîne son rejet.

b. Du questionnement sur la prise de décision de la réorientation vers le questionnement sur la meilleure des mesures à poser pour Betty

Dans un premier temps, lors des échanges numérotés de 1 à 22, les débats portent essentiellement sur la manière dont la décision a été prise : Manque de concertation, manque d'analyse de la situation pour prendre cette décision. Ce désaccord sur cette décision est essentiellement porté par deux membres de l'équipe, E et I, qui questionnent cette prise de décision, et se tournent plus particulièrement vers A et B. On peut observer que ce premier débat met plutôt en jeu des positionnements individuels, ou des enjeux relationnels entre les protagonistes plus des enjeux techniques. Les expressions reflètent un positionnement personnel ou des ressentis personnels. A « *ben on travaille l'orientation mais elle reste là du coup* » (extrait 15)

I « *mais avec la perspective d'une réorientation* » (extrait 17)

E « *ah j'ai pas entendu ça* » (extrait 19)

E « *moi ce qui me questionne beaucoup dans cette réorientation-là, c'est que c'est une jeune qu'on a depuis très peu de temps et c'est bien la première fois qu'on parle de réorientation alors qu'on sait même pas si elle a eu le temps de se repositionner* » (extrait 22)

E « *je pense enfin je ne peux parler qu'en mon nom, je pense[...]* » (extrait 28)

On retrouve clairement cette tension dans les échanges numérotés de 125 à 154, mais sous une autre forme. Entre ces deux séquences conflictuelles entre I et E d'un côté et A et B de l'autre, le travail de réflexion passera d'abord par une justification de la décision de réorientation autour des erreurs commises par les autres institutions en jeu (le manque d'informations en provenance du foyer initial) au travers des échanges numérotés de 23 à 46. C'est seulement à partir des échanges numérotés 46 à 102 que les débats se focalisent sur les informations concernant la situation ou les comportements de Betty. Ce retour aux faits permet de relancer le débat sur des éléments plus objectifs et permet à l'intervenant et à quelques personnes de questionner l'équipe sur son positionnement et ses ressentis dans les échanges numérotés de 103 à 124.

Le deuxième temps de débat sur la possible réorientation (les échanges de 125 à 154), ne porte plus sur les conditions de la prise de décision, ou le ressenti des uns ou des autres par rapport à cette décision, mais bien sur l'argumentation technique de la nécessité de cette réorientation au bénéfice de Betty. Le débat ne porte plus sur la décision de la réorientation, mais plutôt sur l'analyse de la situation de Betty. Ce déplacement permet de recentrer le débat sur les actions à mettre en place qui soutiendraient le mieux possible Betty sans les restreindre à la réorientation ou pas vers une autre structure. (Extraits de 126 à 148)

E « *Ce que j'entends c'est pas tellement l'orientation concernant l'hébergement au foyer, c'était surtout dans la réorientation qu'est-ce qu'on fait d'elle dans la journée qu'est-ce qu'on fait* » (extrait 126)

B « *ben on a parlé d'ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique) par forcément d'hébergement non* » (extrait 127)

- E « *oui on en a parlé, mais c'est pas en terme d'orientation* »

- A « *ben si [rire] ben si tu veux pas entendre* »

[...]

I « pas dans l'immédiat »

A « ben non pas dans l'immédiat parce que on est confronté aux démarches »

[...]

- A « puisque le directeur a bien dit qu'il allait contacter le collège dans le but d'une commission éducative »

- E « pour savoir où est-ce qu'elle en est ? »

- A « non non c'est pour savoir ce qu'on va en faire [rire] »

- E « j'ai l'impression que la machine institutionnelle veut plus faire marche arrière enfin le seul truc qui tenait et qui bon elle était super fière et qui la valorisait quand elle est arrivée chez nous bon avant quand elle était à Neufles-le-château c'était la scolarité c'est une gamine qui a été scolarisée très très longtemps [...] elle a réussi à apprendre à lire elle arrive de super loin elle a été très longtemps en hôpital de jour moitié hôpital de jour moitié école et là elle était arrivée à avoir une scolarité en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) continue à plein temps et voilà tout c'est cassé la goule là, elle y est l'après midi deux après midi par semaine et qu'on en arrive même à se poser la question en réunion que peut être elle relève d'un IME, cette gamine-là elle est super intelligente, faut voir les bouquins qu'elle dévore et là on parle de jeune déficiente intellectuelle, non enfin »

- A « ha non je suis pas d'accord avec elle c'est pas ce qui a été dit en réunion »

- E « ben si »

- B « on a parlé de MDPH (Maison départemental du handicap) »

- E « c'est bien qu'on parlait d'IME (Institut médico-éducatif) »

- B « j'en ai parlé mais plus en matière de lui apporter une scolarité différente »

- E « sauf qu'elle en avait une qui était adaptée »

- B « et du coup, on s'est rabattu sur un ITEP qui serait peut-être plus lié à son comportement qu'à ses capacités intellectuelles.

- E « ben là ça me parle plus »

- B « mais on a parlé que de ça hier [rire] »

- E « mais y aussi l'EREA (établissement régional d'enseignement adapté) qui permettrait aussi qu'elle reste aussi sur le groupe et qu'il n'y ai pas à nouveau une rupture et que ça soit une gamine qui soit balancée à droite et à gauche »

- B « mais on en a parlé de l' EREA aussi »

- E « ben voilà, vous, vous avez retenu seulement l' EREA et moi j'ai retenu seulement un autre internat »

- A « moi j'ai retenu un travail à faire et pis je crois qu'il y avait le besoin de confronter tout hier parce que lundi on a une rencontre avec la personne de la MDPH »

Derrière cet échange parfois tendu, les questions de E amènent A à préciser de façon plus claire ce qui est envisageable pour Betty. D'une réorientation globale (scolarité et hébergement), on passe à une réorientation centrée uniquement sur la scolarité. Puis d'une scolarisation vers établissement accueillant des jeunes atteints de déficience mentale, vers une scolarisation accueillant des jeunes atteints de troubles du comportement, puis enfin d'une scolarité de proximité mais adaptée (l'EREA). A essaye de sortir du questionnement technique en se moquant gentiment de E (par le rire ou par des remarques mettant en cause l'objectivité de E), mais reste ferme sur sa position de questionnement professionnel au bénéfice de Betty.

Ce qui permet ce mouvement est le conflit des opinions. Il aura fallu beaucoup d'insistance et de pugnacité à E pour porter le débat au bon endroit, sans toutefois rompre la communication avec A ou B qui, a priori était en accord avec la réorientation de Betty. Il s'agit là d'une conflictualité positive qui permet une élaboration commune d'une analyse de la situation. Cette analyse n'est pas forcément la « vérité » au sujet de Betty, mais permet au collectif d'élaborer un point de vue partagé.

c. De la plainte des professionnels vis-à-vis des autres acteurs institutionnels à l'appropriation du problème

Causalité externe

Assez vite, l'équipe, hormis E et I, se met d'accord sur le fait que compte tenu des conditions d'arrivée de Betty dans le foyer, du peu d'informations dont elle dispose, elle n'est pas en capacité d'accompagner Betty.

E « *le gros souci avec cette situation-là c'est que on a eu deux pages de présentation et c'est tout* » (extrait 26).

A « *on a pas pu avoir le bon matériel pour travailler avec elle* » (extrait 183).

B « *mais comme on a pas eu ces éléments on a pas pu adapter cette prise en charge* » (extrait 194).
Autrement dit, ils se déchargent du problème que pose Betty en la renvoyant vers d'autres structures. Leur responsabilité n'est pas engagée puisque les causes de leur échec sont dues à d'autres.

A « *on a évoqué des endroits qui seraient peut-être plus adaptés, heu, et on va amener à essayer à un moment où un autre qu'elle aille vers ces lieux-là. Pour un lieu encore plus adapté. Donc, on va pallier en attendant et puis, parce que, bon, on va se confronter au dossier, les commissions, la place. Donc on en attendant on va ,entre guillemet, palier à des choses plus ponctuelles et puis en espérant une réorientation* » (extrait 20).

Questionnement sur la part de responsabilité de l'équipe

Mais I et surtout E tentent de sortir de cette décision qui, présentée par A semble logique, en questionnant l'équipe sur les causes réelles de cette réorientation qui ne seraient pas seulement « technique » mais aussi en relation avec le ressenti de l'équipe vis à vis de Betty.

I « *on se posait la question est-ce qu'on le veut encore est-ce qu'on se sent l'énergie de le faire quoi* » (extrait 8).

E « *ça se dit pas dans le travail social mais quelle envie ou pas de travailler avec cette jeune fille. Enfin, un moment donné, quand on réfléchit, qu'on travaille et qu'on sait pas trop, et qu'on dit, « ben, c'est le projet pour cette jeune, ben, c'est la réorientation même à moyen terme » moi je trouve que ça vient parler de notre envie ou pas* » (extrait 150).

Défense de l'équipe par rapport à son incapacité à agir compte tenu des autres institutions en jeu

Face à ces questions, l'équipe se réfugie plusieurs fois dans des causes externes expliquant l'échec de la prise en charge de Betty. Après le manque d'informations dans le dossier initial dont les fautifs seraient le juge des tutelles à l'origine du transfert et le foyer d'accueil initial, c'est ensuite l'ASE du département voisin qui suit la mère de Betty qui est mis en cause.

B « *y'a pas de référent y'a pas des responsables de circo* », « *parce que normalement c'est pas notre boulot* » (extrait 207 et 209)

Puis la SEGPA dans laquelle est accueillie Betty.

C « *ce qui veut dire que les enfants de chez nous sont stigmatisés* » (extrait 276)

Et enfin se déchargeant même de l'initiative d'une réorientation sur le chef de service et sur la volonté de l'institution de se « débarrasser » de Betty pour des raisons liées à prise en charge de la mère de Betty par un autre département (la famille de Betty étant suivie par le département voisin, Betty n'entre pas dans les quotas réservés au département sur lequel se situe le foyer).

B « *par contre c'est vrai qu'au début heu, le,... la position qu'avait pris M Martin on s'en sort plus heu ça correspond plus au projet initial ben, on arrête le placement chez nous , on est parti de là c'est vrai* » (extrait 155)

G « *et puis c'est étonnant c'est la première fois que c'est la direction qui anticipe ce.... souvent c'est les équipes qui disent on en peut plus, on en peut plus faut faire quelque chose faut faire évaluer là, vous avez pas demandé en fait c'est ça* » (extrait 292)

E « *j'ai entendu il parle de pression de la part de du circo de secteur quand même et puis c'est une fille d'un autre département* » (extrait 294)

B « *elle a rien à faire chez nous en gros parce qu'elle est pas du département* » (extrait 295)

Élaboration des causes des difficultés de l'équipe face à Betty

Ensuite, les analyses du positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty proposées par l'intervenant. Va aider l'équipe à se décentrer. Il propose trois types d'hypothèses permettant d'expliquer les difficultés de l'équipe pour accompagner Betty :

1 le sentiment illégitimité à s'occuper de Betty.

L'intervenant « *c'est comme si vous étiez un peu à sa place quoi, vous êtes un peu dans son histoire. [...] moi je le comprends comme ça, vous êtes pas trop légitime, elle devrait être ailleurs, elle devrait continuer à être bien là-bas et puis nous « on est pas trop à notre place » [...] vous l'accompagnez beaucoup dans ce mouvement-là* » (extrait 197)

2 la fusion des sentiments de l'équipe avec les sentiments de Betty, autour de la colère ressentie par Betty d'avoir été coupé de son foyer d'accueil initial.

L'intervenant « *c'est comme si n'ayant rien, vous vous retrouvez à faire alliance avec elle d'une certaine façon dans ce qu'elle ressent* » (extrait 199),

« *moi je sens un peu ce mouvement-là, je sais pas ce qui se passe donc finalement la seule chose à laquelle je peux m'accrocher c'est la colère comme elle est en colère* » (extrait 201),

« *et on est aussi en colère et on relaye d'une certaine façon cette colère qu'elle a elle vis-à-vis de alors oui si vous relayez quelque chose qui vous appartient pas à ce moment-là voilà* » (extrait 203)

3 la fusion des sentiments de l'équipe avec les sentiments de Betty, autour du manque ressenti par Betty et exprimé par son « addiction » aux relations sexuelle ou fortement sexualisées.

L'intervenant « *moi j'ai entendu ça dans votre réflexion parce que ce qui vous guetterait ça serait donc être vide, y'a du vide donc elle appelle du vide, [...] on rajoute des choses et donc dans ce "rajouter des choses" on va sur-interpréter des choses, on va pas entendre certains autres trucs* » (extrait 283),

« *pour qu'elle résolve le vide du dossier enfin y'a plein de vide comme ça que vous êtes obligé de remplir avec* » (extrait 256), « *donc oui en fait, vous interprétez assez vite* » (extrait 262)

Acceptation par l'équipe des difficultés qu'elle rencontre face à Betty

Au final, les hypothèses de l'intervenant ne sont acceptées et alimentées par l'équipe que dans l'avant-dernière étape.

E « *quand le directeur le chef de service un moment donné nous a dit ben ouais on va demander une main levée et là je crois qu'on s'est senti pas très légitime* » (extrait 291)

B [à propos de la colère ressentie par Betty et par l'équipe] « *et du coup, on entretient ça vis-à-vis d'elle* »

B « *et alors la vision que j'ai, c'est le cadre de la semaine qu'on remplit pour pas qu'il y ait de vide, [rire], on est dans un truc là* » (extrait 301).

Recentrement de l'équipe sur son action possible vis-à-vis de Betty malgré le contexte

A cause des questions que soulèvent E et I, relayées par l'intervenant, l'équipe et plus particulièrement A et B vont s'approprier le problème soulevé par Betty. Ils vont identifier la part de responsabilité qui leur appartient et qui était jusqu'à présent occultée par les erreurs attribuées aux autres institutions. Autrement dit l'équipe va se focaliser sur ce qui lui appartient et ce sur quoi elle peut agir, l'accompagnement de Betty aujourd'hui. Elle pourra laisser de côté les éléments sur lesquels elle n'a pas de prise, le manque d'informations et les erreurs commises par les autres institutions pour pouvoir élaborer des pistes d'amélioration de la situation.

E « *c'est pas qu'est dans le but heu « la-bas ça serait mieux » c'est comment, qu'est-ce qu'on peut lui proposer ici dans son intérêt* » (extrait 205)

B « *t'a vraiment l'impression qu'on te refille le bébé, mais en même temps faut en faire quelque chose, je veux dire faut passer passer ça et puis dire de toute façon, on l'a* » (extrait 225)

B « *oui, mais après qu'est-ce qui fait qu'on est débordé je veux dire* » (extrait 223)

d. De la confusion des sentiments vis-à-vis de Betty à l'élaboration d'une analyse de son comportement

Dans la première moitié de la séance, quelles que soient leurs opinions sur Betty, les membres de l'équipe en présence n'expriment que des ressentis vis-à-vis de Betty. D'un côté E et I expriment des opinions plutôt positives sur Betty :

I : « *non, et puis elle dégage de l'attachement enfin* » (extrait 77) ;

E « *non elle bouscule quand tu la vois cette minette* » (extrait 78).

De l'autre côté, A et B exprime plutôt des sentiments négatifs :

A « *Elle est envahissante* » (extrait 118)

B « *enfin en tout cas moi je sais que j'ai du mal parce que j'ai l'impression qu'elle va complètement m'aspirer quoi* » (extrait 120).

Puis, entraîné par E qui prend la défense de Betty en expliquant son parcours :

E « *je trouve c'est de la maltraitance institutionnelle* » (extrait 178),

le groupe passera à l'expression d'opinions plus positives

B « *depuis dix ans passés là-bas avec les relations comme ça là elle déménage paf, on coupe tout hein plus de téléphone plus rien hein c'est pas rien* » (extrait 196)

En allant jusqu'à la considérer comme victime

B « *pour l'instant on la dépose et elle, elle décide de rien* » (extrait 161).

Ce n'est qu'en fin de séance que quelques personnes avec l'intervenant arriveront à formuler un avis qui soit plus distancié, plus neutre au niveau des sentiments exprimés, sous forme de tentative d'analyse et de compréhension du comportement de Betty.

E « *un sur-investissement affectif c'est incroyable ça elle donne elle donne* » (extrait 307)

L'intervenant « *c'est une addiction au bisou au câlin. c'est un besoin vital, vous pouvez pas me refuser parce que c'est un besoin vital les garçons. Il faut que j'ai une relation sexuelle, c'est un besoin mais c'est pas inscrit dans un désir dans une séduction* » (extrait 311).

e.Des non-dits autour des comportements de Betty en lien avec la sexualité à la verbalisation : De la gêne pour les autres à la gêne pour soi pour arriver à la difficulté de Betty.

Concernant le contenu des interventions, on note chez les participants, comme dans toute expression verbale non préparée, des hésitations, des phrases non finies ou des mots incomplets. Ce type de comportement est particulièrement identifiable quand il s'agit de décrire les comportements de Betty. En début de séance, les éléments concernant Betty sont d'ordre général, elle « pose des problèmes ».

A partir du premier quart de la séance, les participants présentent des éléments sur l'histoire de Betty et non plus sur les conditions de son arrivée dans l'institution commencent à être formulés. Ces éléments concernent la relation avec sa famille et on peut observer une difficulté à nommer ce qui se présente comme un soupçon de relations incestueuses avec ses frères. Les formulations sont hésitantes et créent de toute évidence une gêne.

- A « *et puis aussi notre demande, c'est que la mère soit présente, c'est de s'assurer que la mère soit présente à un moment dans le WE parce que y a aussi des soucis de enfin de suspicion de maltraitance et de....[silence]* » 56

- I « *de violence par les frères* » 57

- A « *et oui et peut-être aussi d'inceste donc du coup voilà....* » 58

- A « *ha ben oui disons que y a absence du papa et justement reprise des y a un des frères et puis ben dans dans son discours même quand elle parlait c'est son frère, mais ça pourrait être aussi son géniteur, mais un moment elle disait mon frère sera aussi....* » 61

- I « *mon frère sera le père de mon enfant* » 62

Cette introduction sur l'histoire de Betty permet d'aborder les comportements de Betty qui posent problème :

- B « et puis elle le dit dans son histoire que voila y a pas eu de distinction entre ses frères et elle c'est la seule fille et puis qu'y avait pas d'intimité la concernant et y'a pas d'intimité que d'ailleurs ça à créer beaucoup de heu nous au début qu'elle est arrivée parce qu'elle se promenait toute nue dans la structure » 63

- A « c'est aussi ce qui est c'est son comportement ou elle a pas de limite avec son corps qui a fait que ce qui a été à l'origine du premier placement enfin que du comment du signalement ouais » 65

- A « ce qui fait qu'elle était capable d'avoir des attitudes avec les autres enfants très sexualisés ce qui a fait que le signalement » 66

Nous pouvons observer la difficulté qu'il y a à nommer ces comportements sexualisés qui posent problème à l'équipe. À ce titre le terme « sexualisé », est la première référence explicite à ce qui touche à la sexualité qui est utilisée. Les comportements n'ont pas été abordés au premier abord et il a fallu en passer par son histoire comme pour excuser ces comportements. Apparemment, toutes les personnes de l'équipe connaissent ces comportements, mais personne ne semble vouloir les nommer. À cette étape, personne n'a signifié que ces comportements lui posait une difficulté, ils ne sont identifiés que comme des comportements qu'il faut réguler comme dans toute institution collective. Une deuxième étape de l'identification de ces comportements va se faire en identifiant les problèmes qu'ils posent aux autres jeunes.

- E « à l'époque en plus elle avait un comportement dérangeant ... » 72

- I « elle s'est mise en danger à l'extérieur » 73

- E « voila c'est elle, elle s'est vraiment mise en danger, je pense qu'il faut la protéger » 74

- A « ben non c'est qu'on a été dans le flou » 76

Dans cet échange, les comportements « dérangeants » de Betty pas plus que la manière dont elle s'était mise en danger ne sont explicités. Cependant, aucun participant ne cherche à les questionner ou les explorer, ce qui peut laisser supposer que chacun est au courant de ces comportements. A intervient pour dénier toute relation entre les comportements de Betty et la décision de réorientation dont elle focalise la cause sur le manque d'information sur Betty à son arrivée.

Les participants reviennent plus loin sur les comportements de Betty par des questions concernant la manière dont Betty était perçue par les autres résidents du foyer :

- G « au début c'est pas ça, elle venait un peu chercher sa proie sur la structure y avait un peu de ça, elle a la recherche d'un garçon quoi toute le monde en dehors de ce groupe allait mal à ce moment-là alors elle s'y retrouvait, je sais pas si tu te souviens » 86

- G « c'est l'impression que ça nous faisait de tout ça même si elle fait très ados, elle faisait plus que ses quatorze ans de l'époque la première fois, je lui donnais 16 ans » 87

- G « c'est juste au travers des moments ben, c'est bon là elle est sortie avec quelqu'un d'autre et puis un autre du groupe et puis voila » 90

- B « ben oui elle a eu des relations avec plusieurs donc c'était un moment donné la fille qui cherchait un petit peu bon les gars bon après c'était un peu spécial avec tout le reste » 91

- G « il y'a deux trois qui y ont été pis après les autres, « bon je vais éviter d'être le quatrième ou le cinquième » 92

- A « c'est quelque chose d'habituel tout à fait habituel elle est habituée d'aller aux .. ».. 97

- A « enfin ceci dit pendant ce temps-là, elle a pas cherché par tous les bouts, mais c'est quand même assez » 98

On peut noter les phrases qui ne sont pas finies « elle est habituée d'aller aux.... ». On ne saura pas ce à quoi elle est habituée, un peu comme si la personne était elle-même effrayée par ce qu'elle allait dire. Les personnes parlent par ellipse. Les comportements ne sont toujours pas nommés en des termes clairs et professionnels comme cela pourrait être le cas en utilisant le mot « relations sexuelles ». On peut penser qu'il est difficile pour ces professionnels d'imaginer qu'une jeune fille de 14 ans puisse avoir une activité sexuelle si importante. La gêne pour nommer cet état de fait laisse penser qu'il y a une forme de jugement moral sur ces actes, sans pour autant le dire. Ce ne sont pas les professionnels qui parlent à ce moment là mais des adultes, sans doute parents pour certains, et qui regarde non plus une jeune en situation éducative, mais une jeune fille.

Dans un troisième temps, les professionnels vont commencer à préciser ces comportements et en même temps pouvoir exprimer la difficulté qu'ils ont avec ces comportements :

- B « *je veux dire qu'elle a plus de limite et que... en fait c'est impressionnant alors je sais pas dans sesavec Bev...avec Coralie des trucs, enfin des.... comportements physiques aussi, mais avec nous quand elle a décidé qu'elle voulait un câlin et heu....ben enfin en tout cas moi je sais que j'ai du mal parce que j'ai l'impression qu'elle va complètement m'aspirer quoi* » 119

- I « *elle demande pas un câlin elle impose c'est ce qu'elle fait elle va ..* ». 121 , c

Il y a donc eu un déplacement des débats de la justification de la réorientation vers le comportement de Betty et finalement, les problèmes que posait Betty aux membres de l'équipe plus sur le plan personnel que professionnel. Cette distinction entre personnel et professionnel est importante. Les personnes ne se sont pas exprimées sur le plan de la « technique » éducative et qui aurait pu être « je ne sais pas comment lui expliquer qu'elle ne doit pas avoir ce type de comportement » ou encore « elle n'a pas conscience de ses attitudes corporelles qui sont équivoques sur le plan de la séduction », etc...Les personnes parlent bien de la manière dont ils se sentent « agressés » ou « choqué » ou « bouleversé » personnellement et intimement par les comportements de Betty. Ce moment d'expression des ressentis est vite balayé par A qui relance le débat sur la question de la réorientation, ce qui ouvrira la deuxième phase de tension entre A et E sur cette question.

- E « *une sur activité un sur investissement affectif c'est incroyable ça, elle donne elle donne* » 302

- G « *c'est pas le nombre ou la quantité, c'est la façon dont elle le fait* » 305

Ce n'est donc qu'à partir de la moitié de la séance que le problème que pose Betty aux professionnels est nommé. Après que B ait apaisé les tensions autour de la question de la réorientation précisant « parce que, qu'on peut pas rien, enfin on peut pas la laisser dans le flou cette jeune-là, elle est pas ...Enfin on pas conclu au fait que on... on était plus en capacité de travailler avec elle enfin moi j'ai pas entendu ça hier » (extrait 156). Les débats reprennent sur la question des comportements de Betty et non plus sur la question de la nécessité de la réorienter ou pas. Les débats entre dans une phase où des jugements moins négatifs sur Betty peuvent se formuler, voir où elle devient victime. C'est la quatrième étape dans laquelle on revient explicitement aux comportements « sexualisé » de Betty, mais non plus pour les stigmatiser mais plutôt chercher à les expliquer, notamment en référence à son histoire. :

- E « *oui mais elle a toujours été dans son histoire elle a été objet au niveau sexuel donc elle pour elle c'est normale donc elle continue à être* » 239

- B « *surtout que y'a jamais eu de d'interdit de poser puisqu'elle a jamais été reconnue comme victime de quelque chose* » 240

- A « elle a été placée parce que justement elle était instigatrice de enfin, elle avait pas de barrière »
242

Et c'est seulement dans les dernières interventions qu'est formulé par B, ce que l'on pourrait intituler une formulation problématisante des comportements de Betty. Cet aboutissement est bien le fruit du travail de réflexion conduit par l'intervenant et le groupe et dont B se fait ici l'expression.

- B « elle a pu dire ça, justement a Mélanie que là, elle se posait des questions, est-ce que c'était normal qu'elle avait besoin de sexe ? » 307

Dans cette formulation dont ne sait pas si elle reproduit exactement l'expression de Betty, on peut noter que Betty est mobilisée en tant que personne consciente de ses actes s « elle se pose une question ». Ensuite, au travers de la parole de Betty, on fait référence à la question de la normalité qui indique une forme de prise de conscience de Betty que ses comportements peuvent poser problème. Est évoqué ensuite la question du besoin. Ce terme inscrit les comportements de Betty à mi-chemin entre l'acte conscient et la pulsion, sous-entendu qu'elle puisse être parfois victime de ses propres désirs dont elle ne serait pas maître. Enfin, dans cette phrase est le mot « sexe », terme qui fait explicitement référence à l'acte sexuel. Il est à noter que ces termes en référence directe à la sexualité n'auront été utilisés que seulement trois fois par les participants (A « attitudes sexualisées » extrait 66 ; E objet au niveau sexuel » extrait 239, et B « besoin de sexe » extrait 307), en dehors de l'intervenant qui lui l'a utilisé deux fois en fin de séance.

On remarque que malgré tout, cette formulation certes problématisante mais crue de la réalité n'est énoncée qu'au travers de la bouche de Betty, comme si B était dans l'incapacité à la prononcer en son propre nom. C'est malgré tout elle qui rapporte ces propos en signifiant qu'elle est en accord avec cette formulation.

Les causes ou le sens de cette difficulté à nomer pour les professionnels les comportements appartenant au registre de l'intime comme la sexualité sont à explorer du côté du retentissement de ces questions sur les sujets que sont les professionnels. Autrement dit, plusieurs niveaux de systèmes sont ici mobilisés et qui rentrent en conflit, ce que nous explorerons plus loin.

C) LE POSITIONNEMENT DES INDIVIDUS DANS LA SÉANCE

1) Outil d'analyse : L'investissement des participants dans les échanges en quantité et en fonction des catégories de contenu

La répartition des prises de parole par ordre décroissant :

E	B	A	interven nant	I	G	C	H	J	D	F
80	75	51	42	31	21	8	1	1	0	0

On voit que les débats se sont focalisés entre E et B. Puis dans une moindre mesure avec A et I. Et enfin G qui a pu amener des remarques.

La focalisation sur B est logique compte tenu qu'elle est la référente de l'accompagnement pour Betty. Non seulement une bonne partie des questions s'adressent indirectement à elle, de même qu'elle se sent obligée de justifier et d'argumenter les décisions prises jusqu'à aujourd'hui.

C a peu contribué, mais quasiment l'ensemble de ses prises de paroles a été retenues comme

significative par rapport au sujet traité.

D n'a participé à aucun échange significatif ni aucun autre type d'échange. D ne s'est exprimé que dans le cadre d'échanges sans rapport avec le sujet. H a pris la parole 6 fois mais seulement une de ces paroles a été reconnue comme significative. J a pris 5 fois la parole, mais uniquement concernant les rapports difficiles entre le directeur de la SEGPA et le foyer.

Grâce au classement par catégories des interventions, nous pouvons identifier le sujet des prises de parole par catégorie et par locuteur.

CATEGORIES ET THÉMATIQUES	E	B	A	I	G	C	H	J
THEME 1 : comprendre Betty	24	31	25	10	9	5	1	0
faits comportement de Betty	11	17	14	4	5	4	1	
faits sur situation Betty	10	7	10	5	1	1		
faits foyer autres usagers		3	1	1	2			
questionnement sur Betty	1	3						
analyse comportement de Betty	2	1			1			
THEME 2 : attribution causale externe des difficultés	17	7	9	2	4	2	1	1
THEME 3 : appropriation de la situation par l'équipe	10	10	3	7	1	0	0	0
question à l'équipe	6	4	1	7	1			
analyse sur la situation de l'équipe vis à vis de Betty		5	1					
cause difficulté internalisées	4	1	1					
THEME 4 :débat autour de la réorientation de Betty	10	6	8	4		1		
THEME 5 : expression des sentiments vis à vis de Betty	16	10	4	5	4	0	0	0
expression opinion positive de Betty	4	3	1	3				
x objet	4	1	1	1				
expression opinion negative de Betty		3	1	1	1			
Betty victime	3	2	1					
expression d'opinion prenant la défense de Betty	5	1			3			
THEME 6 : définition des objectifs de l'équipe pour Betty jusqu'à présent	2	1	2					
THEME 7 : relation à l'institution	2	3	1		1			
THEME 8 : comportement groupe	1	1	1					
THEME 9 : recherche de solution ou de pistes de solution		4		1	1			
Total	82	73	53	29	21	8	2	1

Mobilisation sur la recherche de la compréhension de la situation de Betty et de ses comportements

Sans surprise, l'ensemble des locuteurs intervient le plus souvent sur la recherche de compréhension

de la situation de Betty et de ses comportements. Les plus actifs dans cette contribution sont par ordre de nombre d'interventions B, A, E, I, G. Cependant seul B et E formulent des questions visant à comprendre un fait concernant Betty. Et seul, E, B, et G proposent des analyses tendant à expliquer le comportement de Betty. On retrouve ici les deux acteurs principaux qui portent la volonté de réflexion sur cette situation, c'est-à-dire B et E, même si c'est pour des raisons différentes. Cette réflexion est aussi vraie pour la catégorie concernant les débats autour de la réorientation où contribuent essentiellement E et B ainsi que A dans une moindre mesure.

La critique des autres institutions pour E et pour B, mais à des fins différentes.

Concernant l'attribution causale externe des difficultés, c'est E qui est le plus contributif à cette catégorie avec 15 interventions. Puis viennent A et B avec 9 et 7 interventions. Et enfin I et G avec 4 interventions chacun. C'est finalement la personne qui questionne le plus sur la remise en cause du positionnement de l'équipe qui critique aussi le plus les autres institutions mobilisées dans l'accompagnement de Betty. Mais c'est aussi la personne qui est le plus en colère par rapport à ce que subit Betty (voir plus loin les opinions sur Betty), et elle argumente ses propos par rapport aux actions des autres institutions. En fait, au travers d'une analyse plus fine du corpus, B et A utilisent la critique des autres institutions pour justifier de la réorientation de Betty, alors que E utilise cette même critique pour argumenter les difficultés de Betty.

E questionne l'équipe et B argumente les propositions d'analyse

Dans l'appropriation de la situation par l'équipe E et B contribuent à la même hauteur à la remise en cause du positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty. Mais E le fait sous forme de questions formulées à l'équipe tout au long de la séance, alors que B le fait plutôt dans la deuxième moitié de la séance et principalement en contribuant à l'analyse du positionnement ou en acquiesçant et en contribuant aux propositions de l'intervenant concernant ce sujet. On peut que ^{E est l'aiguillon de la remise en} cause du fonctionnement de l'équipe et que B, une fois convaincue, alimente cette remise en cause.

Beaucoup d'expression de sentiment vis-à-vis de Betty, mais de nature différentes

Dans l'expression des sentiments sur Betty, on retrouve toujours les deux mêmes protagonistes majoritairement concernés, mais avec des différences concernant la nature des opinions. E n'émet pas d'opinion négative sur Betty, mais exclusivement des opinions positives ou des opinions cherchant à défendre Betty, ou à démontrer la place d'objet ou de victime de Betty. Face à ces arguments, B, exprimant tout d'abord des opinions négatives, finira par formuler quelques opinions positives sur Betty ainsi que des propos tendant à considérer Betty comme une victime. En fait, le déplacement vers une lecture plus compréhensive et bienveillante des comportements de Betty se joue essentiellement pour B et A. C'est leur position qui entraîne finalement l'adhésion du reste du groupe. On peut dire que E a su convaincre B de la justesse de son analyse, même si elle était peu explicitée et argumentée en début de séance.

Concernant le positionnement de l'institution vis-à-vis de Betty, B et A partagent la même lecture des enjeux pour l'institution qui est formulée en fin de séance à savoir la provenance d'un autre département de la famille de Betty et qui pourrait à terme poser un problème au foyer.

Pour la formulation de recherche d'action ou de positionnement permettant d'améliorer la situation, c'est B qui sera le plus contributif. En tant que référente de Betty dans l'établissement, nous pouvons penser qu'elle porte la préoccupation de trouver des solutions concrètes pour cet accompagnement, ce qui expliquerait son investissement dans cette phase.

2)Outil d'analyse : La forme des contributions en fonction des catégories de contenus

On peut classer les différents contenus selon une grille en fonction des positionnements exprimés par les personnes durant leur expression et que l'on peut qualifier d'attitude. On peut ensuite les croiser avec les catégories de contenu, c'est-à-dire quelle attitude est mobilisée en fonction de quel contenu.

Les attitudes librement inspirées de celles définies par Porter(1950) sont les suivantes

1- L'évaluation
2- L'interprétation
3- Le soutien
4- L'investigation, le questionnement
5- La décision, le conseil ou l'ordre
6- La compréhension
7- La justification
8 – Neutralité, distance

catégories	Attitudes							8 – Neutralité, distance	Total
	1- L'évaluation	2- L'interprétation	3- Le soutien	4- L'investigation, le questionnement	5- La décision, le conseil ou l'ordre	6- La compréhension	7- La justification,		
THEME 3 : appropriation de la situation par l'équipe									
analyse sur la situation de l'équipe vis à vis de Betty	1	12	1			2	2		18
question à l'équipe	3	3	3	14		1	1		25
cause difficulté externalisée	27	1	5	2	2	1	8		46
apports théoriques		3					1		4
THEME 8 : comportement groupe	3	1	2			1	3	1	11
THEME 4 : débat autour de la réorientation de Betty	9	1	1	6			14		31
THEME 5 : expression des sentiments vis à vis de Betty									
expression d'opinion prenant la défense de Betty	6		1		2				9
expression opinion negative de Betty	4	1	1						6
expression opinion positive de Betty	6	2	2				1		11
x objet	4	1	1		1				7
Betty victime	2		4						6
THEME 1 : comprendre Betty									
analyse comportement de Betty		4					2		6
faits comportement de Betty	10	9	3	2			18	14	56
faits foyer autres usagers		4					3		7
faits sur situation Betty	9		2				8	15	34
questionnement sur Betty	1	3	1	4		2			11
Causes difficultés internalisées	2	1	2	1			1		7
THEME 9 : recherche de solution ou de pistes de solution	1	4	1		2		1	1	10
THEME 7 : relation à l'institution		1	3				5		9
THEME 6 : définition des objectifs de l'équipe pour Betty jusqu'à présent	3				1		1		5
(vide)	3						2		5
Total	94	51	33	29	8	7	70	32	324

C'est l'évaluation et le jugement qui est l'attitude la plus mobilisée durant les débats, et particulièrement quand il s'agit d'évoquer les autres acteurs institutionnels mobilisés dans la situation. Vient ensuite l'attitude concernant la justification, la défense, l'argumentation et qui est particulièrement mobilisée quand il s'agit de décrire les faits concernant Betty ou d'expliquer les raisons d'une possible réorientation. Enfin l'attitude relatif à l'interprétation, la recherche de sens est plus mobilisée quand il s'agit d'évoquer le positionnement de l'équipe vis à vis de Betty.

3)Outil d'analyse : La forme des contributions aux échanges par participant

Après classement des interventions en fonction des attitudes mobilisées, nous avons organisé ce classement pour chaque participant.

	attitude								
locuteur	1- L'évaluation	2- L'interprétation	3- Le soutien	4-L'investigation, le questionnement	5- La décision, le conseil ou l'ordre	6- La compréhension	7- La justification,	8 - La neutralité, la distance	Total
I	9	1	3	10			2	4	29
B	13	7	13	4	4		25	7	73
V		24		11		5		1	41
A	10	5	4	2	1		18	13	53
E	42	7	8	2	2		16	5	82
G	9	5	1		1		4	1	21
H						1	1		2
GR	4	1	3			1		1	10
(vid e)	2						2		4
C	4	1	1				2		8
J	1								1
Total	94	51	33	29	8	7	70	32	324

4)Outil d'analyse : La forme des contributions aux échanges en fonction des registres de contenus par participant

La taille du lettrage indique à la fois l'attitude et le thème le plus mobilisé par les locuteurs

catégories	Attitudes							8 – Neutralité, distance
	1- L'évaluation	2- L'interprétation	3- Le soutien	4- L'investigation, le questionnement	5- La décision, le conseil ou l'ordre	6- La compréhension	7- La justification,	
THEME 1 : comprendre Betty	F E			I			B A	A
THEME 2 : cause difficulté externalisée							E	
THEME 3 : appropriation de la situation par l'équipe	E B I	E	B					
THEME 4 :débat autour de la réorientation de Betty	E A			I				
THEME 5 : expression des sentiments vis à vis de Betty	E B							
THEME 6 : définition des objectifs de l'équipe pour Betty jusqu'à présent								
THEME 7 : relation à l'institution								1
THEME 8 : comportement groupe								
THEME 9 : recherche de solution ou de pistes de solution								

5)Analyse : description des positionnements de chaque participant au travers de leurs intervention

a.E : Principalement dans le jugement

E est essentiellement dans une attitude jugement et d'expression de sentiments et d'émotion, concentrée sur les faits et comportements concernant Betty et la critique des autres institutions pour pouvoir mettre en cause la décision de réorientation et réfléchir à d'autres solutions.

50 % des interventions de E sont formulées sous forme de jugement. Ils concernent particulièrement les contenus touchant aux erreurs ou fautes commises par les autres institutions ou décrites comme telle. Et aux débats touchant à la réorientation de Betty.

- « oui, et puis y'a pas de relais d'histoire y'a pas de relais de rien, on a perdu du temps, je suis sûr du coup que s'ils nous avaient donné certains éléments sur sa façon de relationner, sur sa scolarité » (extrait 184).
- « ...elle a réussi à apprendre à lire, elle arrive de super loin elle a été très longtemps en hôpital de jour moitié hôpital de jour moitié école et là, elle était arrivée à avoir une scolarité en SEGPA continue heu à plein temps, et voilà tout c'est cassé la goule. Là elle y est l'après

midi, deux après midi par semaine et que.... qu'on en arrive même à se poser la question en réunion que peut être elle relève d'un IME ! enfin voilà, tout ça c'est des choses que.... ça me fait j'comprend pas moi cette gamine-là, elle arrive de super loin, elle est super intelligente, faut voir les bouquins qu'elle dévore, et de là, on parle de jeune déficiente intellectuelle ! non enfin » (extrait 135)

Mais même dans la description de la situation de Betty, elle formule les éléments toujours avec une forme de jugement que cela soit pour parler de la mère de Betty :

- « *ben si elle peut se déplacer forcément ben si* » (extrait 53)

De même que pour questionner et interpeller l'équipe :

- « *un moment donné quand on réfléchit, qu'on travaille, et qu'on sait pas trop, et qu'on dit : ben c'est le projet pour cette jeune, ben, c'est la réorientation. Même a moyen terme, moi je trouve que ça vient parler de notre envie ou pas* » (extrait 150)

La deuxième attitude de E la plus mobilisée, mais dans une bien moindre mesure, est la justification notamment dans les tensions qu'il l'oppose à B lorsqu'il s'agit de parler de la réorientation de Betty. Tout l'enjeu de leur conflit est de déterminer exactement ce qui est entendu par réorientation. E dit avoir compris que la réorientation équivalait au départ de Betty de l'institution, alors que B s'en défend et minimise les décisions. E justifie sa réaction face au terme « réorientation » par rapport à ce qu'elle a entendu en réunion. La justification est aussi mobilisée pour expliquer en quoi les autres acteurs institutionnels sont défaillants.

Globalement E s'exprime à titre personnel, c'est-à-dire qu'elle ne cherche pas à être représentative du reste de l'équipe, mais se positionne en émettant des jugements sur les autres acteurs de l'institution ou ceux qui sont hors institution et exprime ses ressentis. Elle défend ses positions en les argumentant et en les justifiant face aux autres. Sans vraiment le dire, elle s'appuie plutôt sur des éléments affectifs, sur des valeurs sur des ressentis pour développer son propos. Elle en appelle au sensible, à l'émotion et essaye de sensibiliser les autres à son questionnement qu'elle formule comme un cas de conscience en transmettant ses propres émotions. Elle restera sur le registre de l'émotion tout au long de la séance, sans pouvoir ni réellement contribuer à une analyse distanciée proposée par l'intervenant, ni à la recherche d'action permettant de faire évoluer la problématique.

b.I : Essentiellement dans l'investigation et le questionnement.

I se positionne massivement dans l'investigation que cela soit sur les comportements ou les faits concernant Betty ou concernant la décision de réorientation. Il contribue à l'analyse de la situation et à la recherche de pistes de solutions. Contrairement aux trois autres locuteurs, on a le sentiment qu'il ne défend pas à priori de position, mais qu'il cherche à faire au mieux pour Betty en n'éludant aucune question.

1/3 des attitudes mobilisées par I sont de l'ordre de l'investigation, et notamment dans le registre des questions posées à l'équipe. Ses questions sont habilement posées dans le sens où elles ne remettent pas en cause à priori les choix faits ou les positionnements des acteurs, alors que pourtant, elles ont cette fonction. En fait, ces questions sont formulées sous forme d'affirmation et ne se transforment en question qu'au travers de la manière dont il les énoncent. Il formule des évidences « interrogatives » en disant qu'il semble évident de réorienter Betty mais tout en les questionnant. - « *c'est l'occasion de se dire : est-ce qu'on a encore l'énergie, nous l'équipe, de... voilà, fournir du travail sachant que voilà ça rapporte pas pour le moment? on s'épuise et qu'on voit bien la nécessité au moins en interne la question d'une réorientation ou quelque chose comme ça* » (extrait 1)

Et à chaque fois que B ou A tente de sortir du conflit avec E en minimisant la décision de réorientation en indiquant que la décision ne serait pas tout à fait celle-là, mais sans préciser ce qu'elle pourrait être, il pousse la réflexion et oblige chacun à se positionner clairement, quitte à ne pas échapper au conflit :

- A : « *ben on travaille l'orientation, mais elle reste là du coup.* » (extrait 15)
- A « *on continu* » (extrait 16)
- I « *mais avec la perspective d'une réorientation ?* » (extrait 17)
- I « *si si avec la perspective d'une réorientation à moyen terme* » (extrait 18)
- E « *ah j'ai pas entendu ça* » (extrait 19)
- A « *mais on a évoqué des endroits qui seraient peut-être plus adaptés heu et on va amener à essayer à un moment ou un autre qu'elle aille vers ces lieux-là pour un lieu encore plus adapté donc on va pallier en attendant et puis pas que bon on va se confronter au dossier les commissions la place donc on en attendant on va entre guillemets pallier à des choses plus ponctuelles et puis en espérant une réorientation* » (extrait 20)

C'est posture de questionnement « doux » envers l'équipe, au contraire de E, qu'il alimente essayant d'apporter des éléments sur la situation ou les comportements de Betty de façon distanciée et la plus neutre possible.

Par contre, il n'hésite pas à se positionner, à formuler des jugements (1/3 de ses interventions) à chaque fois qu'il le peut, comme un écho aux arguments de E, mais jamais à la suite de E. Son attitude n'est pas explicitement celle du soutien à E, mais plutôt de relancer les débats sur des positions similaires à E :

- V « *vous pensez qu'il y a une tension entre la volonté du juge de maintenir un rapprochement et puis un service social qu'était moyennement convaincu qu'aurait été moyennement convaincu et puis ou bien qui aurait fait ce rapprochement parce que vous avez l'air de dire* » (extrait 42)
- I « *la jeune demandait pas à quitter le foyer la mère demandait pas à ce que sa fille vienne* » (extrait 43)

Plus loin sur le comportement de Betty

- G « *bon mais je veux dire y'a pas rien avec vous quand même ?* »
- I « *ha non non, y'a de l'attachement quand même, c'est pour ça qu'on lui dit bon :tu viens, on travaille à faire une vie [...] mais elle est bien avec nous* »

Globalement, I tente de questionner la décision de réorienter Betty, mais de façon la plus neutre possible, en affirmant a priori la compétence de ses collègues, mais tout en mettant en doute malgré tout cette décision. A première vue, on pourrait penser qu'il fait alliance avec E, qu'il la soutient, et que le fait d'amener cette problématique pourrait être analysée comme une sorte de stratégie convenue à l'avance avec E. Sans toutefois éliminer cette possibilité, nous pouvons aussi considérer que I défend avant tout les mêmes positions que E, mais ne cherche pas à prendre la défense de E. Autrement dit, I émet des doutes quant la pertinence de la décision de réorientation, sans doute parce qu'il a entendu les arguments de E ailleurs, pour autant, il partage ses doutes avec l'équipe et met au débat collectif la question sans avoir à priori de position tranchée (il exprime peu de sentiments vis-à-vis de Betty). Il nous semble donc que si au final, I et E se retrouve sur la même position, mais en l'exprimant de façon différente, c'est plus par concomitance de la position que par stratégie « affinitaire ».

c.B : D'abord sur la défense, puis sur la contribution

B d'abord dans une attitude de justification de la réorientation en s'appuyant sur les faits et comportement, concernant Betty, va au cours de la séance, à partir des propositions de E ou de l'intervenant, tenter d'identifier la contribution de l'équipe à la problématique que rencontre Betty et, finalement rejoindre E pour tenter d'autres solutions.

Quasiment 1/3 des interventions de B s'inscrivent dans une attitude de justification. Nous estimons qu'il y a justification quand la personne, suite à une interpellation qui lui est directement ou indirectement destinée, tente de donner un sens à un acte, une décision, une parole. Cette personne

peut chercher à expliquer son acte, sa parole, sa décision en l'argumentant par des liens de causalité avec d'autres faits ou en précisant le sens exact de cette décision, parole ou acte. Cette posture est en correspondance avec son statut puisqu'elle est la référente de Betty au sein de l'établissement. C'est donc elle qui porte les décisions concernant Betty. Il est vraisemblable qu'elle se sent directement concernée et attaquée par les interventions de E, ce qui donnera lieu à deux moments distincts d'échange en tension entre ces deux interlocuteurs :

- E « *ben on a parlé d'ITEP par forcément d'hébergement non, mais on a parlé hier* » (extrait 127)
- B « *oui on en a parlé, mais c'est pas en termes d'orientation* » (extrait 128)

- E « *ben si* » (extrait 135)
- B « *on a parlé de MDPH* », (extrait 136)
- E « *c'est bien qu'on parlait d'IME* » (extrait 137)
- B *j'en ai parlé mais plus en matière de lui apporter une scolarité différente* (extrait 138)

On voit B sur la défensive, obligé de préciser à posteriori ce que recouvrait exactement les paroles prononcées lors d'une réunion précédente. Elle justifie ses actes ou ses paroles.

Elle justifie aussi la décision par rapport à la situation de Betty vis-à-vis de sa mère par exemple ou vis-à-vis des comportements de Betty :

- _ « *sachant que la jeune était très bien ou elle était et qu'elle avait pas du tout envie de bouger* » (extrait 24)
- _ « *c'était constater la solidité du lien mère fille en allant jusqu'à dire que la jeune elle se rend compte qu'enfin que sa mère jamais elle ne la récupérera quoi sa mère elle en était pas là quoi* » extrait 26)
- « *ben c'est pas notre idée ça nous a été présenté comme ça par nos interlocuteurs la dernière fois* » (extrait 35)

Bien qu'elle ne soit pas toujours en train de se justifier, elle alimente beaucoup la description de la situation plutôt dans une attitude jugements que dans une attitude distanciée par rapport aux faits :

- _ « *Je veux dire qu'elle a plus de limite et que en fait c'est impressionnant alors je sais pas dans ses attitudes avec Bev...avec Caroline des trucs. enfin des.... comportements physiques aussi, mais avec nous quand elle a décidé qu'elle voulait un câlin et heu....ben enfin en tout cas moi je sais que j'ai du mal parce que j'ai l'impression qu'elle va complètement m'aspirer quoi* » (extrait 119)

Un autre type d'attitude se développe chez B à peu-près à partir du dernier tiers de la séance, c'est le soutien. L'attitude de soutien est identifiée quand la parole du locuteur vient compléter ou renforcer la parole d'un autre locuteur juste après l'expression de celui-ci. On peut donc identifier facilement à qui est destiné le soutien ou à quelle position en identifiant l'intervention précédente. Concernant B, elle soutient à partir du dernier tiers de la séance des positions proposées par E et qui concerne d'abord l'attribution causale externe des difficultés rencontrées avec Betty, puis des propositions qui visent à considérer Betty comme victime et à exprimer des sentiments positifs vis-à-vis d'elle.

- « - **E** *elle est en colère oui d'être partie qu'elle avait pas demandée à partir qu'elle était bien là-bas qu'elle s'entendait bien avec tout le monde* » 'extrait 189)
- « - **B** *oui d'ailleurs ils ont été surpris quand on a pu les joindre ils ont été surpris de sa mise en danger à l'extérieur* » 'extrait 190)

- « - **E** *ha si, non c'est pas du tout ça justement c'est le fait qu'on a pas eu les éléments pour heu parce qu'on avait la possibilité de d'adapter sa prise en charge au foyer* » (extrait 193)
- « - **B** *mais comme on a pas eu ces éléments on a pas pu adapter cette prise en charge* (extrait 194)

- **E** *ben non seulement elle est bien mais en plus de ça y'a aussi j'trouve y'a elle est assez super débrouillarde aussi quoi quand elle dehors moi j'ai aucune inquiétude* » (extrait 235)

- **B** *ha ben ça oui* (extrait 236)

- **E** *oui mais elle a toujours été dans son histoire, elle a été objet au niveau sexuel donc elle pour elle c'est normal donc elle continue à être* » (extrait 239)

- **B** *surtout que y'a jamais eu de d'interdit de poser puisqu'elle a jamais été reconnue comme victime de quelque chose* (extrait 240)

Mais B soutient aussi les propositions de l'intervenant quand celui-ci propose des hypothèses, centrées sur les ressentis de l'équipe et qui expliqueraient la part de responsabilité qu'a l'équipe dans les difficultés de prise en charge de Betty :

- **V** *« c'est comme si n'ayant rien vous vous retrouvez du côté à faire alliance avec elle d'une certaine façon dans ce qu'elle ressent »*

- **B** *oui*

- **V** *« moi je sens un peu ce mouvement-là je sais pas ce qui se passe donc finalement la seule chose à laquelle je peux m'accrocher c'est ça colère comme elle est en colère »*

- **B** *« et du coup, on entretient ça vis-à-vis d'elle »*

Le déclencheur de ce changement de position semble être l'identification de l'auteur réel de la décision de réorientation, c'est-à-dire le chef de service

- **B** *« par contre c'est vrai qu'au début heu le la position qu'avait pris M Martin, on s'en sort plus heu ça correspond plus au projet initial ben on arrête le placement au foyer c'est.... on est parti de là c'est vrai »* (extrait 155)

Il s'avère que la première solution proposée au niveau institutionnel était bien plus radical qu'un simple changement d'institution puis que le chef de service proposait de demander la main levée du jugement, c'est-à-dire l'annulation de la prise en charge décrétée d'un point de vue juridique. Autrement dit il s'agissait d'envisager de libérer Betty de toute contrainte vis-à-vis du jugement émis sur sa situation et à la « rendre » à sa famille. (Après consultation auprès d'autres professionnels, ce type de décision est souvent évoqué lorsque l'utilisateur se soustrait régulièrement et de façon active au travail éducatif, notamment par le biais de fugues répétées).

- **B** *« c'est M Martin qu'est arrivé en disant ben on demande la main levée et effectivement ça ça été sa été sa première réaction »* 227

Cet élément indique qu'il y a déjà eu une négociation entre les professionnels et l'institution. La mesure que soutient B et contestée par E est déjà le fruit d'une négociation entre B et le chef de service. Elle est déjà moins radicale qu'au début. On peut penser que cette question de la réorientation est donc une situation qui fait problème depuis déjà un certain temps quant aux solutions à mettre en œuvre.

Soit que B ait été associé à cette proposition avant la réunion, mais le fait qu'elle ne soit pas celui qui ait proposé la réorientation, lui permet de se ménager une ouverture dans sa posture de défense en se désolidarisant de la proposition. Elle se dégage ainsi d'une contradiction dans laquelle elle était prise entre le soutien à la décision proposée par la hiérarchie et le soutien à l'équipe en présence. Soit que B, par principe accepte et soutient, à priori les propositions faites par la hiérarchie mais que face aux questionnements de l'équipe, elle n'arrive pas à tenir cette position de principe, et remet en cause cette réorientation.

Une fois convaincue, son attitude sera beaucoup plus ouverte et positive, car elle contribue avec l'intervenant à la recherche d'action concrète à mettre en place pour améliorer la situation (contrairement à E qui reste plutôt du côté de l'émotion et tente de convaincre l'équipe de la justesse de celle-ci).

- « - **B** et puis auquel elle soit associée parce que voilà parce que pour l'instant on la dépose et elle elle décide de rien » (extrait 161)

.....

- « - **B** et pis peut être travailler aussi le deuil de la depuis dix ans passés la bas avec les relations comme ça là elle déménage paf, on coupe tout hein, plus de téléphone plus rien hein c'est pas rien » (extrait 196)

D'un point de vue global, B est la personne qui bouge le plus dans ses attitudes au cours de la séance. Elle est d'abord sur la défensive et tente d'expliquer en quoi la réorientation de Betty est la seule solution. Puis face aux questionnements de I et aux invectives de E, elle va petit à petit entendre les conséquences possibles de cette réorientation. Puis, elle entend de la part de l'intervenant, les causes possibles de cette situation de rejet de Betty par l'établissement et les raisons possibles qui amènent l'équipe à alimenter cette situation. Enfin, elle est porteuse d'une dynamique de remédiation.

d.A : Surtout dans la justification et la recherche de distance

A se situe dans le registre de la justification en s'appuyant sur les comportements de Betty qu'elle présente de façon la plus neutre possible pour s'opposer à la remise en cause de la réorientation de Betty. Sa position ne changera pas explicitement au cours de la séance malgré qu'elle finira par reconnaître les difficultés de la situation pour Betty.

Plus du tiers des interventions de A démontrent une attitude autour de la justification dans les débats sur la nécessité d'une réorientation de Betty et lors de la référence à son comportement. Elle alimente et contribue à la tension entre B et E et s'inscrit dans une opposition plus ferme à E dans sa forme :

- A « *ha non je suis pas d'accord avec elle c'est pas ce qui a été dit en réunion* » (extrait 134)

Elle prend à témoin les autres membres de l'équipe pour justifier sa position :

- A I, « *t'as entendu quoi ?* » (extrait 130)

Elle utilise parfois l'ironie ou la dérision en ponctuant ses interventions de rires :

- B « *ben on a parlé d'ITEP par forcément d'hébergement non, mais on a parlé hier* » (extrait 127)

- E « *oui on en a parlé, mais c'est pas en termes d'orientation* » (extrait 128)

- A « *ben si [rire] ben si, tu veux pas entendre* » (extrait 129)

Là où B tente de trouver une position moins marquée et tente de minimiser la décision de réorientation, A au contraire l'affirme et la renforce. Elle oppose à l'expression de l'émotion ou des sentiments de E, la réalité crue. Ainsi, elle appuie aussi son discours par une description des faits ou des comportements concernant Betty de façon la plus distanciée possible pour donner du poids à ses arguments (B est la personne qui utilise le plus l'attitude cherchant à démonter une distance ou une neutralité dans les informations délivrées) :

- A « *a ben oui disons que... y a absence du papa et justement reprise des frères. Y a un des frères et puis ben dans son discours... même quand elle parlait c'est son frère, mais ça pourrait être aussi son géniteur, mais un moment elle disait mon frère sera aussi le père de mon enfant* » (extrait 61)

- A « *c'est un peu ambivalent tu disais très bien c'est tout et son contraire c'est qu'elle peut très bien avoir ne serait que dans le discours avoir un discours vachement cohérent et en 30 secondes tac y'a un petit quelque chose qui la fait complètement déconnecter de ce qu'elle était en train de nous dire et y'a plus de cohérence* » (extrait 94)

Enfin A alimente comme tous les autres acteurs de la séance la critique des autres institutions dans une attitude de jugement pour expliquer les difficultés que rencontre l'équipe avec Betty.

Elle infléchit sa position après la deuxième zone de conflit sur la réorientation, quand l'équipe se centre sur les difficultés que rencontre Betty plutôt que sur les difficultés de l'équipe avec Betty.

- A « *en tout cas c'est elle qui amène des éléments que nous, on se sent obligés d'aller vérifier, donc quand.... elle nous pousse aussi avec ce qu'elle nous donne à aller vérifier sur l'extérieur et donc à prendre contact effectivement avec son ancien foyer* » (extrait 169)

Elle commence à émettre des opinions moins tranchées en suivant en cela le changement d'attitude de B. Cependant, elle ne manifestera pas d'adhésion aux propositions de l'intervenant par plus qu'elle ne participera pas à l'élaboration de pistes de solutions.

Globalement, on a le sentiment que A se sent autant remise en cause par les propos de E que peut l'être B. Pourtant A n'est pas à la même place puisqu'elle n'a pas la référence du dossier de Betty. A est plus vive dans ses réparties et conteste explicitement la vision de E concernant l'orientation, tout en soutenant cette décision de réorientation. On peut dire qu'elle est plus engagée dans le conflit ; tentant même de déstabiliser E par ses rires qui veulent plutôt moqueur du « sentimentalisme » de E. A est clairement solidaire de B, répond parfois à sa place et elle exprime plus son accord avec B plutôt que son accord avec la position que défend B.

D) LA PLACE DE L'INTERVENANT

1) Outil d'analyse : Le nombre d'interventions :

comprendre Betty	9
faits comportement de Betty	
faits sur situation Betty	
faits foyer autres usagers	
questionnement sur Betty	7
analyse comportement de Betty	2
cause difficulté externalisée	2
internalisation des causes	19
question à l'équipe	6
analyse sur la situation de l'équipe vis à vis de Betty	12
cause difficulté internalisées	1
débat autour de la réorientation de Betty	2
sentiments sur Betty	0
expression opinion positive de Betty	
x objet	
expression opinion négative de Betty	
Betty victime	
expression d'opinion prenant la défense de Betty	
tentative de définition des objectifs de l'équipe pour Betty	
relation à l'institution	1
comportement groupe	

recherche de solution ou de pistes de solution	4
apports théoriques	4
Total	41

	attitude								
locuteur	1- L'évaluation	2- L'interprétation	3- Le soutien	4- L'investigation, le questionnement	5- La décision, le conseil ou l'ordre	6- La compréhension	7- La justification, l'affirmation, la défense d'une position	8 - La neutralité, la distance	Total
intervenant		24		11		5		1	41

L'intervenant contribue de façon modérée avec 41 interventions significatives, soit en quatrième position après E (82), B (73), A(53). Il passe donc en quelque sorte plus de temps à écouter qu'à intervenir ce qui est logique compte tenu de ses fonctions. On peut aussi dire qu'il laisse s'exprimer d'abord les participants, ne cherchant dans un premier temps qu'à orienter les débats. Il intervient essentiellement sur les catégories de contenu lié à l'identification de la part que prend l'équipe dans la situation problématique évoquée par Betty. Il cherche par des questionnements à aider l'équipe à s'approprier la problématique et à sortir d'une plainte vis-à-vis du contexte de l'arrivée de Betty qui ne leur permet pas, ni d'analyser réellement la situation, ni de tenter de la résoudre. D'une façon moindre, il recentre aussi les débats sur les comportements de Betty, soit en questionnant l'équipe à son sujet, soit en formulant des analyses quant à son comportement. Il est à noter qu'il n'exprime aucun sentiment vis à vis de Betty. En terme de contenu, il fera aussi quelques apports théoriques, c'est à dire qu'à partir de la situation mobilisée dans la séance, il transférera des observations à des situations types, ou développera les ressources théoriques de son analyse. Du point de vue des attitudes, il se tient dans une posture essentiellement d'interprétation et d'investigation et dans une moindre mesure de compréhension. Il n'émet aucun jugement ni sur les actes de Betty ni sur aucun des autres acteurs, pas plus qu'il n'exprime son soutien à l'un ou l'autre des interlocuteurs sous une forme explicite ou implicite.

2)Outil d'analyse : Nature des interventions et articulation avec le déroulement de la séance

Ses interventions sont au départ courtes et sous forme interrogatives :

- Intervenant : « mais l'objet c'était d'essayer de prendre une décision autour de ça ou de vous engager ou c'était du côté d'un engagement quand même ? » 10

- Intervenant : « et la question est tranchée à ce moment-là ou ... ? » 14

- Intervenant : « mais en sachant ça veut dire que vous pensez qu'il y a un double discours de la part du prescripteur de la-bas ? » 34

- *Intervenant : « y'avait pas vraiment de verrouillage, de retenue de limite de contrôle ? » 81*

Il ne propose une première tentative d'analyse qu'au premier tiers de la séance, en indiquant qu'il observe beaucoup de confusions à la fois dans la situation de Betty, dans le positionnement de l'équipe et dans celui de l'institution :

- *Intervenant : « on voit la confusion, on voit quelque chose d'un peu complexe on voit l'impulsivité, on voit tout ça, mais moi je vois moins cette question de malaise qu'elle pourrait créer, vous disiez tout à l'heure qu'elle dérange qu'elle pouvait être dans le rejet, elle vient toucher quelque chose de d'organisationnel aussi d'institutionnel ou pas en pointant quelque chose qui fait réagir et qui ferait qu'on aurait plus envie de la prendre en charge ou autre chose » 114*

Mais il ne le fait qu'après que les débats se soient orientés sur les actions qu'a conduites l'équipe auprès de Betty. Cette remarque sur la confusion et sur le fait que Betty viendrait « toucher quelque chose » qui va déclencher l'expression de la part des participants des ressentis personnels vis-à-vis de Betty. Cette première tentative de recentrement sur les sentiments qu'inspire Betty sera contré par A qui relance le débat sur la réorientation et engageant la deuxième phase de tension sur le sujet avec E. Il laisse les débats évoluer tout en soutenant par des remarques courtes sa position :

- *Intervenant : « y'a de la confusion partout quoi ça confirme » 149*

Puis il rebondit sur l'expression d'un des participants pour de nouveau recentrer les débats sur les ressentis des participants par des questions qui cherchent à élucider ce qui est ressenti :

- *Intervenant : « et vous êtes floué par rapport à quoi ? Par rapport à l'accueil ici ? 182*
- *Intervenant : vous avez l'impression de redémarrer quelque chose depuis le début presque enfin de alors qu'il y a 10 ans de placement et qu'il y a aucune... y'a pas d'histoire y'a pas de trace de ça. C'est ça qui vous met en colère ? » 186*

Il augure alors la réflexion sur la place de l'équipe et sa contribution dans la problématique de Betty. Avec deux interventions plus longues il propose l'hypothèse de la fusion des sentiments de l'équipe avec ceux qu'éprouverait Betty vis-à-vis de sa propre situation, en prenant de soin de finir sur une interrogation pour inviter les participants à confirmer ou infirmer cette hypothèse :

- *Intervenant : « oui mais c'est comme si vous étiez un peu a sa place quoi vous êtes un peu dans son histoire, c'est-à-dire vous êtes pas trop enfin moi je le comprends comme ça vous êtes pas trop légitime, elle devrait être ailleurs, elle devrait continuer a être bien là-bas et puis nous on est pas trop a notre place enfin j'entends un peu ça non on a du mal parce que finalement elle est déracinée j'entends que c'est difficile pour elle que c'est sûr qu'elle a une difficulté , mais du coup heu vous l'accompagnez beaucoup dans ce mouvement la aussi je trouve, non ? » 197*

Il soutient la recherche de validité de cette hypothèse en intervenant beaucoup (5 interventions sur les 13 interventions retenues dans la phase 8 que nous avons intitulé « hypothèses d'explications du positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty »). Il tente alors d'articuler et d'argumenter son hypothèse aux remarques et aux contributions des participants. Puis il laisse le groupe de nouveau s'exprimer sur la critique des autres institutions en charge de Betty et notamment l'ASE du département voisin.

Il soutient le groupe dans sa réflexion sur le passé de Betty, ce qui permet aux participants d'exprimer des jugements moins négatifs sur Betty et de commence à penser Betty plutôt comme une victime. Il rassure aussi l'équipe sur sa compétence en soulignant que leur difficulté est tout à fait légitime compte tenu de la complexité de la situation :

- *« [...]voilà je sens une espèce de... c'est lourd ... » 203*

- *Intervenant* : « heu puisque suicide incarcération inceste enfin y'a un ensemble d'éléments avec un silence radio assez tenu. Quelqu'un a dit tout à l'heure que quand elle revient dessus : silence radio [... »] 254

- « [...] peut-être que dans d'autres cas, vous êtes plus cohérents et que là » 283

Il revient ensuite dans les débats dans le dernier tiers de la séance pour synthétiser les éléments apportés sur la situation, les liens par rapport à l'hypothèse de la confusion, et repositionne le problème à traiter d'abord au niveau institutionnel sur la question de la coordination entre les membres de l'équipe en faisant référence au flou qui à entourer la possible décision de réorientation. :

- *Intervenant* : « [...], donc dans votre question de départ il ya plusieurs choses est-ce qu'il y a donc la nécessité donc ce que j'ai entendu de se conforter sur une vision commune de sa situation, de repérer que vous êtes bien sur la même longueur d'onde qu'il ya pas des décalages [...] probablement parce que sa problématique est confuse [...] vous êtes assez vite dans des possibilités de confusion entre vous aussi,[...]donc on voit bien qu'il commence à y avoir un peu ces mouvements-là entre la réunion ou vous êtes quatre, y'a quatre réunions différentes, effectivement à l'accueil vous avez assisté, bon.... mais peut-être que dans d'autres cas vous êtes plus cohérents et que là » 283

Puis il synthétise les éléments concernant l'analyse du positionnement de l'équipe vis-à-vis de Betty en commençant à proposer de nouvelles orientations dans la prise en charge de Betty :

- *Intervenant* : « Donc voilà elle a rien à faire là donc on est pas légitime nous non plus c'est étonnant en fin ça donc heu qu'est-ce qui permettrait de lever cette question de la légitimité la reconnaissance ou le bon j'y voyais, mais peut-être que mon hypothèse est excessive une forme d'identification aussi un petit peu, c'est-à-dire vous êtes pas légitime comme elle se dit pas légitime donc peut-être que si cette chose-là est valable y'a un travail de séparation entre son histoire a elle et vous quoi c'est-à-dire que ça c'est sa question et puis vous vous êtes légitime y'a pas de soucis après c'est un autre problème de travailler ça avec elle donc si vous étiez beaucoup dans l'identification de ce qu'elle a vécu et peut-être que du coup vous bon je sais pas si elle est valable ça serait plutôt cette option à prendre [long silence » 298

Puis enfin revient sur des hypothèses qui permettrait d'expliquer l'attitude de Betty avec trois interventions quasiment successives :

- *Intervenant* : « [...] c'est une addiction au bisou au câlin au j'sait pas quoi c'est un besoin quoi enfin on passe du désir au besoin quoi parce que y'a une translation de ce côté la aussi 304

- *Intervenant* : est-ce que sa marque le côté c'est un besoin vital, vous pouvez pas me refuser parce que c'est un besoin vital les garçons il faut que j'ai une relation sexuelle c'est un besoin mais c'est pas inscrit dans un désir dans une séduction » 306

- *Intervenant* : « oui ben ça fait penser a un côté addictif c'est-à-dire c'est pas « j'ai envie », c'est « j'ai besoin » et le passage de j'ai envie à j'ai besoin c'est quand même.... ça tourne autour du manque [...] » 308

Ces remarques sont validées par les participants qui contribuent à la réflexion et qui aboutissent à une formulation problématisante et non jugeante des comportements de Betty par B :

- B « [...], elle se posait des questions, est-ce que c'était normal qu'elle avait besoin de sexe ? » 307

Ensuite, il élargi le débat par des apports complémentaires théoriques en lien avec les hypothèses sur la question du manque, ou encore par des apports techniques sur l'intérêt du jeu pour analyser les comportements des usagers. Mais surtout, il synthétise l'ensemble des informations et les mets en perspective pour interroger l'équipe sur les possibles conduites à tenir au sujet de Betty :

- *Intervenant* : « bon du coup je sais pas comment dans votre accompagnement la question du

manque est pris en charge, c'est-à-dire de vie de l'espace ou la non-activité les moments seuls qu'est-ce que c'est qu'être seule pour elle dans ces moments-là » 312

- Intervenant : « alors peut-être qu'il y'a deux façons de le prendre. Je sais pas, soit le manque pour elle, comment elle va élaborer, comment vous pouvez l'aider à l'élaborer [...] Et y'a peut-être aussi comment vous, dans l'équipe, vous élaborer le manque. Le manque de dossier, le manque de machin, le manque de truc, et peut-être que si vous vous y mettiez un autre sens : « mais finalement c'est pas si grave, on peut quand même continuer à travailler même si on a pas tout ça » et du coup, la fera bouger elle aussi. [...] » 318

3)Analyse : La fonction et la posture globale de l'intervenant.

L'intervenant guide les débats seulement à partir de ce que les participants apportent comme éléments. A ce titre, il ne prend part réellement aux débats qu'à partir du premier tiers de la séance, à partir du moment où il pense avoir suffisamment récolté d'éléments pour proposer une première analyse. Cette première proposition qui oriente le groupe sur l'expression de ses ressentis vis-à-vis de Betty ne retient pas complètement l'attention de celui-ci. Il laisse donc le groupe s'exprimer sur d'autres éléments et le laisse « cheminer » dans sa réflexion. Quand il pense avoir suffisamment d'éléments pour conforter ses hypothèses, il intervient de façon massive pour en faire part au groupe et lui demande de confirmer ou d'infirmes ses hypothèses, ce qui d'une certaine manière oriente les débats. Enfin, il synthétise les différentes informations, les mets en sens, et fait le lien avec une projection sur l'accompagnement de Betty en tenant compte des analyses produites. Durant toute cette démarche qui est parfois itérative, l'intervenant donne l'impression qu'il construit sa réflexion grâce et avec le groupe. Ses formulations sont hésitantes, avec un vocabulaire adapté au groupe. Il cherche à ne pas s'enfermer dans une position surplombante de l'intervenant qui serait celle de l'expert qui sait. D'une certaine manière, et à posteriori nous pouvons dire qu'il cherche traiter explicitement les questions suivantes :

- Comment agir ici et maintenant avec un usager malgré qu'on ne sache pas tout de lui (que cela soit son passé ou la compréhension de son comportement) ?

- Comment, en tant que professionnel du travail social, faire preuve d'empathie vis-à-vis d'un usager sans pour autant s'approprier ses craintes et ses angoisses, autrement dit trouver la bonne distance ?

Mais nous pouvons aussi observer qu'implicitement, il met au travail une autre question :

- Comment ne pas s'enfermer dans une attribution causale externe pour tenter d'échapper à la remise en cause de sa propre contribution au problème ?

PARTIE.2.IDENTIFICATION DES PARADOXE ET DES STRATÉGIES PARADOXALES DANS LA SÉQUENCE

A) OUTIL D'ANALYSE : LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE SYSTÈMES EN JEU DANS CETTE SÉANCE

Pour pouvoir identifier les différents niveaux de système ou de statut mobilisés dans la séance, nous proposons de repérer au travers de quatre thématiques - problème, effet, cause, solution – les différents points de vue ou places ou statuts mobilisés.

1)Pour l'exposant

Nous appellerons « exposant », celui qui propose la situation à traiter durant la séance. C'est sa présentation qui va orienter les débats puisque généralement, de façon implicite ou explicite, il livre une première analyse de la situation à laquelle les autres membres du groupe adhèrent ou pas, alimentent ou contestent. Les autres participants peuvent être identifiés comme « contributeur ».

Plusieurs critères peuvent permettre d'identifier les niveaux de critères : qui parle? Qui rencontre une difficulté? Qu'est-ce qui pose problème? Quelles sont les causes du problème? Quelles sont les solutions déjà tentées? Quelles sont les solutions évoquées?

Parler au nom de qui? Qui rencontre une difficulté?

L'exposant peut présenter la situation comme étant à l'origine une difficulté rencontrée par lui-même, ou par l'équipe, ou par l'institution. La façon dont il s'exprime en utilisant le « je », « nous », « on » ou « ils » indique au nom de qui il parle ou au nom de qui il imagine ou souhaite parler.

Dans cette séance, I, l'exposant, parle au nom de l'équipe en utilisant le « on ».

Ce qui pose problème

Vient ensuite la manière dont l'exposant va nommer l'objet ou le sujet de la difficulté. La difficulté peut être le comportement d'un usager relié à sa problématique ou la pathologie que rencontre l'usager. Elle peut venir des problèmes que posent les effets de cette problématique ou de cette pathologie à l'institution ou à ses membres, ou à ses usagers. Le problème peut aussi venir du positionnement d'un membre de l'équipe, de l'équipe, de l'institution ou encore d'un autre acteur extérieur à l'institution (la famille d'un usager par exemple) ou d'une autre institution (juge des tutelles, services sociaux, etc...). Cette identification de l'objet du problème induira la suite des débats et le positionnement des contributeurs par rapport à cet objet.

I parle dans son introduction de « *notre envie de travailler avec, on sent que y'a matière à... et parallèlement la difficulté de travailler [avec elle]* ». L'objet du problème se résume à l'expression « *stop ou encore dans la prise en charge* ». I situe le problème au niveau de l'investissement que l'équipe est prête à mettre ou pas pour accompagner Betty. Son vocabulaire est ambiguë puisqu'il fait plus référence à l'envie, au désir « est-ce qu'on a encore l'énergie nous l'équipe de voilà fournir du travail sachant que voilà ça rapporte pas pour le moment? ». Ces termes sont plutôt du côté du sujet ou de l'individu que du côté du professionnel qui ferait appel au devoir ou à la mission.

Quelles sont les causes du problème?

Il s'agit ici d'identifier comment l'exposant explique cette situation, quel en sont les causes. Des stratégies d'externalisation ou d'internalisation des causes peuvent être observées à cette étape. La manière de faire référence à des systèmes externes dans les causes du problème indique parfois le niveau d'implication de l'exposant dans la situation. C'est comme si le locuteur respectait implicitement une règle de non-inclusion qui permet au « paradoxe du Crétois » d'être résolu avec la formule « aucun énoncé produit par un système ne peut inclure le système qui l'énonce ». La manière de présenter les causes du problème comme extérieures, donc sur lesquelles on ne peut pas agir, devient une manière de présenter la situation comme insoluble. Cette posture peut permettre à l'individu de se protéger d'un sentiment d'incompétence et donc d'une dépréciation de soi qui serait encore plus improductive et démobilisatrice. L'exposant peut aussi éventuellement dire son incompréhension du phénomène et solliciter justement le collectif pour rechercher la cause du problème.

I nomme seulement « *la difficulté de travailler avec puisqu'elle est peu présente, en fugue* ». La cause principale du problème serait donc le fait que Betty se soustrait activement à l'accompagnement proposé par l'institution. Il évoque une cause qui se situerait au niveau technique : compte tenu de son absence, on ne peut pas travailler avec elle, ou plus précisément cela ne nous donne pas envie de travailler avec elle.

Les solutions déjà tentées ou envisagées

Cette étape correspond à la manière dont l'exposant explique sa demande. Parfois l'énumération des actions déjà tentées sert à justifier la difficulté, ou l'impossibilité de nouvelles actions. Il peut s'agir aussi de proposer une action au reste de l'équipe et lui demander de la valider compte de l'échec des

actions déjà tentées. Cela peut-être aussi l'objet d'une réelle demande « que faire? ».

Curieusement, I formule plus une demande de confirmation d'une décision qui semble avoir déjà été prise ou qui semble évidente « on voit bien la nécessité au moins en interne la question d'une réorientation ou quelque chose comme ça ». I propose donc une situation en séance d'ADP, donc, a priori, posant un problème, alors qu'il la présente quasiment comme résolue. Cette situation arrive fréquemment dans les dispositifs d'ADP où l'exposant tend à minimiser l'objet de sa demande ou la gravité de la situation pour se protéger d'un éventuel refus du groupe ou de l'intervenant de traiter cette situation. Dans tous les cas, par cette formulation, I est plutôt dans le registre professionnel et technique et non plus dans celui du sujet.

2) Pour les locuteurs

locuteurs	Qui est en difficulté	Quel est l'objet de la difficulté	Quelle est la cause de la difficulté	Solutions tentées ou envisagées
I exposant	l'équipe	L'envie de continuer à travailler avec Betty niveau mobilisé : les professionnels en tant que sujets.	L'absence de Betty due à ses fugues. niveau mobilisé : Technique.	La réorientation. Niveau mobilisé : Technique.
E	Elle-même.	Les conséquences d'une réorientation pour Betty Niveau mobilisé : - déontologie professionnelle. - éthique personnelle. - affectif (Betty victime)	1 - Le manque de temps donné. 2 - Les conditions d'accueil de Betty (peu d'infos dans son dossier) 3 – les motifs de son accueil. 4 – l'environnement familial de Betty. 5 – son histoire. Niveau mobilisé : - Technique externalisée - affectif (Betty victime)	Garder Betty Niveau mobilisé : Affectif.
A	l'institution.	- Le manque d'élément dans le dossier à l'accueil de Betty et le motif de son arrivée. - Le comportement et la situation de Betty Niveau mobilisé : Technique.	Incompétence des autres interlocuteurs. Niveau mobilisé : Technique.	La réorientation. Niveau mobilisé : Technique.

locuteurs	Qui est en difficulté	Quel est l'objet de la difficulté	Quelle est la cause de la difficulté	Solutions tentées ou envisagées
B premier temps	L'institution puis elle-même.	- Le comportement de Betty - Le manque d'éléments dans le dossier à l'accueil et le motif de son arrivée. Niveau mobilisé : Technique puis affectif	- Incompétence des autres interlocuteurs. - La situation familiale de Betty Niveau mobilisé : Technique.	La réorientation. Niveau mobilisé : Technique.
B deuxième temps.	L'équipe	- L'avenir de Betty Niveau mobilisé : technique et éthique.	- La situation familiale de Betty Niveau mobilisé : Technique.	Hébergement de Betty au foyer, recherche d'éventuelles réorientations sur le plan scolaire, association de Betty aux décisions. Niveau mobilisé : Technique.

Ce tableau met valeur les différents niveaux de positionnement, stable ou temporaire des acteurs durant la séance.

B)OUTIL D'ANALYSE : LES ÉLÉMENTS QUI VIENNENT EXPLICITER LE NIVEAU DU SUJET ET LA PLACE DE L'AFFECTIF

En ce qui concerne l'expression du sujet, de l'individu, au-delà de sa posture professionnelle, c'est une part importante des échanges. On trouve dans cette catégorie toutes les expressions de ses sentiments et de ses émotions autour de Betty. Il ne s'agit pas de dresser un portrait objectif de Betty mais plutôt de décrire les émotions qu'elle provoque. Ces émotions sont dans un premier temps de la séance la base des débats concernant la réorientation de Betty :

E « ça se dit pas dans le travail social mais quelle envie ou pas de travailler avec cette jeune fille. Enfin, un moment donné, quand on réfléchit, qu'on travaille et qu'on sait pas trop, et qu'on dit, « ben c'est le projet pour cette jeune, ben c'est la réorientation même a moyen terme » moi je trouve que ça vient parler de notre envie ou pas » (extrait 150).

I : « non et puis elle dégage de l'attachement enfin » (extrait 77) ;

E « non elle bouscule quand tu la vois cette minette » (extrait 78).

A « Elle est envahissante » (extrait 118)

B « enfin en tout cas moi je sais que j'ai du mal parce que j'ai l'impression qu'elle va complètement m'aspirer quoi » (extrait 120).

Nous pouvons aussi penser que la difficulté et la gêne qu'ont les participants à nommer les comportements de Betty liées à sa sexualité sont bien de l'ordre de l'expression de l'intime. Autrement dit nous pouvons faire l'hypothèse qu'il est difficile pour les participants de parler de ce sujet car ils ont été interpellés personnellement et intimement par les comportements de Betty. Ce ne sont plus des professionnels qui observent ces troubles du comportement mais des sujets qui sont choqués, gênés, embarrassés par des comportements qui pourraient risquer de leur être destiné en tant qu'individu et non en tant que professionnel. On peut penser qu'il n'y a pas de problème d'adressage (Betty n'est sans doute pas dans une stratégie consciente) mais en tout cas un problème de réception par le destinataire. Dans un premier temps donc, le seul motif à sa réorientation est bien le fait qu'elle dérange les personnes présentes, y compris les autres usagers, par son comportement.

A ce titre, même si E, A et B sont sur des positions différentes, elles sont dans l'expression du même niveau de système qui se focalise sur le sujet. Pour A et B, on ressent toute la difficulté à supporter ce type de comportement, pour E, elle se focalise au contraire sur ce que Betty renvoie de positif dans sa relation.

On est dans le domaine de l'éthique personnelle pour E

C) OUTIL D'ANALYSE : LES ÉLÉMENTS QUI VIENNENT EXPLICITER LE NIVEAU DU TECHNICIEN ET LA PLACE DE LA DISTANCE AFFECTIVE

Ce qui caractérise ce niveau de système est dans l'expression la référence à une déontologie, une technique, une démarche cherchant à articuler les informations plutôt que de juger les comportements. Le rappel de la nature du travail à conduire et le recentrement sur des éléments objectifs est aussi significatif de ces expressions. On peut aussi considérer qu'est absent de l'expression de ce niveau toute forme de rivalité ou de conflit soit entre les membres du groupe, soit entre les membres de l'équipe ou encore avec l'institution. L'information ou la réflexion est donnée pour ce qu'elle est, au bénéfice la personne accompagnée ou des missions de l'équipe ou du professionnel, sans volonté de la part de celui qui l'émet de servir un quelconque rapport de force. Autrement dit il s'agit d'expressions neutres sur le plan des affects intimes, et neutre sur le plan de la relation avec l'environnement. S'il y a un débat, il est conduit au bénéfice du contenu du débat et non pas sur les effets du débat. Il est parfois difficile de déterminer, au moment de l'émission, s'il y a une intention de l'émetteur de se servir de cette information dans une stratégie. En fait c'est le propre des communications et de l'étude des différents niveaux de système que d'observer justement le changement de niveau ou de classe des systèmes, la plupart du temps dans une improvisation plutôt que dans une stratégie. Durant la séance, hormis l'intervenant, certaines personnes s'expriment exclusivement sur ce niveau, mais d'autres changent régulièrement et parfois rapidement de niveau.

D) ANALYSE : LES PARADOXES IDENTIFIÉS DANS LA SÉANCE

* Résoudre les problèmes que pose Betty à l'institution et résoudre les problèmes que rencontre Betty

On observe dans la séance que deux types de problèmes se font jour. Ils sont très liés mais pourtant distincts. D'un côté il y a les problèmes concernant les comportements sociaux inadaptés sur différents plans (scolarité, fugue, sexualité, etc...) et générés par les difficultés que rencontre Betty dans les relations à sa mère et son passé, ce sont les « difficultés » de Betty ou encore sa

« problématique » que serait censé résoudre son passage au foyer. De l'autre côté, il y a les problèmes que pose Betty au travers de ses comportements dans la vie au foyer, auprès des autres jeunes ou des professionnels. Face à ses deux enjeux, deux thèses alternatives s'affrontent :

1 - La nécessité de transférer dans un autre lieu plus « adapté » Betty, compte tenu des troubles qu'elle cause et du manque matière pour un travail éducatif. C'est aussi une manière d'accepter l'incapacité de l'équipe à faire face à cette situation. Les causes de cette réorientation sont :

- Les comportements de Betty à savoir ses fugues qui empêcheraient tout travail éducatif et ses comportements « gênants », » c'est-à-dire fortement sexualisés.
- Les effets des comportements de Betty sur son environnement, à savoir les autres usagers du foyer qui l'ont rejeté et la gêne qu'elle provoque chez les professionnels (notamment B, A).
- Le manque d'information sur sa situation et l'absence de dossier consistant concernant son passé et qui ne permet pas de conduire un travail éducatif cohérent.

On peut dire que pour toutes ces « bonnes » raisons, la seule solution qui s'impose est le départ de Betty de l'institution.

2 – Le besoin de continuer le travail entamé malgré le peu de résultat jusqu'à présent pour les raisons suivantes :

- Répéter un changement d'institution ne ferait que répéter un traumatisme important pour Betty, une sorte de maltraitance institutionnelle.
- L'équipe a manqué de coordination, en améliorant celle-ci, on devrait obtenir de meilleurs résultats et notamment arriver à mieux comprendre le comportement de Betty pour pouvoir le faire évoluer.
- Les dysfonctionnements des autres institutions, même si elles sont pénalisantes, ne doivent pas empêcher l'équipe de se mobiliser sur le moment présent et donc encadrer Betty en fonction de là où elle en est.

Ces deux thèses sont paradoxales au sens où le choix d'une des deux alternatives ne résout qu'une seule des deux difficultés, voir renforce l'autre.

La réorientation résoudrait la question des effets de ses comportements sur les autres usagers et sur les professionnels. Le bénéfice est donc du côté de l'institution, mais force est de constater que Betty ne tirerait aucun bénéfice de cette situation qui ne ferait que répéter pour elle les mêmes difficultés d'accueil et donc possiblement les mêmes comportements, voir les renforcer. Même si cette proposition est soutenue par une volonté de trouver un établissement « plus adapté » et pas dans le but de se « débarrasser » de Betty, c'est la déontologie ou l'éthique professionnelle qui amène l'équipe à se questionner sur cette proposition.

A l'inverse, garder Betty suppose de continuer à se « coltiner » le problème que posent ses comportements aux professionnels aux autres usagers et de continuer à être confronté à l'échec de l'évolution de ses comportements. C'est donc possiblement une source de souffrance pour l'équipe et l'institution en général.

* Le sentiment de compétence de l'équipe

Sur le plan du sentiment de compétence de l'équipe, cette situation s'apparente à un paradoxe du type de double-bind tel que Bateson l'a décrit. Quel que soit le choix de l'équipe, elle se reconnaît en échec. Si Betty est réorientée vers un autre établissement, c'est l'aveu de l'échec de l'équipe à faire face à ce type de situation. Si Betty reste au foyer, compte tenu du peu d'évolution de sa situation actuelle, c'est la preuve de l'inefficacité ou de l'incompétence de l'équipe à accompagner ce type de situation pour Betty et au sein de l'institution. Et si l'équipe ne fait rien, elle ne fait que renforcer le sentiment d'incompétence pour les autres usagers. Dans tous les trois cas c'est un échec pour l'équipe

au niveau du traitement de la problématique de Betty. La question est donc comment observer ce paradoxe de telle façon qu'il n'apparaisse plus comme verrouillé mais offre une possibilité de sortie

* Synthèse concernant les paradoxes de cette séance

<u>Éléments de contexte</u>	<u>Dilemme et alternatives face à l'action</u>	<u>Systèmes repérés</u>	<u>Expression de la fusion des systèmes dans l'espace d'action</u>
Betty, qui vient d'être changée de foyer, fait des fugues régulières et développe un comportement hyper sexualisé au foyer ou durant ses fugues	Alternative 1 Réorientation vers un autre établissement Argumentation : aspect dangereux et ingérable des comportements de Betty effet positif : libère le foyer du problème effet négatif : reproduction de l'acte qui aurait déclencher les fugues (changement de foyer), pourtant très critiqué et de fait risque d'aggravation. Alternative 2 : accompagnement inconditionnel. argumentation : réparer les erreurs des autres intervenants sociaux et ne pas rejeter Betty compte tenu de son histoire. Effet positif : stabilité de l'environnement de Betty Effet négatif : pas de solution immédiate permettant de limiter ses fugues de changer ses comportements	: <u>Dimension collective :</u> l'équipe ne veut pas gérer les effets des comportements de Betty sur les autres usagers. <u>Dimension personnelle:</u> Empathie: la TS référente abonde et partage la colère de Betty d'avoir été changé de foyer et comprend ses fugues. Résonance affective : Les TS sont très mal à l'aise avec les comportements très sexualisés de Betty <u>Dimension professionnelle:</u> Finalité : Protection de l'utilisateur contre lui-même. Protection des autres usagers Technique : Les TS trouvent le rapprochement de l'utilisateur d'avec sa mère inadapté à sa situation. Action : compte tenu que l'équipe n'arrive pas à enrayer les fugues ni modifier ses comportements, il faudrait la confier à un établissement qui saurait la retenir. Valeur : plus l'utilisateur se sent sécurisé affectivement, moins il se met en danger	Résoudre les problèmes que pose l'utilisateur aux TS (malaise que provoque son comportement et problème pour les autres utilisateurs réparer l'injustice faite par les autres institutions) et résoudre les problèmes de l'utilisateur (fugues et comportement sexualisé)

E)ANALYSE : LES « STRATÉGIES » PROPOSÉES PAR LES PARTICIPANTS POUR GÉRER CES PARADOXES.

1)Les stratégies initiales

le compartimentage.

Dans la situation observée, la stratégie de compartimentage a sans doute été mobilisée par plusieurs membres de l'équipe au cours de l'accompagnement de Betty depuis son arrivée au foyer. C'est d'ailleurs ce qui crée la confusion entre les membres de l'équipe à l'origine du traitement de cette situation en ADP puisque l'on comprend qu'il y a eu différentes réunions à différents moments avec des acteurs différents à chaque fois. « quand une stratégie double apparaît sous la forme de plusieurs stratégies non-implicatives, il y a rupture de la règle dramatique de l'unité de temps et de lieu [...]. Le paradoxe pris en charge par la stratégie double ne s'exprime pas dans les mêmes lieux sociaux. Tout se passe comme si le paradoxe se fractionnait et s'éparpillait en « morceaux » sur les différents « lieux » sociaux »(Barel, 1989, p 246). Cette diversification des positionnements des individus ou même de l'équipe en fonction du lieu d'expression, n'est plus possible à partir du moment où l'ensemble des acteurs traite de la même situation au même moment dans une séance d'ADP. C'est en ce sens où les dispositifs d'ADP peuvent jouer le rôle de révélateur des paradoxes en révélant les stratégies doubles de type compartimentage et qui tendent à occulter ces paradoxes.

Ce compartimentage est sans doute utilisé par E, qui est présente à au moins une réunion concernant Betty, puisque qu'il semble qu'elle n'y ait pas entendu la même chose que B, et qui ne s'est apparemment pas positionné contre la réorientation à ce moment-là. Par contre, elle décide de questionner cette décision en séance d'ADP. Cette stratégie double des différents acteurs concernant la décision permet de protéger les acteurs en fonction des enjeux présents lors des échanges avec d'autres acteurs. Ainsi, E n'a pas pris le risque de contredire la décision lors de cette réunion avec le psychologue sans doute pour des bonnes raisons :

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette situation.

- Elle n'a pas pu l'exprimer car le contexte organisationnel de la réunion de travail (objets, temps dédié, etc...) ne permettaient pas d'aborder la question de la réorientation de Betty en profondeur.
- Elle n'était pas capable d'émettre un avis argumenté au moment de la réunion. C'est avec le temps qu'ils ont pu mûrir leur argumentaire remettant en cause cette décision.
- Elle n'a pas pu l'exprimer face à l'animateur de la réunion par crainte de s'exposer à un conflit avec un supérieur hiérarchique.
- Elle n'a pas pu l'exprimer, car elle était en minorité et n'a pas voulu s'exposer à un conflit avec le reste de l'équipe.

Dans tous les cas, réaborder cette question lors d'une séance d'ADP correspond à une stratégie consciente ou non consciente, mais il nous semble malgré tout particulièrement significatif de mobiliser l'espace ADP pour aborder une question déjà traitée lors de réunions internes, devant un tiers, et en l'absence de la hiérarchie.

La position de B est aussi une stratégie de type « compartimentage ». Ce n'est pas le fait d'émettre un avis différent entre la réunion avec le chef de service et la séance d'ADP qui crée le compartimentage (elle ne fait que céder aux pressions de E et de I pour proposer une stratégie de type « compromis »). Mais l'éventuel compartimentage réside plutôt dans sa position de départ.

B se situe plutôt dans une stratégie apparemment simple, elle décide d'ignorer ou de scotomiser (Ce terme est utilisé en psychanalyse pour désigner la mise à l'écart par un sujet d'une partie de sa réalité personnelle.) un des pôles de l'alternative en ne réglant que la question de la difficulté que pose Betty à l'équipe. Cette difficulté que pose Betty à l'équipe est peut-être la plus importante à ses yeux compte tenu de l'expression de son malaise face à Betty durant la séance

d'ADP. Mais prendre en compte qu'un seul des pôles d'une alternative revient à compartimenter sa stratégie. La décision de « protéger » l'équipe et les usagers de Betty ne pose pas de problème si on ne prend pas en compte la mission générale de l'institution qui est de « soigner » Betty.

Pourtant, il serait tout à fait légitime de prendre une décision de ce type en recherchant le bénéfice du plus grand nombre ou la minimisation des risques. Mais dans le cas présent, ce choix n'est pas effectué en toute connaissance de cause, et c'est là qu'opère le dispositif d'ADP comme révélateur du paradoxe. La décision de réorientation s'approche plus d'une réaction que d'une décision. En effet, B ou A ne sont pas capables dans un premier temps d'argumenter leur décision correctement du point de vue des besoins de Betty ou de l'amélioration de sa situation. C'est d'ailleurs pour cette raison que E peut si facilement les déstabiliser. La situation n'a été analysée que sur la dimension des problèmes que pose Betty au foyer. Et encore, il est argumenté essentiellement sur le pôle des troubles occasionnés aux autres jeunes, et pas du tout observé sur le plan de la gêne éprouvée par l'équipe vis à vis des comportements de Betty. La proposition de réorientation ignore donc la question de l'accompagnement de Betty, et ne dit pas de façon explicite les raisons de cette réorientation. Il y aurait là un double compartimentage.

La mission du foyer est double. Il doit assurer et la « réparation » ou le soin de chaque individu d'une part, et d'autre part veiller à les protéger de tous risques physiques ou psychiques à l'extérieur ou à l'intérieur du foyer pour en assurer l'accompagnement éducatif (comme le feraient des parents).

La proposition de B se focalise uniquement sur le deuxième axiome, c'est-à-dire protéger les autres jeunes des comportements de Betty, c'est le premier compartimentage.

Mais un troisième axiome vient compléter les deux premiers et qui dirait en quelque sorte que pour respecter le premier axiome, les professionnels doivent eux-même se sentir en sécurité autant physique que psychique. Or, ce troisième principe est implicite, peu reconnu voire même peu accepté. On le voit bien quand E dit « je sais que cela ne se dit pas dans le travail social, mais est-ce qu'on a encore envie de travailler avec Betty ? ».

Il faut donc gérer trois niveaux : la « réparation » des jeunes, leur sécurité, et la sécurité des professionnels comme condition pour l'atteinte des deux premiers.

Autrement dit, de façon non consciente, il est plus simple de s'appuyer sur le deuxième axiome « Betty met en difficulté les autres jeunes » ou le premier « Nous ne pouvons pas « réparer » Betty » plutôt que d'évoquer le troisième qui reste en partie tabou « nous ne nous sentons pas à l'aise avec Betty ». Mais comme le fait d'accepter la non atteinte du premier axiome remettrait en cause la légitimité ou l'efficacité de l'équipe, B et A, soutenue en cela par le chef de service (on apprendra au cours de la séance que la proposition du chef de service était encore plus radicale puisqu'il proposait tout simplement de libérer Betty de sa tutelle et de la remettre à sa famille), ils choisissent de se focaliser sur le deuxième axiome « elle pose trop de problèmes à l'institution ». Il est plus facile sans doute de penser que Betty est en échec institutionnel (un peu comme un élève en échec scolaire) plutôt que de penser que l'institution est en échec vis à vis de Betty (un peu comme l'école est en échec vis à vis de certains élèves).

E est bien dans la même situation de compartimentage, mais choisit le pôle opposé qui ne prendrait en compte que l'accompagnement ou la protection de Betty. Elle souligne les qualités de Betty, la difficulté de sa situation et minimise les difficultés qu'elle pose pour les professionnels ou les autres jeunes.

* oscillation

La stratégie de l'oscillation n'est pas vraiment choisie consciemment par aucun des acteurs présents mais peut s'observer à l'échelle de l'équipe sur la question du sentiment de compétence de l'équipe vis-à-vis de Betty. Identifiant pleinement sa difficulté, elle essaye d'échapper par différents moyens à ses responsabilités. Les débats au sein de l'équipe font état des oscillations entre différentes places mais qui conduisent toujours au constat d'échec pour l'équipe. Soit l'échec du traitement de la

problématique de Betty, soit l'échec du traitement des problèmes qu'elle pose à l'institution, soit les deux à la fois. La teneur des débats ne fait qu'osciller entre la thèse de E « il faut garder Betty » mais qui ne propose rien pour les difficultés qu'elle pose aux autres jeunes ou à certain membres de l'équipe, et la thèse de B « il faut qu'elle aille ailleurs » qui si elle élimine les problèmes que pose Betty à l'institution ne résout pas ses propres difficultés. La sortie de cette oscillation se réalisera par la proposition d'une stratégie de compromis construite ensemble et qui permet de n'agir exclusivement sur aucun des deux pôles mais sur les deux pôles à la fois.

On observe au passage que cette proposition n'est pas la résolution du paradoxe ou son élimination mais simplement une façon de limiter les tensions qu'il engendre. Ce paradoxe ne semble pas soluble au sens où il est constitutif du travail social en institution collective (savoir résoudre la problématique de l'usager et savoir gérer les effets de sa problématique sur les autres membres de la communauté). Mais il est non soluble aussi au sens où il n'est pas souhaitable qu'il le soit puisque la finalité du travail social est l'insertion des usagers dans la vie sociale ordinaire. Le soustraire aux conséquences de ses comportements reviendrait à le soustraire de sa responsabilité, ce qui le conduirait alors inévitablement au traitement « à part » tel que peut le représenter par exemple un hôpital psychiatrique. L'altérité « confrontante » est donc souhaitable, mais dans seulement dans la mesure où elle expose à un risque limité l'usager lui-même et les autres acteurs de son environnement usagers ou professionnels.

2) Les stratégies reconstruites

*** Le compromis**

Dans la situation observée, la proposition co-construite par l'équipe en fin de séance vis-à-vis de Betty est de l'ordre du compromis : ce sont les phrases telles que « pour le moment on la garde, en attendant de trouver un lieu plus adapté ... ». Ce compromis permet d'éviter un sentiment d'échec déclaré pour l'équipe. Elle n'est pas en difficulté au point de rejeter Betty, mais elle est consciente de ses limites de compétences en faisant appel à d'autres établissements au moins dans la prise en charge partielle de Betty. Dit autrement, cette solution qui n'en est pas réellement une permet de soulager les difficultés de l'équipe vis-à-vis de Betty sans toutefois abandonné Betty à ses problèmes, ce qui déontologiquement est plus acceptable.

Mais c'est aussi une manière de souligner que les problèmes posés par Betty peuvent être aussi une ressource pour Betty pour avancer dans sa problématique. L'altérité, la difficulté de la rencontre à l'autre, l'adaptation aux autres sont autant d'occasion pour Betty de mesurer l'inadaptation de ses comportements. Autrement dit, pour que la source de souffrance soit résolue, il ne faut pas qu'il y ait seulement absence de souffrance. L'ataraxie n'est souhaitable que si elle le résultat d'un travail et non le résultat d'une anesthésie. Le « combat continu » dirait Barel car il est nécessaire au système, s'il y a absence de trouble par adaptation de l'environnement, le comportement de Betty sera apaisé, mais sa problématique non résolue. A l'inverse, si l'environnement ne fait que renforcer les comportements inadaptés de Betty, à force d'y être confronté, Betty ne pourra plus les mettre à distance et s'inscrira durablement dans sa problématique.

F)SYNTHÈSE

Stratégie initiale

Pour certains TS, c'est le compartimentage qui est mobilisé comme stratégie. Ils conviennent dans certains espaces (échanges en équipe) qu'un déménagement supplémentaire mettrait sans doute en difficulté Betty. Mais dans d'autres espaces (réunion institutionnelle de synthèse) ils insistent sur l'impossibilité pour le foyer de gérer le comportement de Betty.

Pour d'autres TS, c'est l'oscillation qui est mobilisée comme stratégie. Comme on peut le voir dans le récit de l'accompagnement de Betty où les TS parfois se disent très inquiets devant son comportement sexualisé, et parfois partageant sa colère.

C'est la TS référente de Betty qui sert de révélateur à ces stratégies dans la mesure où elle n'arrive plus à identifier le sens que doit prendre son accompagnement. En cherchant à clarifier la position de l'équipe vis-à-vis de l'avenir de Betty, elle oblige les TS à observer au même moment et au même endroit les différentes composantes issues des deux systèmes mobilisés.

Stratégie reconstruite

Accepter la situation de Betty, pour lui permettre de l'accepter elle-même. Une fois accepter sa nouvelle situation, si c'est l'unique motif de ses fugues, les TS pourront l'accompagner dans un nouveau projet qui prendra plus en compte ses propres désirs. Il s'agit d'une stratégie de compromis, en demandant à la TS d'accepter la situation de Betty, l'intervenant reconnaît comme légitime sa colère, pour autant, elle devient aussi un frein au propre investissement de Betty dans son nouveau lieu de vie. Une fois ce barrage passé, il faudra observer si son comportement change vis-à-vis des fugues et tenter alors de reconstruire avec elle un nouveau projet qui permettrait d'améliorer sa situation.

Thèse de Doctorat

Laurent SAUTEREAU

Les dispositifs « d'analyse des pratiques » dans le travail social et les stratégies paradoxales

“Practice analysis” programs in social work and paradoxical strategies

Résumé

Pour quelles raisons les dispositifs d'analyse de pratiques sont-ils plébiscités dans le champ du travail social ? Telle est la question qui nous a conduit à explorer ces dispositifs, la pratique du travail social, et ses paradoxes.

Malgré la diversité théorique des dispositifs d'analyse de la pratique, la quête de sens semble être un motif commun. Plusieurs éléments contribuent à remettre en cause le sens de l'action des travailleurs sociaux: un « groupe professionnel » aux frontières floues, l'instabilité de la définition des missions, des publics et des méthodes du travail social; les mutations sociétales liées aux effets de la postmodernité. Cet ensemble instable produirait des paradoxes qui, selon Barel (1989), tiennent à l'enchevêtrement des systèmes. Ceux-ci, en fonction des contextes existentiels et sociétaux des acteurs, apparaissent à leurs yeux fusionnés et non paradoxaux, ou séparés et paradoxaux. Ce sont ces paradoxes qui altèrent le sens de l'action. Pour s'y adapter, les acteurs mobiliseraient des stratégies « doubles » permettant de répondre à des injonctions contradictoires, issues de différents systèmes.

Nous chercherons alors, au travers de l'observation et de l'analyse d'un dispositif d'analyse de pratiques au sein d'un établissement médico-social, à identifier les paradoxes en présence, leur nature, et les stratégies élaborées pour les réguler. Ce travail renseignera aussi sur les facteurs d'émergence des paradoxes et la place des dispositifs d'analyse de pratiques dans leur régulation.

Mots clés :

travail social/ analyse des pratiques/ paradoxes/ stratégies paradoxales/accompagnement socio-éducatif/Maison d'enfant à caractère social.

Abstract

For what reasons are practice analysis programs widely used in the field of social work? This is the question which prompted us to explore these programs, the social work practices and their paradoxes.

In spite of the theoretical diversity among all practice analysis programs, the quest for sense seems to be a motive common to all. A number of elements contribute to questioning the sense of social workers' action : a « professional group » with blurred boundaries, instability in the definition of their missions, instability in the public and social work methods; societal changes linked to the effects of post-modernity. Such an unstable combination of facts may produce paradoxes which, according to Barel (1989), are due to systems being all tangled up. These systems, depending on the existential and societal contexts of the actors involved may appear merged and non-paradoxical to them, or separate and paradoxical. Such paradoxes alter the sense of the action. To adapt, actors may resort to «double» strategies that enable to answer contradictory instructions, stemming from different systems.

By observing and analyzing a practice analysis program implemented in a medical social centre, we will therefore seek to identify the paradoxes involved, their nature and the strategies developed to regulate them.

Keywords:

social work/ practice analysis / paradoxes / paradoxical strategies /socio-educational support / children's social homes.