



UNIVERSITE DE NANTES

Département des Sciences de l'Éducation

UFR Lettres et Langues

Mémoire présenté pour l'obtention du

Master Professionnel

Formation de Formateur par l'Analyse des Situations de Travail

**Analyse des pratiques
d'analyse de pratiques**

Etude sur les dispositifs d'analyse de pratiques

Dans le champ de l'éducation spécialisée

Par

Christophe DALIBERT

Session de septembre 2006

Tuteur du mémoire :

Reynald Brizais

Sommaire

Introduction-----	1
1- Approche conceptuelle et contextuelle de la recherche-----	4
1.1- Didactique professionnelle et analyse de pratiques-----	5
1.1.1- Didactique professionnelle-----	5
1.1.2- Le praticien réflexif-----	9
1.1.3- Analyse de pratiques et pratique réflexive-----	11
- Analyse de pratiques et professionnalisation-----	12
- Analyse de pratiques : un travail de définition-----	14
- Conclusion une nécessité dans la démarche de professionnalisation-----	18
1.2- Définir le travail social-----	18
1.2.1- Le social-----	20
1.2.2- Le travail-----	22
1.3- Analyse de pratiques et travail social-----	26
1.3.1- Historique : trois courants-----	26
1.3.2- d'un discours sur la pratique à l'analyse de pratiques-----	32
1.3.3- Aujourd'hui-----	34
2- Présentation de la recherche-----	37
2.1- Construction de la recherche : recueillir des données selon les catégories d'acteurs	39
2.2- L'enquête par entretiens-----	40
2.3- L'enquête par questionnaires, exposé d'une démarche de recherche :	
le questionnaire pour les responsables d'établissement-----	42
2.3.1- Construction de la grille d'entretien-----	43
2.3.2- Sélection de l'échantillon-----	45
2.3.3- Le questionnaire pour les salariés-----	48
3- Les résultats de la recherche-----	49
3.1- Résultats des questionnaires adressés aux responsables d'établissement-----	50
3.2- Résultats des questionnaires adressés aux salariés-----	62
3.3- Les entretiens-----	79
3.3.1- Présentation du logiciel ALCESTE-----	79
3.3.2- Présentation des classes de discours-----	82

4- Analyse des résultats-----	106
4.1- Vers une représentation professionnelle de l'analyse de pratiques-----	107
4.2- les entretiens-----	113
4.2.1- Un discours articulé cinq fois-----	113
4.2.2- Les représentations des intervenants vis-à-vis de l'analyse de pratiques	115
4.3- Une éthique d'intervention en analyse de pratiques-----	117
4.3.1- Vis-à-vis de l'institution-----	118
4.3.2- Vis-à-vis du groupe de professionnels-----	120
4.3.3- Vis-à-vis du professionnel-----	121
4.3.4- Vis-à-vis de lui-même-----	122
4.4- Vers une analyse de notre pratique-----	122
4.4.1- De l'analyse de pratiques en formation initiale-----	122
4.4.2- A notre posture de formateur-----	127
 Conclusions générales-----	 129
 Bibliographie-----	 131
 Annexes-----	 I
Annexe 1 : questionnaire pour les responsables d'institution-----	II
Annexe 2 : questionnaire pour les salariés-----	VI
Annexe 3 : guide d'entretien pour les intervenants-----	X
Annexe 4 : un entretien : Bertille-----	XII
Annexe 5 : Sigles-----	XXII

Introduction

Les centres de formation en travail social recrutent, pour une grande partie d'entre eux, leur personnel pédagogique à l'intérieur même de la profession. Il s'agit même d'une indication interministérielle¹. De sorte que les formateurs pour les éducateurs spécialisés sont eux-mêmes, en grande majorité, des éducateurs spécialisés. Ils doivent avoir une expérience professionnelle souvent complétée par un cursus universitaire ; le Diplôme Supérieur en Travail Social, (DSTS², niveau maîtrise,) est exigé par le décret n° 90-574 du 6 juillet 1990. Aussi pertinente que puisse être la formation qui conduit au DSTS, celle-ci est généraliste du travail social et ne privilégie en rien l'aspect pédagogique dont peut avoir besoin un formateur dans l'exercice de son activité professionnelle. Nous avons trouvé dans l'intitulé du Master Pro FFAST l'occasion de travailler la question du rapport pédagogique par l'analyse des situations de travail. Ceci nous a d'autant plus intéressé que nous associons à la question de l'analyse des situations de travail, l'analyse des pratiques professionnelles qui est très présente dans le champ du travail social.

L'usage essentiellement didactique de l'analyse de pratiques, tel qu'il est présenté et enseigné à l'université nous a fortement interrogé. Dans le champ de l'éducation spécialisée, si les temps d'analyse de pratiques participent de la démarche pédagogique pour les étudiants en formation initiale, il nous semble qu'elle recouvre une tout autre démarche pour les professionnels en institutions qui participent à des temps institués d'analyse de pratiques.

Par ailleurs, nous-même, formateur et participant à ce titre à la démarche de la formation continue, observons ces dernières années, une augmentation de la demande des institutions pour mettre en œuvre auprès d'équipes de professionnels de telles séquences.

Impliqué dans l'encadrement de l'analyse de pratiques pour futurs professionnels et professionnels confirmés, nous avons voulu comprendre et chercher à clarifier notre posture de formateur dans ces deux registres qui, s'ils ont des aspects communs, présentent des différences utiles à repérer, selon nous.

¹ Art. 32, Titre IV du décret n° 90-574 du 6/07/90 : « les formateurs et responsables d'unités de formation doivent remplir les conditions suivantes : être titulaire du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, être titulaire du DSTS, d'une maîtrise ou d'un titre équivalent... »

² Un décret du 30 juin 2006 substitue le DEIS (Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale) diplôme de niveau I au DSTS qui lui était un diplôme de niveau II

Les écrits sur l'analyse de, de la, des pratique(s) professionnelle(s) des éducateurs spécialisés ne sont pas très nombreux. Dans son ouvrage à visée historique « *De l'éducation spécialisée* »³, Michel Lemay précise « *qu'il n'existe pas d'études, à [sa] connaissance, concernant les pratiques anciennes et actuelles de « supervision », ce qui rend difficile tout essai de bilan.* »⁴. Toutefois, ces dernières années, certains praticiens ont écrit sur leur conception d'intervention auprès de professionnels, notamment pour justifier de la référence à tel ou tel champ théorique. Aussi intéressantes que soient ces contributions, elles relatent une pratique singulière et ne transmettent pas une approche ou une vision partagée de notre question. Jean-Luc de Saint-Just⁵, formateur, a, quant à lui, poussé l'analyse des enjeux de l'analyse de pratiques, mais dans le cadre de la formation initiale des éducateurs spécialisés.

Manquant d'informations sur les pratiques et les dispositifs d'analyse de pratiques dans les institutions, sur les raisons de la mise en place de ces temps institutionnels, de la façon de faire et des motivations des intervenants, nous nous sommes mis en quête d'informations, pour tenter de répondre à notre question exposée ci-dessus. Nous proposons donc trois phases à notre recherche, la première en direction des responsables d'établissements et services, la deuxième en direction des salariés et la troisième s'adresse aux intervenants qui encadrent ces dispositifs d'analyse de pratiques.

Compte tenu de la nature de l'activité professionnelle de l'éducateur spécialisé, une des composantes de sa formation initiale consiste à faire de ce dernier un praticien réflexif afin de poser les actes éducatifs les plus adaptés pour les populations pour lesquelles il est mandaté. L'analyse de pratiques est un support fréquemment utilisé en formation, elle vise à amener le futur professionnel à prendre conscience des actes qu'il pose, à mesurer l'impact auprès des usagers de ses interventions. Mais c'est aussi un dispositif à l'œuvre dans certains établissements et services, où sa fonction alors n'est plus seulement didactique.

Avant de présenter notre démarche de recherche nous nous attardons à préciser le contexte conceptuel de notre recherche.

Nous définirons dans un premier temps ce que nous entendons par didactique professionnelle ainsi que la notion de praticien réflexif qui apparaît comme inhérente au métier d'éducateur. Nous

³ Lemay M., (1996), *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint Agne, Erès p. 332

⁴ Ibidem

⁵ Saint-Just de, JL, Formateur à l'institut AFPE de Saint-Brieuc

présenterons ensuite le contexte dans lequel l'éducateur spécialisé exerce, en définissant le travail social et par conséquent les enjeux dans lesquels il inscrit les interventions du travailleur social.

Que l'éducateur spécialisé accompagne, prenne en charge, guide, suit, soutienne un enfant handicapé, un adolescent délinquant, un homme sans domicile fixe, une femme maltraitée, une famille en situation précaire, il a toujours à faire avec de l'humain. Il développe toujours de la relation de proximité, de rejet... Nous verrons comment les pionniers de l'éducation spécialisée avaient déjà éprouvé le besoin de parler de ce qu'ils faisaient et de ce que produisait sur eux les relations avec les usagers ainsi que les actes qu'ils posaient.

Nous montrerons en seconde partie pourquoi et comment nous avons interrogé directeurs et professionnels des institutions spécialisées afin de cerner la fonction de l'analyse de pratiques dans le secteur social et médico-social. De même nous présenterons la phase d'interview des intervenants qui encadrent des groupes d'analyse de pratiques que nous avons menée.

Trois enquêtes imposent une restitution de résultats conséquente, cette troisième partie verra dans un premier temps une présentation des résultats des questionnaires consacrés aux directeurs, puis ceux des salariés pour ensuite faire un rapprochement des résultats sur ces deux catégories de personnels.

Nous exposerons les classes qui structurent les discours recueillis auprès des intervenants, puis nous les caractériserons [traitement par le logiciel Alceste].

Nous proposerons dans la quatrième partie une analyse des résultats et les enseignements que nous pouvons en tirer tant du point de vue du formateur intervenant auprès de professionnels en analyse de pratiques que de celui de la formation initiale des éducateurs spécialisés.

Partie 1

Approche conceptuelle et contextuelle de la recherche

1.1 Didactique professionnelle et analyse de pratiques

1.1.1. La didactique professionnelle

Issu du grec *didaskhein* « faire savoir, enseigner » la didactique s'intéresse à la transmission des savoirs, elle est même « *la théorie de l'enseignement* »⁶ d'après le Robert. La didactique professionnelle est littéralement la théorie de l'enseignement professionnel. Toutefois venant du latin *insignare*, « enseigner » a tout d'abord le sens de « faire connaître par un signe »⁷ avant de prendre le sens d'« instruire ». La didactique professionnelle pourrait être alors l'art de « renseigner », de faire connaître un métier, une profession par un « signe » ou tout simplement à l'aide d'un support.

C'est à partir de la présentation des résultats d'un groupe de travail en didactique portant sur « les bas niveaux de qualification » dans un article⁸ écrit par G. Vergnaud que la didactique professionnelle a vu le jour en France. Son objectif est d'analyser le travail en vue du développement des compétences, principalement chez les opérateurs de faible niveau de qualification

Ce nouveau champ de recherche s'est développé à l'articulation de deux cadres théoriques : la psychologie ergonomique, liée à la théorie de l'activité et la didactique des disciplines scientifiques et techniques, marquée par la théorie d'épistémologie génétique de Piaget et du développement historico-social de la personne de Vygotski.

La didactique professionnelle s'adresse aux acteurs, aux professionnels concernés dans un domaine professionnel donné.

La didactique professionnelle se donne pour objectifs de développer les compétences générales du sujet à partir du traitement de situations professionnelles. En référence à Piaget qui a largement développé la notion de schème ; « *manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant* »⁹ pour expliquer le développement de l'enfant. La didactique professionnelle se propose de transférer la notion de « schème » toujours en lien avec une situation dans le développement du fonctionnement de l'adulte. De même que l'enfant produit, construit de la connaissance par les situations qu'il

⁶ Le Robert Dictionnaire Ed. 1987

⁷ Rey A. (1998) DHLF, (Dictionnaire Historique de la Langue Française)

⁸ Vergnaud G. (1992), *Approches didactiques en formation d'adultes*, Education Permanente n° 111.

⁹ Vergnaud G. (1990), *La théorie des champs conceptuels*, recherches en didactique des mathématiques, vol. 10, n°23, pp.133-170.

rencontre, le professionnel apprend et construit face aux situations professionnelles qu'il rencontre. Le savoir se construit dans l'action du sujet (Cf. Piaget, Vygotski, Wallon, Bruner...).

Un schème se définit également comme une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée. Il s'identifie aussi par ses éléments constitutifs que sont :

- les buts, identification
- les règles d'action, de prises d'information et de contrôle (le comment). La prise d'information est interactive, contrôle du feed back.
- Les indicateurs, qu'est-ce qui va être sélectionné comme pertinent par l'intervenant pour son activité, (on repère une grande différence entre le novice et l'expert).

Les invariants opératoires sont les parties les plus cognitives de l'activité, ceux qui génèrent l'activité, le noyau central. Ce sont les principes tenus pour vrais par le professionnel dans son activité, dans telle situation, ces invariants organisent l'activité, mais aussi les valeurs, les connaissances, les dimensions subjectives et objectives.

P. Pastré définit le champ de la didactique professionnelle « *comme l'analyse du travail en vue de la formation des compétences* »¹⁰, elle s'intéresse en premier lieu à la construction et au développement des compétences des personnes.

L'approche a notamment pour objectif de faire en sorte que le professionnel apprenne de ce qu'il met en œuvre, c'est-à-dire qu'il dissocie son activité productive (celle où il agit) de son activité constructive, (celle où il se construit, se développe). C'est par l'analyse de son activité que le professionnel peut mesurer décodé les savoirs d'action à l'œuvre dans sa pratique. C'est de cette analyse qu'il va pouvoir conceptualiser son action et mesurer « *qu'elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique* »¹¹.

Nous l'avons vu, afin de constituer son travail d'analyse et de conceptualisation, la didactique professionnelle s'attache à rechercher des invariants opératoires dans les schèmes. Dans ses débuts la didactique professionnelle s'est fortement développée dans les activités de l'industrie et des technologies de pointe (fonctionnement des centrales nucléaires). P. Mayen a particulièrement travaillé la question de la didactique professionnelle dans les activités impliquant plusieurs humains, c'est-à-dire les activités engageant des humains vis-à-vis d'autre(s) humain(s). Dans ce domaine, le problème posé par ce type d'activités est simple à comprendre, « *la variété des*

¹⁰ Pastré P. (2003), *la conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*, revue Education Permanente n° 139 p. 13

¹¹ Vergnaud G, Op. Cit.

conduites observées est telle qu'on se demande s'il reste encore de l'invariance, et si c'est le cas où faut-il la chercher ?»¹². Quand deux humains se rencontrent dans le cadre d'une activité de soin (couple infirmier-malade), d'une activité éducative (couple éducateur-enfant déficient), d'une activité de service (couple architecte-client), la première chose que l'on constate d'après P. Pastré, «*c'est que l'essentiel de l'activité se résume en actes de langage*», quel est alors l'objet de l'activité ? en quoi cet objet est-il transformé ?

Le travail d'analyse de l'activité et en particulier lorsqu'il s'agit de mesurer le développement du praticien (activité constructive) ne s'effectue pas en solitaire. Reprenant le domaine qu'il a longuement exploré, Pastré souligne qu'«*il est pratiquement impossible de procéder seul à l'auto-analyse de son activité*»¹³, et que même l'ingénieur de centrale nucléaire ne procède à l'analyse de son activité sans l'aide d'un médiateur qu'il soit formateur ou chercheur. Il argumente ce propos en s'inspirant des travaux de Freud où ce dernier précise que l'analyse est avant tout un travail (référence à la perlaboration)¹⁴, une activité qui ne va pas de soi, qui rencontre de la résistance et qui demande un effort soutenu.

Freud a aussi insisté sur l'importance du rôle tenu par autrui et notamment sur deux plans ; le recul et la dimension relationnelle entre autrui et la personne analysant. Le recul du médiateur, du formateur, de l'intervenant permet de proposer des interprétations du sens de ce qui s'est passé, à charge pour le sujet de les infirmer ou confirmer. La dimension relationnelle (ici transférentielle et contre-transférentielle), les interprétations des événements passés «*vont s'étayer sur la relation présente pour remonter jusqu'à la construction du sens de l'événement passé*»¹⁵.

Même si la situation de formation n'est pas identique à la situation de la cure, il n'empêche que dans les deux cas «*l'auto-analyse est quasiment impossible : il n'y a pas d'analyse de son activité sans la médiation d'autrui*»¹⁶. Selon les buts recherchés par la co-activité de l'analyse, il paraît essentiel de s'intéresser aux différentes «*formes de médiations d'autrui quand il y a apprentissage par analyse de l'activité*»¹⁷, autrement dit la façon dont autrui va accompagner l'analyse de l'activité, ses représentations de son activité de formateur, d'intervenant, son (ses) champ(s) de

¹² Pastré P. (2005), *La deuxième vie de la didactique professionnelle*, revue Education Permanente n° 165 déc. 2005, p.43

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ce travail de perlaboration consiste à répéter, au cours d'une analyse, les mêmes scènes encore et encore jusqu'à ce que le refoulement soit mis en échec et que s'élabore une connaissance consciente de l'histoire du symptôme, qui permette de le supprimer. Une telle élaboration repose en partie sur la capacité d'association, la cure amenant le sujet à associer les éléments conscients afin de renforcer sa connaissance, y compris à travers une reconstruction historique.

¹⁵ Pastré, P. Op. Cit.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

référence théorique influent fortement sur l'analyse que le sujet fera de son activité (productive et surtout constructive).

Lors de sa recherche pour sa thèse en pragmatique linguistique (2000), P. Mayen a étudié l'activité d'humains avec et sur d'autres humains, le premier élément que l'on peut en tirer est que cette activité sollicite en permanence le langage. Parler à autrui c'est agir sur lui, selon que l'on va donner un ordre, formuler une demande, apporter une réponse, les effets varient, mais « *parler c'est aussi faire exister autrui dans un rôle social : « je vous déclare coupable...admis... ».* Le réel, dans sa matérialité, n'est pas transformé, mais l'individu lui peut être transformé dans sa personne »¹⁸. Si l'on reconnaît que toute activité est définie par son but et porte sur un objet et que l'on considère que l'activité consiste à transformer cet objet, P. Pastré interroge sur l'objet et sur la transformation de l'objet. Dans la recherche initiée par P. Mayen l'objet est un véhicule puisque l'activité analysée porte sur les entretiens menés entre les clients et les réceptionnaires dans des garages automobiles. Il apparaît aux résultats de cette enquête que l'objet n'est pas le même pour le client ou pour le mécanicien, il est un « *objet d'usage* » familier servant à le transporter dans ses déplacements quotidiens qui a un problème pour le premier, et un « *objet de service* » véhicule aux caractéristiques qu'il connaît bien nécessitant réparation pour le second, même si « *la chose* », le véhicule est unique et qu'ils en parlent ensemble, une même chose pour deux « objets ». Il apparaît que de façon régulière, sur le principe de l'analyse proposée par Hatchuel (1996) d'une double prescription croisée, le réceptionnaire va informer le client d'un certain nombre d'éléments concernant la réparation de sa voiture, alors que le client va informer de certains éléments qui vont influencer le mécanicien dans la réalisation de sa tâche. Tous deux vont réaliser un apprentissage croisé ; le client apprend du professionnel mais le professionnel apprend aussi du client.

Même s'il reste à « *opérationnaliser cette analyse* » comme le précise P. Pastré, il apparaît que la transformation va s'opérer sur les deux objets ou « *objet à deux faces* » qui sont les « *invariants support de transformation* »¹⁹.

Complexe dans le cadre d'une relation de service à propos d'un objet à deux faces comme le définit P. Mayen, notre recherche nous permettra-t-elle de prolonger la didactique professionnelle dans le champ de l'éducation spécialisée et du travail social où le praticien agit auprès, sur des sujets avec lesquels il n'est pas toujours aisé de définir un objet commun. Sur quelle base et à partir de quelles références pourrions-nous porter une analyse sur le travail éducatif ?

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Op. Cit.

Si la didactique professionnelle amène le professionnel à réfléchir par l'analyse qu'il fait du travail, de son activité, elle ne fait pas de lui pour autant un praticien réflexif.

1.1.2. Le praticien réflexif

Selon P. Perrenoud²⁰, l'expression « pratique réflexive » est ambiguë puisqu'elle peut désigner la pratique même de réflexion, ce que chacun fait lorsqu'il réfléchit. « *Réfléchir est une suite d'opérations intellectuelles, dont les états mentaux ne sont que le point de départ, un état temporaire ou le point d'arrivée* »²¹. Ce n'est pas uniquement parce que le praticien réfléchit avant d'agir que sa pratique est réflexive. En français l'on ne distingue généralement pas clairement penser de réfléchir. Comprendre la différence entre un praticien qui pense et un praticien qui réfléchit n'a donc rien d'évident, « *les choses deviennent plus claires si l'on considère l'objet de la pensée ou de la réflexion* »²².

Selon Schön, un praticien est réflexif lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion. En se référant à l'étymologie de « réflexion » (« méditation, connaissance de soi » (13^e siècle)) qui correspond sémantiquement au verbe *réfléchir* terme mécanique désignant le phénomène par lequel un « *corps est renvoyé par un obstacle* »²³, on ne peut pas ne pas penser à l'action d'un miroir dans lequel le sujet se réfléchit, « *le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait éventuellement contre son gré* »²⁴.

Schön a construit sa théorie à partir des constats et observations suivants :

Un praticien connaît beaucoup plus de choses sur sa pratique que ce qu'il peut laisser paraître ; le praticien en action ne semble pas surmonter les défis en s'appuyant sur des modèles appris au cours de sa formation mais plutôt en improvisant à partir de son expérience et de son savoir-faire ; le praticien éprouve cependant des difficultés à justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs. Selon Schön²⁵, la pensée réflexive est un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger la « sagesse » de la pratique.

²⁰ Perrenoud P. (2004), *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, Education permanente n° 160 nov. 2004 p. 37

²¹ Ibidem

²² Ibidem

²³ Rey A. Op. Cit.

²⁴ Perrenoud P. Op. Cit. p 38

²⁵ Schön, D.A. (1994) *le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Ed. logiques, coll. « Formation des maîtres ».

Le modèle de Schön comprend deux niveaux de réflexion :

- La **réflexion dans l'action**, qui consiste en une prise de conscience de certains éléments de la pratique ;
- La **réflexion sur l'action** qui conduit l'enseignant à prendre une distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne et à s'interroger sur le contenu et les raisons qui justifient certaines décisions.

Schön identifie quatre étapes de réflexion sur la pratique :

- Déclencheur : le praticien prend conscience d'un aspect de sa pratique ;
- Cadrage : le praticien identifie les particularités de cet aspect ;
- Recadrage : le praticien remet en perspective cet aspect à la lumière de ses expériences passées ;
- Planification : le praticien prévoit ses actions futures.

Par la pensée réflexive, le praticien analyse et évalue ses actes en se référant à son répertoire de savoirs professionnels et scientifiques ; il enrichit également ce même répertoire de savoirs. Ce travail réflexif participe de la formation du sujet, dans l'activité constructive comme le présente P. Pastré ou comme « *outil direct de production de compétence* »²⁶ comme le précise JM Barbier. Ce dernier affirme que l'acte de travail devient acte de formation « *lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même* »²⁷. Pour aller vers une véritable pratique réflexive, « *il faut que cette posture devienne quasi permanente* »²⁸, il faut qu'elle soit intégrée, qu'elle s'inscrive dans un rapport analytique à l'action, et ceci indépendamment des événements rencontrés (obstacles ou déceptions). Une pratique réflexive « *suppose une posture, une forme d'identité, un habitus* »²⁹, la réalité d'une telle pratique ne se mesure pas à ses intentions ou déclarations mais à la façon de la faire vivre dans l'exercice quotidien du métier, que ce soit en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière.

C'est pour contrer l'idée, l'illusion, dominante dans les années 70 80 que la science offrait, garantissait une base de connaissances suffisante pour une action rationnelle que Schön a développé le paradigme de praticien réflexif. Nombre de problèmes rencontrés dans la pratique ne peuvent trouver leur solution dans les livres et ne peuvent être seulement résolus à la lumière de savoirs théoriques et procéduraux enseignés. Cela vaut pour les professions médicales, mais aussi pour les

²⁶ Barbier, JM, (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, p.3

²⁷ Ibidem

²⁸ Perrenoud, P., (2003), *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Issy les moulineaux, p. 14

²⁹ Ibidem p. 15

ingénieurs (voir plus haut), mais aussi les architectes, les thérapeutes que Schön avait interviewé. « *La référence au praticien réflexif se présente donc comme une forme de réalisme et d'humilité : dans les professions , le savoir établi par la recherche est nécessaire mais pas suffisant* »³⁰. Toutefois l'argumentation en faveur d'une pratique réflexive ne peut être universelle, « *elle doit tenir compte de la réalité de chaque métier, de la part du travail prescrit et de l'autonomie possible au quotidien, de la conception dominante de la responsabilité et du contrôle* »³¹.

Perrenoud le précise pour le domaine de l'éducation, mais nous souhaitons élargir la remarque au travail social, « *l'enjeu n'est pas d'affirmer la part de la compétence qui se situerait au-delà des connaissances scientifiques* »³², l'enjeu est complexe car il nécessite, pour se rapprocher du paradigme réflexif de ne pas mystifier ces connaissances scientifiques et de développer des formations qui articulent rationalité scientifique et pratique réflexive non pas comme des entités antagonistes mais comme les deux faces d'une même médaille.

Il s'agit de développer une pratique qui au lieu de trouver sa justification dans les sciences sociales et humaines utilisent ces dernières dans son travail réflexif régulier.

1.1.3. Analyse de pratiques et pratique réflexive

Les formations initiales et continues des « métiers de l'humain » (enseignants, travailleurs sociaux, personnels médicaux...) se sont emparées de la figure du praticien réflexif et de l'analyse des pratiques comme démarche de formation. Ces deux emprunts sont souvent amalgamés alors que l'un relève des finalités de la formation et l'autre de ses méthodes. Le paradigme du praticien réflexif est issu de travaux nord-américains, alors que l'analyse des pratiques professionnelles s'est développée essentiellement comme une démarche de formation d'adultes dans le monde francophone, les Anglo-Saxons s'orientant plutôt vers les études de cas (Blanchard-Laville et Fablet, 1996)³³. Différencier pratique réflexive et analyse de pratiques est une chose, réfléchir à ce qui les relie apparaît nécessaire. La pratique réflexive caractérise un praticien en exercice elle ne dit rien de la façon dont on devient ce type de praticien, rien n'impose que la pratique réflexive s'immisce dans un groupe, dans une formation continue ou même dans un dispositif d'analyse de pratiques. Par contre il serait absurde si l'on s'intéresse à la formation des praticiens réflexifs de ne pas s'intéresser à l'analyse des pratiques, « *à la fois parce qu'elle peut contribuer à développer le savoir-analyser et une posture réflexive et parce qu'elle alimente notre connaissance des obstacles*

³⁰ Ibidem p.16

³¹ Ibidem p.17

³² Ibidem p.17

³³ Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

que rencontre l'analyse d'une pratique, des risques encourus, des dérives possibles, connaissance en partie transposable à l'analyse réflexive solitaire »³⁴.

Le caractère réflexif caractérise la démarche d'analyse de pratiques. Il s'agit par la réflexion sur les pratiques et sur les savoirs pratiques à l'aide d'outils théoriques de passer du discours spontané intuitif sur les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté, travaillant sur les savoirs pratiques pour intégrer, outre la dimension personnel, les dimensions interpersonnelle, professionnelle, discours communicable à des pairs. Discours différent du discours normatif, général, du discours prescriptif, du conseil.

Analyse de pratiques et professionnalisation

Les formations initiales des métiers éducatifs sont fondées sur l'alternance entre le centre de formation et les terrains de stage, mais la professionnalisation ne s'opère pas par simple immersion du stagiaire auprès de publics ciblés ou d'équipes qualifiées (même si cela y contribue) encore faut-il que le professionnel en construction prenne conscience de ce qu'il met en œuvre lors de ses premières actions. M. Altet définit « *la professionnalisation comme un processus de construction de compétences professionnelles et de maîtrise des rapports à la pratique par la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique* »³⁵. Cette conception de la professionnalisation requiert un modèle centrer sur la pratique pour la théoriser. Ce modèle se structure autour de deux mouvements :

- le premier se propose à partir de la pratique initiale du formé, de la re-problématiser en passant par une analyse théorique explicative et réorganisatrice des schèmes d'action. Il s'agit, par le regard que pose le praticien sur son action, de donner du sens à sa démarche pour qu'il en comprenne l'organisation.
- Le second va de la théorie à la théorie en passant par une activité pratique de mise en œuvre des concepts préalables. L'alternance entre pratiques sur le terrain et moment de réflexion et théorisation en centre de formation est le principe nécessaire à la construction d'une pratique réfléchie en formation.

Selon M. Altet « *ce modèle de formation qui articule pratique – théorie – pratique dans un double processus de va-et-vient facilite l'intégration des différents types de savoirs professionnels , savoirs*

³⁴ Perrenoud, P. (2004), *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, revue Education permanente n° 160, sept. 2004.

³⁵ Altet, M. (2005), *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer un pratique réflexive sur et pour l'action*, Coll. Ressources, n°8, IUFM des Pays de le Loire. P.28.

d'action, savoirs techniques et savoirs théoriques qui sont reconstruits par la logique de l'action, par le travail et transformés en outils opératoires pour l'action »³⁶.

R. Wittorski a également travaillé cette question de la professionnalisation par l'analyse de pratiques auprès de travailleurs sociaux dans le cadre d'une enquête à l'ETSUP où il définit deux rapports à la professionnalisation. Dans les deux cas il présente cette dernière comme un processus qui dans un cas est une négociation en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités, et dans l'autre une formation d'individus aux contenus d'une profession existante ; *« dans le premier cas il s'agit de construire une nouvelle profession, et dans le second de former des individus à une profession existante »³⁷.*

L'analyse de pratiques est utilisée de différentes façons, avec des méthodes différentes et en fonction de ce que l'on cherche à obtenir, c'est-à-dire des buts différents. Nous n'avons pas encore ici présenté les différentes formes méthodologiques, les différents dispositifs existants, il serait fastidieux de le faire tant ils sont nombreux, nous y reviendrons plus loin dans notre écrit et sur des pratiques plus spécifiques d'une classe de professionnels. Retenons que l'analyse de pratiques est utilisée pour initier une démarche réflexive dont une des particularités est de participer au développement identitaire mais aussi au développement des compétences, savoirs et connaissances des individus.

Mais ce travail d'analyse de pratiques comme outil de professionnalisation en formation initiale ne peut-il se répandre à la formation continue voire se penser comme inhérent au métier, tel un accompagnement, un dispositif nécessaire à l'exercice de tel ou tel métier ? L'articulation décrite ci-dessus ne peut-elle convenir à des professionnels confirmés ? Déjà présente dans la formation initiale des éducateurs spécialisés depuis plus de vingt ans, nombreux sont aujourd'hui les établissements du secteur social et médico-social qui placent l'analyse de pratiques comme un temps institutionnel obligatoire au même titre que d'autres instances. Cette démarche d'analyse de pratiques dépasse les seuls métiers de l'éducation et du social pour gagner le monde de l'entreprise. *« Aujourd'hui, nombre de postes requièrent davantage d'intelligence, de conception, de savoirs abstraits qu'auparavant. L'accroissement de la réflexion, de la réflexivité à plusieurs et en groupe constitué, la nécessité de penser ce que l'on fait, y compris pour rentabiliser les investissements, passent par une liberté et un engagement accrus et non par une robotisation accélérée. À cet égard, sous une forme ou sous une autre, l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du*

³⁶ Ibidem.

³⁷ Wittorski, R. (2003), *Analyse de pratiques et professionnalisation*, in. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 79

travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui est devenue un facteur essentiel de changement »³⁸. Il apparaît que si l'outil se développe, se répand parce que la démarche réflexive qu'il peut servir revêt un intérêt pour des champs très différents, il n'est pas du tout certain que les pratiques d'analyse de pratiques soient sur le même modèle car « pour entrer dans une logique de formation professionnelle il est nécessaire de prendre en compte la spécificité de chaque métier et de se demander comment s'y décline le paradigme réflexif... »³⁹ et d'y adapter l'outil.

Analyse de pratiques et définition

La définition qu'en donne D. Fablet correspond assez bien à l'idée que nous nous faisons de cet outil quand il propose de regrouper sous l'expression « analyse des pratiques » les activités qui

« sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue qui concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines... ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...).

D'autres dimensions paraissent caractériser l'analyse des pratiques professionnelles, les sujets participants à un dispositif de ce type sont invités à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées »⁴⁰.

L'analyse de pratiques (Altet), l'analyse des pratiques (Barbier), l'analyse de pratique (Donnay) sont autant d'appellations pour nommer une « pratique d'analyse » à laquelle nous pourrions aussi ajouter l'analyse de la pratique. Il est évident que ces différentes appellations ont une signification, toutefois avant de retenir un agencement entre ces termes, nous tenterons de définir « analyse » et « pratique ».

Etymologiquement, « analyse », du grec *analysis* possède deux sens celui de « décomposition » et celui de « résolution ». Le mot désigne d'après A. Rey⁴¹ une décomposition, la parcellisation d'éléments de nature intellectuelle et abstraite, une critique, puis un procédé de raisonnement. Cela

³⁸ Beillerot, J. *Analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression*, les cahiers pédagogiques n° 416

³⁹ Perrenoud, P., (2003), *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Issy les moulineaux, p. 16

⁴⁰ Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (1996), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

⁴¹ Rey, A. Op. Cit.

revient à dire que par l'analyse on peut identifier les différentes parties d'une réalité et qu'en reconstituant ces différentes parties on obtient l'ensemble analysé dans son intégrité. Or le tout n'est pas égal à la somme des différentes parties) ce qui incite J. Beillerot à reconnaître sans conteste qu'il y a toujours quelque chose qui échappe à l'analyse.

L'outil avec lequel on découpe ou le prisme à partir duquel on va observer les éléments ne vont pas permettre quelle que soit l'approche retenue pour une analyse donnée de considérer celle-ci comme l'analyse posée une fois pour toute. L'analyse ne peut être que partielle, même si l'on s'efforce de la rendre la plus complète ou la plus poussée possible elle n'est jamais finie.

Etymologiquement « pratique » vient du grec *prassein* « faire exécuter, accomplir », *praktikos* « agissant efficace ». Chez Platon *Praktikê* (*teknê*) qui signifie « science pratique » est opposée à *theôretikê* ou *gnôstikê* (*teknê*) « science spéculative ». Le mot apparaît dans la langue française au XIII^e siècle. Il signifie « application des règles » puis désignera toute transformation de la réalité par l'action humaine. L'histoire de la notion se dessine dans l'opposition à celle de théorie.

Il est intéressant de repérer qu'au fil des siècles la pratique ne peut s'expliquer et se définir que par et dans l'opposition à la théorie. Il faut attendre notamment Marx pour que les deux signifiants ne soient pas opposés quand il dit que « c'est dans la pratique que l'homme a à faire la preuve de la vérité, c'est-à-dire de la réalité et de la puissance de sa pensée, la preuve qu'elle est de ce monde »⁴².

La philosophie évoque également la pratique par la plume d'Althusser, selon l'auteur la pratique est de façon générale un processus de transformation dont l'élément déterminant n'est pas l'objet produit, ni ce à partir de quoi ou au moyen de quoi il est produit, mais « *le moment du travail de transformation lui-même ... théorie en acte, savoir adéquat à l'expérience dans le mouvement même de la connaissance et de la production* »⁴³. P. Bourdieu a également travaillé la pratique qu'il lie à la question de la connaissance, et plus particulièrement à la connaissance praxéologique quand il écrit que « *la dimension existentielle et subjective de toute pratique, le projet individuel, en ce qu'il est porteur d'un possible social, se trouve ainsi réintégrée dans la connaissance* »⁴⁴. C'est de cette succession d'approches, de réflexion que JL Dumont propose sa définition de la pratique comme :

⁴² Marx, K. (1845), *deuxième thèse sur feuerbach*,

⁴³ Althusser, L. (1965), *Lire le capital*, PUF, Paris

⁴⁴ Bourdieu, P., (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève ; (1980), *le sens pratique*, Editions de minuit, Paris.

« tout acte qui intègre dans son accomplissement la représentation du rapport existant entre les objectifs poursuivis et les ressources à mobiliser et à mettre en oeuvre pour réaliser un projet »⁴⁵.

Le champ du travail social n'est pas exempt de cette opposition théorie/pratique. Dans le cadre de la formation en travail social, F. Mispelblom indique que le mot « pratique » est d'une façon générale par les professionnels de l'action sociale mis en opposition au mot « théorie ». Le signifiant renvoie à des signifiés bien particuliers ; à savoir les lieux de stages, les lieux des cours professionnels. Il précise que généralement « *quand on dit « pratique », il faut entendre avant tout « qu'on pratique le mot pratique », que ce que l'on fait est saisi par ce signifiant* »⁴⁶. La pratique c'est le terrain alors que la théorie, c'est la pensée, la réflexion. N'oppose-t-on pas les praticiens sous-entendus ceux qui ont « *les mains de-dans* », ceux qui se coltinent le gros œuvre à ceux qui réfléchissent. *La pratique s'exerce sur le terrain lors des stages », c'est là que l'on découvre le métier, l'engagement avec des publics en chair et en os, que l'on est confronté aux usagers, c'est là que l'on s'expose dans la rencontre avec les usagers mais aussi avec les professionnels, que l'on s'éprouve dans une posture, avec une identité professionnelle en construction...* » la pratique c'est le lieu du vécu de situations insoupçonnées et dramatiques, des sentiments contradictoires parfois inavouables, la vraie vie professionnelle, pas celle que l'on enseigne. De ce point de vue, la pratique s'oppose à la théorie dont le lieu « protégé » est le centre de formation. La reconnaissance du futur professionnel par ses pairs s'éprouve sur « le terrain » à l'aune des informations données « *aux stagiaires reconnus dignes de ce qui ne regarde que les professionnels unis dans un esprit de corps* »⁴⁷, c'est aussi là que sont dévoilés « *les secrets d'alcôve du travail social, qui figurent ainsi comme des savoirs clandestins (non officiellement exploités, c'est-à-dire travaillés en vue d'une plus grande connaissance)* »⁴⁸. La pratique pour les professionnels c'est le terrain, « *il faut que tu travailles ta pratique* », cette réflexion faite à des travailleurs sociaux en formation vient signifier, « *concernant la réflexion ça va, il faut maintenant agir* ». il est nécessaire que « *tu mettes en oeuvre ce que tu penses ou dis vouloir faire* », la reconnaissance dans le métier passe par là, même si la pratique correspond au faire, à l'activité productive, elle ne s'y résume pas.

La pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. D'après J. Beillerot « *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*

⁴⁵ Dumont, JL, (1995) Extrait du *dictionnaire technique et critique d'action sociale*, Paris, Ed. Du Centurion

⁴⁶ Mispelblom, F., (1989), *Unité et divisions du travail social*, Thèse de sociologie sous la direction du professeur P. Ansart, Université Paris VII, p. 462

⁴⁷ Mispelblom Frédéric, *Unité et division du travail social*, Thèse de Doctorat de sociologie, Université de Paris VII, 1989. P. 466

⁴⁸ Ibidem P. 466

travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués (...) elles renvoient au travail au sens large »⁴⁹. Ce qui fait qu'elles sont des objets sociaux abstraits d'une grande complexité qu'on ne peut appréhender, percevoir facilement, « elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse »⁵⁰.

JL Dumont précise que parler de « pratique » en général ne suffit plus, « *il faut spécifier, distinguer entre pratique individuelle, collective, sociale professionnelle, militante,...* »⁵¹ La pratique en travail social n'échappe pas à cette diversité. L'action sociale, « *pratique d'intervention sur des pratiques sociales* »⁵² se fixe de soutenir les stratégies individuelles et collectives qu'elles comportent, d'aider à l'émergence de projets, de reconnaître des savoirs acquis (surtout s'ils ne sont pas institutionnellement validés).

Est-il nécessaire de faire le distinguo lorsqu'il est question d'analyse de pratiques ? faut-il alors se demander s'il est question de pratiques individuelles, collectives, institutionnelles, transversales au métier, au travail social ?

De même qu'il est important de dissocier la pratique individuelle de la pratique singulière. N'y a-t-il pas des pratiques individuelles reconnues partagées et appliquées par plusieurs professionnels qui de ce fait sont collectives étymologiquement *qui rassemblent*.

Ne peut-on également agir en équipe, en groupe professionnel (chaque professionnel ayant un rôle ou une fonction spécifique) chaque professionnel ayant une pratique complémentaire à celle des autres membres ?

Aux deux premiers termes que sont « analyse » et « pratiques » nous souhaitons y ajouter, comme a pu le faire J. Beillerot⁵³ celui de « professionnelles ». L'analyse des pratiques dont il est question ici se réfère au champ professionnel et seulement à celui-ci, c'est-à-dire que les pratiques s'attachent à un métier. L'analyse se limite donc à l'activité d'un ou plusieurs agents agissant, transformant dans un contexte institutionnel donné. Deux cas de figures se présentent ; ou l'activité est observée, décrite par des personnes extérieures, ou elles sont observées, racontées, décrites par leurs auteurs. L'activité peut donner lieu à des faits ou des phénomènes observés ou à des discours tenus à des tiers en direct par leurs auteurs. Dans le premier cas, il s'agirait de procéder à l'analyse de l'activité productive, l'activité observable : untel a fait, dit telle chose... nous sommes là dans l'analyse du

⁴⁹ Beillerot J. (2003) *L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?* Cahiers pédagogiques n° 416, Dossier « Analysons nos pratiques ».

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Dumont, JL., (1995), Op. Cit.

⁵² Ibidem.

⁵³ Beillerot, J., Op. Cit.

travail, dans le second celles où « *les auteurs de pratiques professionnelles parlent de celles-ci avec d'autres auteurs comme eux, avec « quelqu'un », au rôle nommé d'animateur, d'enseignant ou de formateur* »⁵⁴. C'est bien la présence d'un tiers prévu à cet effet qui permet de transformer le travail réflexif en travail d'analyse.

Lorsque c'est à partir du discours de leurs auteurs que sont abordées les pratiques, c'est bien plus le contenu, ce que peuvent en dire leurs auteurs qui est l'objet de l'analyse, que les façons de faire en tant que telles, « *ce sont les discours et les sujets discourants qui deviennent à propos des pratiques professionnelles, l'objet même de l'investigation* »⁵⁵.

Conclusion : Une nécessité dans la démarche de professionnalisation

Si nous retenons l'approche de l'analyse de pratiques, c'est-à-dire un travail d'analyse par les auteurs eux-mêmes à partir de leur discours à une approche plus objective ce parce que « *le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, c'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accèdera à une possible transformation même du réel* »⁵⁶. L'humain n'est pas un robot qui applique des protocoles car il engage dans toutes ses actions une part essentielle de sa subjectivité consciente et inconsciente. De ce fait le résultat d'un tel travail n'est jamais garanti, « *c'est un travail de longue haleine, toujours à poursuivre, jamais définitivement achevé* »⁵⁷.

La nécessité de l'analyse de pratiques quelle que soit sa forme s'affirme dans l'accompagnement de la transformation du travail, de son organisation et de ses activités. « *Ainsi, à travers l'analyse des pratiques professionnelles, s'engagent des questions essentielles : aussi bien l'évolution des rapports entre théorie et pratiques sociales, que la critique permanente d'une maîtrise de la réalité par des règles toutes faites, ou encore le sens de la formation continue* »⁵⁸.

1.2. Définir le travail social

Après avoir défini ce que nous entendions par analyse de pratiques, il nous paraît nécessaire de nous arrêter quelque peu sur le champ dans lequel se met en œuvre cette pratique d'analyse de pratiques ; celui du travail social. Plusieurs définitions sont à disposition, selon le site Internet du Secrétariat

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ Ibidem

d'Etat aux personnes âgées, coincée entre celle de « travailleuse familiale » et celle de « la trisomie », la définition du travail social proposée est « *l'ensemble d'activités sociales conduites par des personnes qualifiées, dans le cadre d'une mission autorisée et/ou prévue par la loi, au sein de structures publiques ou privées, en direction de personnes ou de groupes en difficultés, afin de contribuer à la résolution de leurs problèmes* »⁵⁹. Cette première citation définit le travail social par ses actions.

La fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS) définit le travail social en présentant les professions qui y sont rattachées : « *La profession d'assistant social ou de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général. Grâce à l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits de l'homme et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession.* »⁶⁰ Cette définition s'attache à présenter les objectifs du travail social en donnant les finalités des métiers, elle donne ses références axiologiques. En préambule à la définition la FITS affiche que « *étant donné que le travail social au XXI siècle est dynamique et évolutif, aucune définition ne peut être considérée comme exhaustive et définitive.* »⁶¹ Nous souscrivons au caractère non exhaustif de la formule car en termes de définition le travail social nous paraît éminemment plus complexe et mérite que l'on s'y arrête plus longuement.

S Karsz évoque la difficulté de définir le travail social tant les expériences qui s'en réclament sont diverses et variées, la question, précise l'auteur « *se formule ainsi : une connaissance du travail social est-elle possible ?* »⁶², à savoir les expériences dont nous parlons, les écrits professionnels, les méthodologies utilisées, les concepts suffisent-ils pour tenter l'exercice. L'enjeu réel de ce travail de définition est de « *savoir ce qu'est le travail, ce dont il s'occupe et comment il s'en occupe, ce dont il est question dans les pratiques concrètes des travailleurs sociaux* »⁶³. Notons juste que l'analyse de pratiques sur lequel nous travaillons participe elle-même de ce travail de définition du travail social par la connaissance des pratiques que les professionnels peuvent retirer de l'analyse qu'ils portent sur leurs pratiques. L'intérêt du travail de définition réside dans l'aide qu'elle peut apporter à « *ne pas se tromper de cible, à identifier les problèmes qu'il s'agit de*

⁵⁹ <http://www.personnes-agees.gouv.fr/reenseignements/vocabulaire.htm>

⁶⁰ http://www.travail-social.com/oasismag/article.php3?id_article=367

⁶¹ Ibidem

⁶² Karsz, S., (2004), *Pourquoi le Travail Social ?*, Dunod, Paris, p.12

⁶³ Ibidem.

résoudre, à ne pas demander au travail social ce qu'il ne peut faire »⁶⁴. Sans définition claire, le praticien se fourvoie et se met en position de ne pas réaliser ce qu'il imagine devoir faire. Qu'est-ce que le travail social peut apporter en matière de chômage, logement, santé mentale, handicap ? L'intérêt de définir peut éviter au praticien de se tromper dans ses missions. L'obtention d'un logement, d'un emploi, d'un soin adapté sont-ils le fait du travailleur social ? Sont bien sûr convoquées les orientations politiques, les politiques sociales, les tutelles administratives chargées de les mettre en œuvre, avec leurs traitements, visées et orientations. Il n'est plus temps de se demander à quoi sert le travail social, ni de se demander comment pourrions-nous, travailleurs sociaux, parvenir à être utile à nos publics ou s'il a une quelconque efficacité ? Ce que S. Karsz résume sous l'appellation « fausse question » puisqu'*« il occupe une place dans la reproduction des rapports sociaux et dans l'économie subjectives des populations cible, met en branle des dispositifs et des institutions et convoque des personnels et des publics »*⁶⁵, elle est là son efficacité. Le vrai problème étant de repérer *« en quoi consistent alors précisément, sa matière première, ses moyens et force de travail, et enfin son produit »*⁶⁶. Ce n'est plus son efficacité qu'il est question de rechercher puisqu'elle est, mais de repérer la manière dont cette efficacité est à l'œuvre. Arrêtons-nous sur les deux termes de « travail social ».

1.2.1. Le social

Dans le dictionnaire critique d'action sociale⁶⁷, « social » a plusieurs acceptions, il peut signifier « société », mais il concerne le rapport à autrui sous des modalités variables telles que *« la coopération, le conflit, la compétition, la domination [qui] atteste que l'homme est un être social »*. Le social est défini comme ce par quoi *« chacun entre en relation avec ses semblables et se trouve avec eux dans des relations d'interdépendance dont les sciences sociales s'efforcent de rendre compte »*⁶⁸. Une autre conception place le social au fondement de la société, en le définissant comme un devoir, une orientation vers l'avenir où une collectivité *« s'applique à se produire et à se transformer sans cesse »*⁶⁹. Le social renvoie ici à la dimension politique, le social vient en contrepoint d'équilibre pour faire face à des injustices provoquées par la société, le social se présente alors comme *« un impératif d'équité et de réciprocité à faire prévaloir dans la transformation de la société »*⁷⁰. La même intention de justice se retrouve dans le « social » d'« intervention sociale » qui résume les initiatives et actions menées sans attendre le changement

⁶⁴ Ibidem p.13

⁶⁵ Ibidem p.26

⁶⁶ Karsz, S., (1983), *pour une analyse scientifique du travail social*, in. Les cahiers de pratiques sociales n°22, p.11

⁶⁷ Dictionnaire critique d'action sociale, (1995), Ed. Bayard presse, Paris, p. 364

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem. P.366

⁷⁰ Ibidem.

de la société pour éviter que ne se creusent les inégalités et que les moins favorisés ne s'enfoncent dans de plus grandes difficultés. Aussi restreinte que puisse paraître cette acception de « social », elle reste cependant très large puisque les questions auxquelles l'intervention sociale se rattache sont multiples et variées : que ce soit au sein des relations de travail, de la santé, de l'éducation, du logement... . En ce sens le social recouvre « *l'ensemble des interventions conduites pour harmoniser les transformations de la société.* »

Les acceptions de social sont polysémiques, on y trouve le social en opposition à l'individu, le social comme fondement du vivre ensemble, le social comme idéal de l'organisation de la société, le social comme visant à compenser et prévenir les insuffisances permettant la participation à la société.

S. Karsz⁷¹ oppose une conception trans-disciplinaire à une conception disciplinaire du « social » cette dernière étant largement répandue dans le travail social. Selon l'auteur, les sciences sociales et humaines participent activement à l'entretien de cette conception en ce qu'elle est présentée comme évidente, « *celle, justement, qui empêche de voir ce que le social est* »⁷². Il y aurait ce qui est social que l'on dissocierait de ce qui est personnel, notamment concernant les difficultés, untel a des problèmes « personnels » mais pas « sociaux », on parle de « phénomènes sociaux » en comparaison aux « phénomènes économiques » ou aux « phénomènes personnels ». Cette conception disciplinaire « *imagine les êtres humains comme des blocs sans failles, sans mouvances, sans clivages : des individus (in-dividus) dotés d'une personnalité profonde, stable et stabilisée à jamais définitive* »⁷³. Cette conception du social en fait un objet particulier, étanche.

La conception trans-disciplinaire de « social » « *désigne le système de rapports entre trois dimensions distinctes et complémentaires : la dimension économique, la dimension politique et la dimension idéologique* »⁷⁴. L'auteur précise qu'il faut entendre par économique les places occupées dans les rapports de production, par politique ce qui concerne les positions de commandement et de subordination et par idéologique, les systèmes de valeurs, modèles, discours et pratiques qui dans les domaines les plus divers (privé, public, sexuel, moral, etc.) justifient ou questionnent, permettent de supporter ou au contraire envisagent de transformer les rapports économiques et les rapports politiques. Cette conception considère que si ces trois dimensions sont bien distinctes elles n'en sont pas pour autant étanches, elles inter-agissent « *les unes dans, sur, sous, par les autres* »⁷⁵. Elle

⁷¹ Karsz, S., (1983) Op. Cit. P. 6

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ibidem p.7

précise par ailleurs que selon les objets étudiés, l'une des trois dimensions est principale, l'idéologique étant la dimension dominante du travail social. C'est à partir de ces deux éléments que S. Karsz s'appuie pour affirmer la définition trans-disciplinaire du social, et d'exposer : « *Social veut dire non pas « chose », non plus « phénomène particulier », mais **processus** ou **procès**, articulation toujours déjà effectuée de trois dimensions toujours à l'œuvre.* »⁷⁶ Il en déduit que les rapports ne peuvent être que tri-dimensionnels et de conclure qu' « *il n'y a que des rapports sociaux* »⁷⁷ dans lesquels on peut repérer des composants partiellement économiques, politiques ou idéologiques.

1.2.2. Le travail

Dans tout procès de travail, on retrouve toujours quatre composantes qui à chaque fois possède des contenus particuliers. Ces quatre composantes sont : la matière première, les moyens de travail, la force de travail et le produit. Le travail social en tant que processus de production possède ces différentes composantes que nous présentons ci-après.

La *matière première* du travail social correspond au cas (social), à la situation dont part l'intervention sociale, elle est le résultat d'un processus antérieur : la famille, l'école, le marché du travail... la reproduction ne fonctionnant pas dans le dispositif initial, on charge le travail social de s'occuper du problème, les travailleurs sociaux ne sont ni des psychologues, ni des maîtres d'écoles ni des employeurs, il s'agit pour le travail social de s'approprier la matière première. Pour que le travail social intervienne il lui faut interpréter selon ses propres orientations le cas, la situation, il faut que celle-ci ait du sens pour lui.

« *Déterminer quels problèmes sont en cause au départ indique le genre de moyens nécessaires pour les travailler, les compétences requises de ceux qui y travaillent et, enfin, le produit final qu'il s'agit d'obtenir. Les formes, les contenus, les attributs de la matière première sociale mettent en branle l'ensemble du processus* »⁷⁸. Et sur quoi intervient le travail social ? Les assistants sociaux dans les hôpitaux ne soignent pas les malades, les éducateurs s'occupent des délinquants mais pas comme le font la police et la justice, la travailleuse familiale bien qu'effectuant les tâches ménagères et prodiguant des gestes simples à la personne âgée n'est pas une femme de ménage polyvalente... il n'intervient jamais sur des problèmes simples, mais plutôt complexes, des problèmes réels, des problèmes sociaux. Ni exclusivement familiaux, ni exclusivement financiers, ni exclusivement d'abandon, ni exclusivement sexuel, « *le travail social se trouve constamment*

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Karsz, S., (2004) Op. Cit. P.31

confronté au trans-disciplinaire, c'est dans le trans-disciplinaire qu'il fonctionne tous les jours »⁷⁹. Sa matière première est sociale idéologique : « *en travail social, la matière première est signifiée ou restructurée à dominante idéologique ; c'est principalement du point de vue des idéologies en jeu qu'un problème devient socialement significatif, et donc traitable en termes de travail social* »⁸⁰. Les idéologies dont il est question sont autant des pratiques que des discours, des manières de parler et des manières de taire. Ce sont des « *normes, valeurs modélisations, idéaux réalisés dans des rites et des rituels, dans des gestes et des attitudes, dans des pensées et des affects dans des configurations institutionnelles, dans des pratiques matérielles* »⁸¹. On retrouve ce concept dans le quotidien de la vie publique, de la vie privée, des opinions (pas seulement politiques) et des modèles de vie familiale, de sexualité, d'éducation. Les situations sociales qui posent problème en matière de scolarité santé, délinquance, de mauvais traitements, sont vécues et lues selon certains modèles, interprétées selon certains canons au-delà de la réalité objective des événements. Le travail social en tant que processus de production « *prend sa source dans une matière première en privilégiant la dimension idéologique des questions de santé physique et mentale, délinquance, organisation familiale, chômage, scolarité, logement... (s'y esquisse sa différence d'avec d'autres modalités d'intervention (droit, enseignement, psychologie, sociologie, etc.)* »⁸².

Les situations, les problèmes, matière première du travail social ne concernent non pas « *des personnes entourées par un contexte social mais des sujets à la fois singuliers et contradictoires* »⁸³. Ces sujets sont des porteurs d'une histoire sociale, familiale, de façon consciente et inconsciente, celle-ci conditionne objectivement leur quotidien, leur existence, mais elle façonne aussi leur vie psychique, organise leur pensée.

Les moyens de travail sont « *les instruments qu'une ou plusieurs forces de travail utilisent pour transformer une matière produit* »⁸⁴, c'est-à-dire l'ensemble des outils, dispositifs et références nécessaires à l'intervention sur la matière première, ils peuvent être manuels et intellectuels. Ce sont les méthodologies d'intervention, mais chaque méthodologie obéit à une logique spécifique, avec ses modes d'intervention, d'évaluation, ses références théoriques, ses visées idéologiques, engagée, pas neutre. « *Partie d'une science qui s'occupe des méthodes auxquelles celle-ci a recours, elle étudie un ensemble concerté d'opérations, mises en oeuvre pour atteindre un ou plusieurs objectifs* »..., « *un ensemble de normes permettant de sélectionner et de coordonner des*

⁷⁹ Karsz, S., (1983) Op. Cit. P.12

⁸⁰ Karsz, S., (2004) Op. Cit. P.32

⁸¹ Ibidem.

⁸² Karsz, S., (2004), Op. Cit. p.37

⁸³ Karsz, S., (1983), Op. Cit. p.14

⁸⁴ Ibidem.

techniques »⁸⁵, de ce fait la méthodologie n'est pas sans valeurs, sans idéologies, on ne l'utilise pas par hasard. Une méthodologie est précisément « *une théorie du travail social mise en acte* »⁸⁶, c'est-à-dire la mise en forme matérielle de démarches et de procédures spécifiques, d'attitudes et de gestes singuliers.

Les moyens de travail « *ouvrent à certains possibles et en obturent d'autres parce qu'ils sont imprégnés de conceptualisations, imbibés d'argumentations et de rationalisations. Ce qui fait dire à Gaston Bachelard que les méthodes (outil didactique) sont des théories en actes, des théories agies, des systèmes de vues et de bévues...* »⁸⁷

Les travailleurs sociaux sont dotés comme tous les autres d'une *force de travail*, c'est-à-dire de la capacité de transformer une matière première donnée en produit par l'utilisation de moyens adéquats. Marx définit la force de travail comme « *l'ensemble des capacités physiques et intellectuels dont dispose « la personnalité vivante » de chaque humain et que celui-ci met en branle pour produire des objets utiles* ». Mais cette force de travail est du côté des travailleurs sociaux et non du côté du travail social, il faut là éviter les amalgames et donc ne pas confondre « *le travail social, qui est un processus, avec les travailleurs sociaux qui en sont les agents* »⁸⁸. Les travailleurs sociaux sont dans, font du travail social parce qu'ils ont acquis de l'expérience, des savoir-faire, des qualifications socioprofessionnelles⁸⁹, leur *force de travail* a fait l'objet d'une qualification.

Si d'après Marx la force de travail l'est de « *la personnalité vivante* », il y a du sujet à partir du moment où l'on aborde la personnalité. C'est-à-dire qu'il y a une « *structuration consciente et inconsciente, des angoisses et des joies particulières, une orientation sexuelle, des dettes imaginaires à solder, des satisfactions à obtenir [...] qui, plongeant leurs racines dans l'histoire du praticien, sont indépendantes de ses pratiques quotidiennes, quoique pas sans effet sur celles-ci* »⁹⁰. Ceci amène le praticien, pour des raisons subjectives, intimes, qu'il peut même ignorer à prendre un travail, à l'occuper à sa façon, à bien le conduire, à y réussir et/ou à y échouer. Les travailleurs sociaux, comme les gens dont ils s'occupent, sont des sujets clivés, travaillés par des tendances qui plus ou moins les dépassent, « *il n'y a d'autre choix que de travailler avec ce qui travaille chacun,*

⁸⁵ Grawitz, M., (1995) in. *Dictionnaire critique d'action sociale*, Op. Cit. p. 240

⁸⁶ Karsz, S., (1983), Op. Cit. p.15

⁸⁷ Karsz, S., (2004), Op. Cit. p.41

⁸⁸ Karsz, S., (2004) Op. Cit. P.43

⁸⁹ Notons à ce sujet que le processus de qualification de la force de travail des travailleurs sociaux s'effectue presque exclusivement lors de leur formation initiale au moyen des cours dits théoriques et des stages dits pratiques. Il n'y a pas dans les uns que de la théorie, ni dans les autres que de la pratique. C'est la question de l'articulation théorie-pratique qui s'y joue.

⁹⁰ Karsz, S., (2004) Op. Cit. P.46

tout en sachant que personne ne sait exhaustivement par quoi il est travaillé. Ainsi faillir n'est pas un accident fortuit mais un risque constitutif du métier – dont les publics font les frais ou, au contraire arrive à en tirer partie »⁹¹. La force de travail du travail social c'est le sujet porteur de qualifications socioprofessionnelles : le travailleur social.

La quatrième composante du procès de travail est *le produit*. Dans le cadre du travail social ce produit signifie qu'une fabrication a lieu, qu'il y a eu transformation de la matière première. La société ne rémunère pas des agents pour rien, il y a bien un changement, une production attendue. Nous avons vu plus haut que si le travail social intervient sur les problèmes de logement il n'opère pas de la même manière que les offices HLM, sur les problèmes de chômage il n'intervient pas de la même façon que l'ANPE, nous pouvons transposer la comparaison à la délinquance, l'échec scolaire, la maltraitance... le travail social ne résout pas la dimension matérielle des problèmes suscités il n'en a pas les moyens. « *Il y a de l'intervention sociale là où les problèmes dits matériels ou la dimension matérielle des problèmes ne peuvent être résolus par ce genre d'intervention »⁹². C'est la différence entre le traitement du chômage et le traitement social du chômage : le premier vise à résoudre le chômage, le second à le rendre supportable, et que dire alors de la pauvreté ?*

Le travail social intervient bien sur les questions de santé, de logement, financières etc. « *mais secondairement [...], et il opère principalement sur les idéologies sociales dont toute question financière, de santé, scolaire ou autre se trouve toujours investie. »⁹³. Il intervient donc toujours à un double titre : secondairement, sur le manque d'emploi, l'absence de logement suffisant, les bas salaires, les lois, les droits et les devoirs juridiques ; principalement, sur tout ce que cela met en mouvement : les idéologies de la réussite et de l'échec, de la fatalité et de la révolte, du normal et de l'anormal.*

Le travail social prend parti en soutenant certaines tendances idéologiques au détriment d'autres. Il ne s'agit pas de procéder à la transformation radicale des publics, le travail social produit des modifications lentes, progressives par une accumulation de touches et de retouches idéologiques, d'une sédimentation d'empreintes et d'inflexions. Il n'est pas question ici de manipulation des publics, les publics sont porteurs de plusieurs tendances, le travail social en renforce certaines et tend à annuler les autres, « *celui-ci ne confirme ou ne met en question que ce qui peut l'être chez des sujets socio-historiques contradictoires que sont les publics »⁹⁴, le travail social ne peut pas tout.*

⁹¹ Ibidem p. 48

⁹² Ibidem p.54

⁹³ Karsz, S., (1983) Op. Cit. P. 24

⁹⁴ Karsz, S., (1983) Op. Cit. P.27

Mais la diversité des tendances évoquées est aussi présente chez les travailleurs sociaux qui ne sortent pas indemnes de la rencontre à laquelle les assigne leur mission, le travail social produit aussi des effets chez eux. La découverte d'autres principes, normes ou représentations qui ne sont pas tous inconcevables, impossibles, vient heurter les certitudes et principes des travailleurs sociaux, « *c'est dans et sous le travail social que des sujets-travailleurs sociaux et des sujets-publics se rencontrent* »⁹⁵ toutefois publics et travailleurs sociaux ne sont pas à égalité de places. Le travail social ne s'occupe pas d'individus et de problèmes personnels mais « *traite de sujets socio-historiques et contradictoires, pétris d'histoire et assujettis à l'inconscient* »⁹⁶.

Le travail social est un dispositif défini par la politique sociale dans lequel publics et travailleurs sociaux agissent selon une distribution inégale de places. Les travailleurs sociaux ne sont pas les représentants de la cause du peuple, puisqu'ils sont agents de l'État, toutefois, ils ne sont pas non plus sans marges de manœuvre, sans pouvoir de création quant à la façon de conduire leur action. Comment chaque travailleur social, équipe, collectif, institution « *se démène avec les contradictions d'une tâche aussi impossible qu'indispensable, comment chacun exerce la parcelle de pouvoir dont il dispose. Dans cette dialectique, le nœud formé par la logique de l'idéologie et celle de l'inconscient permet d'intervenir de façon relativement éclairée. En étant moins dupe, l'intervenant peut moins duper autrui.* »⁹⁷.

1.3. Analyse de pratiques et travail social

1.3.1. Historique, trois courants

En déclinant le cadre du travail social, ses enjeux et la complexité dans laquelle se situe l'action des professionnels, nous comprenons dans quel contexte le travailleur social pratique. Nous voyons d'autant plus la nécessité qu'il peut y avoir à vouloir comprendre ce qui anime, dirigent les actes professionnels. Institutions et professionnels se dotent-ils de moyens institutionnels, personnels pour évaluer analyser leurs actions, pour mesurer en quoi les actes professionnels qu'ils posent agissent sur les usagers et sur eux-mêmes. La démarche d'analyse de pratiques peut participer de cette recherche de sens. Si ces dispositifs, que par commodité nous appellerons dans un premier temps « d'analyse de pratiques », sont relativement récents, le fait de porter un regard sur sa pratique n'est pas nouveau dans le travail social. La professionnalisation des métiers du social a

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Ibidem. P. 28

⁹⁷ Karsz, S., (2004) Op. Cit. P.62

obligé les intervenants à construire leurs actions et à porter progressivement un regard sur le sens de leurs interventions.

Les valeurs fortes des premières assistantes sociales dans la période d'entre les deux guerres mondiales sont la « *croissance en un idéal de justice, le désir d'aide à autrui, la disponibilité, le dévouement, elles reposent sur la personnalité de l'assistante sociale.* »⁹⁸ Tourner vers un idéal de justice et de solidarité, l'action des assistantes sociales avait un caractère normatif et une certaine conception charitable. Les méthodes dans lesquelles se retrouvaient « *les idéologies religieuse, morale et médicale étaient clairement énoncées* »⁹⁹, la pensée de l'époque était portée par l'Abbé Viollet qui indiquait que « *la question sociale est une question morale* »¹⁰⁰. Il s'agissait de laïciser la métaphysique chrétienne.

A partir de la seconde guerre mondiale, nous assistons à la création de nouvelles professions, dont celle d'éducateur spécialisé. Les éducateurs spécialisés¹⁰¹ travaillent essentiellement dans le cadre de la protection de l'enfance (ordonnance de février 1945, puis les textes de 1958 et 1959 instituant les mesures de protection judiciaire et administrative). La personne est prise en compte, il s'agit d'éduquer et non de punir. Le mode d'intervention change, « *les méthodes apparaissent quand la nécessité apparaît, pour les dirigeants du travail social, d'apprendre aux travailleurs sociaux comment faire* ». ¹⁰² Avant cette période nous ne trouvons pas de traces construites de théorie ou de pratique.

Importés de différents pays européens ou des USA, un certain nombre de mouvements vont fortement influencer les pratiques du travail social (service social et éducatif en institution) : le casework, les pédagogies nouvelles, les psychologies humanistes (C. Rogers, A.S. Neil,), les courants de psychologies institutionnelles sont les plus répandus. Arrêtons-nous sur trois d'entre eux qui ont introduit voire développé des pratiques d'analyse sur les pratiques des professionnels dans les institutions et services ; il s'agit du casework, de la psychothérapie institutionnelle et des groupes Balint.

⁹⁸ Bouquet, B., (2004), *Ethique et travail social, une recherche du sens*, Dunod, Paris, p.31

⁹⁹ Mispelblom, F., Op. Cit. P. 401

¹⁰⁰ Abbé Viollet, (1935), *Petit guide du travailleur social. Formation morale et méthodes d'action*. CGF, Paris

¹⁰¹ Apparus pendant la seconde guerre mondiale, les éducateurs spécialisés travaillent dans un premier temps auprès des jeunes délinquants puis des enfants avec des difficultés éducatives, sociales et familiales, pour prendre, à partir des années 60, une place importante auprès de la population des enfants handicapés. Le diplôme d'état est créé en 1967, réformé en 1990.

¹⁰² Mispelblom, F., Op. Cit. P. 401

Le casework

Importé des USA au début des années 50, le *casework* français n'est pas une simple méthode, il comprend une éthique, une théorie, des méthodes et des techniques, ainsi qu'un dispositif spécifique de formation : la supervision.

Le casework se démarque de l'assistance, c'est une relation d'aide qui s'appuie sur la compréhension dynamique apportée par :

- Les disciplines scientifiques (psychologie et psychologie sociale, biologie, ethnologie),
- La considération de la personne (respect et dignité),
- L'acceptation de la personne (tolérance et non-jugement), de l'auto-détermination (fondée sur la conviction que chacun porte en lui une capacité de développement),
- La responsabilité et participation (pas de substitution, ni d'imposition contrainte, sauf cas particuliers),
- La discrétion et secret (respect de la vie privée).

Par la recherche de l'objectivité et par un appui conceptuel, les valeurs, en devenant moins moralistes, recouvrent, à cette époque, une nouvelle légitimité. Le casework implique une formation particulière qui était dispensée pendant quatre années suite à l'obtention du diplôme d'Etat d'assistante sociale. Le professionnel apprend des théories psychologiques et psychanalytiques, il fait des analyses à partir de cas exposés par lui-même ou un collègue et enfin il rencontre individuellement un superviseur auquel il raconte son travail avec les usagers. « *Cette supervision se veut la mise à plat de[ses] propres affects et problèmes, afin d'arriver à un « moi contrôlé », permettant d'obtenir une relation objective avec le client* »¹⁰³. L'assistante sociale est censée, grâce à la supervision voir la réalité telle qu'elle est vraiment, au lieu d'y projeter ses propres fantasmes. Le but étant que l'assistante sociale devienne « *un professionnel plus lucide, qui voit mieux le client, ce dont celui-ci a besoin, sait mieux prendre de l'ascendant sur lui* »¹⁰⁴. D'aucun dirait professionnel moins « dupe » pour intervenir sans jugement auprès de l'utilisateur et dans le respect de ses convictions.

La psychothérapie institutionnelle

Le courant de la psychothérapie institutionnelle apparaît pour la première fois en 1952, il est alors le début d'un long processus de théorisation d'une pratique qui remontant aux années de la seconde mondiale, court encore aujourd'hui. Jean Oury dit qu'« *il n'est pas possible de donner une origine à*

¹⁰³ Mispelblom, F., Op. Cit. P.408

¹⁰⁴ Rupp, cité par Mispelblom, F., Op. Cit. p.408

ce qui s'est mis en place, peu à peu, sans concertation, dans différents lieux, il n'y a pas d'inventeur, pas d'acte de naissance »¹⁰⁵, même si cependant beaucoup considèrent François Tosquelles comme le fondateur. Le mouvement à l'origine est la prise de conscience, chez certains membres des équipes soignantes, qu'ils se comportent avec les malades un peu comme les gardiens des camps avec les prisonniers. Il s'agit alors de modifier l'institution, entendons ici la structure de l'établissement, pour modifier les rapports soignants / soignés. La psychothérapie institutionnelle tente alors de « ...profiter au maximum des structures existantes afin d'essayer d'exploiter tout ce qui peut servir à < soigner > les malades qui y vivent »¹⁰⁶. L'institution est intégrée à l'arsenal thérapeutique. L'hôpital cesse d'être le lieu où l'on est soigné pour devenir le lieu par lequel on est soigné. Gardons en tête qu'il n'est plus simplement pris en compte le patient, mais aussi le lieu dans lequel il vit, qu'il s'agit de lui permettre d'être actif, non pas simplement un objet de soins, qu'« il faut traiter les autres comme des sujets, non comme des objets »¹⁰⁷. En désignant la psychothérapie institutionnelle comme « méthode permettant de créer une aire de vie avec un tissu interrelationnel, où apparaissent les notions de champ social, de champ de signification, de rapport complémentaire, permettant la création de champs transférentiels multi-focaux. »¹⁰⁸ Jean Oury montre en quoi les analyses des transferts et contre-transferts institutionnels sont déterminantes. Il est nécessaire d'une prise de conscience du contre-transfert qui est un « à-priori » de l'équipe soignante envers tel ou tel malade, en dehors de toute visée soignante. Ces contre-transferts existent toujours mais il est bon d'en avoir conscience. La prise en compte des notions de transfert et contre-transfert s'est opérée vers les institutions à visées éducatives qui bien que n'étant pas psychiatriques développent des phénomènes transférentiels.

Les groupes Balint

Michael Balint (1896-1970), médecin psychiatre et psychanalyste anglais d'origine hongroise défendait l'idée que « pour acquérir une bonne qualité d'écoute thérapeutique, l'étude universitaire ne suffi(sai)t pas »¹⁰⁹. Il met au point et introduit, dès les années 50 à Londres, les premiers groupes de recherche et de formation pour les Médecins Généralistes en utilisant une méthode pédagogique nouvelle : l'étude des cas. Il s'agit d'échanger et de commenter des récits de cas au sein d'un groupe de soignants animé par deux leaders de formation psychanalytique. Le groupe réunit 8 à 12

¹⁰⁵ Oury, J., in. « Psychiatrie et psychothérapie institutionnelles », dans *L'Apport freudien : éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*, sous la direction de Pierre Kaufmann, Paris, Bordas, 1993

¹⁰⁶ Oury, J., *La psychothérapie, de Saint-Alban à La Borde*

¹⁰⁷ Oury, J., (1992), *L'aliénation*, Paris, Galilée, p. 46

¹⁰⁸ Oury, J. in. <http://psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/document/therapie/therapie-institutionnelle.htm>

¹⁰⁹ Balint, M., (1957) *Le médecin, son malade, la maladie*, Editions Payot, Paris, (réédition 1988)

soignants, en séance de deux heures, une à deux fois par mois. La réunion commence par la traditionnelle question : « qui a un cas ? », l'un des participants prend la parole et expose les difficultés relationnelles qu'il rencontre avec l'un de ses patients. Le groupe écoute, questionne et cherche... La réflexion et les interventions à l'intérieur du groupe restent centrées sur la dimension humaine et émotionnelle du cas.

Les leaders assument la fonction de rendre possible la prise de parole et d'en maintenir la libre circulation. Partant du principe psychanalytique de la libre association, « *les objectifs de la formation étaient de permettre aux praticiens d'analyser les implications affectives et émotionnelles dans le travail avec les patients et de rechercher de quelles ressources personnelles ou professionnelles, ils disposaient pour s'en occuper* »¹¹⁰. Était recherchée, à travers le travail de ces groupes, l'analyse de la relation entre le médecin et son patient. Un des éléments importants était notamment l'analyse de la relation transférentielle (du patient vers le médecin) et contre-transférentielle (médecin – patient). Ce travail aboutissait à « *un changement limité bien que considérable de la personnalité du médecin* »¹¹¹. Ce dispositif de formation, à l'origine destiné au champ médical, est transférable à des praticiens oeuvrant dans une sphère professionnelle où le face à face joue un rôle important telle que la relation d'aide, relation pédagogique, relation formative, relation éducative. Il s'agit dans ces dispositifs de faciliter la prise de conscience des aspects transférentiels et contre-transférentiels en jeu dans les situations d'interaction professionnel-sujet. « *Reste que l'appellation de « groupe Balint » a été si souvent utilisée pour désigner des groupes de travail où se réunissent des professionnels traitant du rapport à leurs pratiques qu'on a eu tendance à perdre de vue les propositions initiales de M. Balint.* »¹¹². Monique Soula-Desroches¹¹³ tente de dissocier le registre du groupe Balint, du groupe d'analyse de pratiques quant au registre analytique ou non du travail. Elle précise que la principale visée des groupes Balint se situe dans l'analyse des mouvements transférentiels et contre-transférentiels de praticiens qui interviennent sur la réalité des sujets dont ils s'occupent alors que les groupes d'analyse de pratiques la visée relève d'un registre psychosocial.

Ces trois références sont fortement traversées par les courants de la psychologie et de la psychanalyse. Si elles concernent toutes les trois des pratiques du travail social, le casework est inscrit dans la formation et les pratiques des assistantes sociales, alors que la psychothérapie

¹¹⁰ <http://www.medikar-web.com/medias/BALINT.doc>.

¹¹¹ Balint, M., Op. Cit

¹¹² Fablet, D.,(2003), *Les éducateurs et leurs modèles de références*, in. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris

¹¹³ Soula-Desroches, M. (2000), *L'identité professionnelle en travail, l'analyse de situation professionnelle dans la formation des praticiens*, in. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan p. 246

institutionnelle et les groupes Balint se sont fortement développés chez les éducateurs ou plus largement dans le secteur de « l'enfance inadaptée ». Issus du secteur sanitaire, elles font écho dans le domaine de l'enfance inadaptée par le fait que la « prise en charge » des enfants délinquants, abandonnés, mal éduqués et plus tard handicapés se fait dans des institutions dirigées, pour la plupart, par des psychiatres qui y apportent méthodes, nosographie, modes d'organisation d'établissement et de services¹¹⁴ en vigueur dans le secteur médical et hospitalier. D. Fablet rappelle que « *l'hégémonie des psychiatres universitaires d'exercice privé dans le secteur de l'enfance inadaptée a contribué à ce que des visées thérapeutiques président pendant longtemps à la mise en œuvre du travail éducatif* ». ¹¹⁵

Parmi les 350 000 professionnels de l'action sociale recensés en France en novembre 2005¹¹⁶, les éducateurs spécialisés sont au nombre de 99 000, auxquels nous souhaitons ajouter les 22 000 moniteurs éducateurs¹¹⁷. Les éducateurs interviennent principalement dans deux champs le secteur des enfants et adultes en difficulté (champ de la protection sociale et judiciaire), le secteur de l'enfance et des adultes handicapés (champ de la protection médico-sociale), et exercent plusieurs types de fonctions dans des espaces de travail singuliers où se développent des pratiques professionnelles assez contrastées :

- l'éducateur d'internat accompagnant au quotidien un groupe ou une unité de vie (d'enfants ou d'adultes handicapés ou en difficulté),
- l'éducateur chargé de mesures d'action éducative en milieu ouvert (administratives ou judiciaires) dont le rôle consiste principalement à prodiguer aides et conseils aux parents des enfants et adolescents suivis,
- l'éducateur de prévention spécialisée qui intervient (en l'absence de mesures nominatives) auprès d'une population de jeunes d'un quartier,
- l'éducateur chargé du projet éducatif d'un enfant, d'un adolescent voire d'un adulte handicapé pris en charge dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD),

¹¹⁴ Chauvière, M., (1980), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, les éditions ouvrières

¹¹⁵ Fablet, D., (2003), Op. Cit. P. 168

¹¹⁶ Etude de la DREES d'après les statistiques de l'Insee du même mois (novembre 2005)

¹¹⁷ Les moniteurs éducateurs sont des professionnels qui travaillent essentiellement dans institutions spécialisées. Ils sont formés sur deux ans afin d'obtenir le CAFME (décret du 9 mars 1970) qui est un diplôme de niveau IV. « Les moniteurs-éducateurs assurent des fonctions éducatives auprès des personnes handicapées, inadaptées ou en situation de dépendance. Ils contribuent, à leur niveau de compétence, au développement des capacités des personnes qui leur sont confiées dans l'objectif de faciliter leur insertion ou à défaut de réduire leur isolement ». Présentation du métier par le centre de formation Iframes la Classerie (Rezé 44).

- l'éducateur des services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) chargé du suivi des enfants et jeunes confiés à ce service (enfants ou jeunes accueillis en internat ou en famille d'accueil).

Nous présentons les contextes les plus répandus et repérés de l'exercice de l'éducateur spécialisé auxquels nous rajoutons d'autres domaines d'activités liés à la politique de la ville, aux lois sur les migrants ou à celles concernant l'insertion. Les emplois selon les secteurs se répartissent de la façon suivante : les établissements et services pour enfants handicapés (31 %), les établissements pour enfants en difficulté sociale (20 %), les établissements pour adultes handicapés (13%), les services pour enfants en difficulté sociale (7%), les Ministères (7%), les conseils généraux (6%), les établissements de santé (5 %) ... le secteur privé à but non lucratif (associatif) est l'employeur principal des éducateurs.

1.3.2. D'un discours sur la pratique à l'analyse de pratiques

Parler de ce que l'on fait a très vite été une pratique dans les institutions accueillant des enfants et adolescents, une nécessité de se retrouver, de se réunir entre pairs (professionnels) pour évoquer les vicissitudes que ne manque pas de générer l'action éducative. *« C'est souvent à l'initiative des psychiatres ou directeurs d'établissements, à l'instar de Bettelheim (1975) à l'école orthogénique de Chicago, que les éducateurs se réunissent de manière informelle, tard le soir une fois que les enfants sont couchés, selon des modalités comparables à celles adoptées par les moniteurs des colonies de vacances »*¹¹⁸, nous pouvons ajouter côté national M. Mannoni à Bonneuil, S. Tomkiewicz et J. Finder à Vitry. Il s'agit lors de ces réunions d'évoquer ce qu'a été la journée, les événements, les activités importantes, les temps forts, de « mettre en mots » les difficultés éprouvées par les professionnels mais aussi d'évoquer les réactions, les émotions des jeunes à ce qu'il leur est proposé, pour en fin se mettre d'accord sur les conduites possibles à tenir. Ce temps a pour fonction l'expression, la liquidation d'émotions et parallèlement de formation.

Ces pratiques restent prégnantes, notre recherche le confirme, les dispositifs d'analyse de pratiques sont internes aux établissements et se pratiquent en groupe.

L'influence des références « psy », celles décrites plus haut mais aussi celle de Rogers au cours des années 60 et 70, montrent l'intérêt que suscite un travail sur soi pour comprendre les enjeux des interactions interindividuelles et groupales. De nombreuses pratiques se mettent alors en place avec des visées pas toujours très claires (formation ou thérapie), avec des objets d'étude pas toujours délimités (actes professionnels, étude de cas, de situation), les dimensions travaillées peuvent

¹¹⁸ Fablet (2003) Op. Cit. P. 169

différer (personnelles, professionnelles). Quant aux appellations elles sont diverses : groupes de parole, de supervision, Balint, cliniques, d'analyse.

La référence à la psychanalyse s'affirme de plus en plus, elle fait tenir en 1967 au Dr Le Guen, chargé de l'examen des relations entre psychiatres et éducateurs, les propos suivants : « *L'éducation n'existe pas comme science et être éducateur est un métier impossible ; nous sommes au moment où il va être pensable de mettre cette phrase au passé simple. Mais à la condition que l'éducation se trouve une référence et fasse coïncider une théorie à sa praxie. Une seule voie lui est alors possible, c'est le recours à la psychanalyse... Autrement dit, l'éducation doit se constituer comme une branche de la psychanalyse appliquée* ». ¹¹⁹Il insiste en précisant que « *ce dont l'éducation a le plus grand besoin c'est d'éducateurs analysés exerçant leur travail d'éducateur en le repensant au travers de la psychanalyse* » ¹²⁰.

La législation qui encadre l'intervention socio-éducative évolue au cours des années soixante dix et fait bouger sensiblement les pratiques des travailleurs sociaux, la loi de 1970 sur l'autorité parentale qui tend à ce que l'on soutienne davantage les parents, que l'on privilégie les liens parents-enfants aux placements de ces derniers. La loi de 1975 sur les institutions sociales et médico-sociales, mais aussi les textes de loi « en faveur des handicapés » qui imposent de prendre en compte différemment la personne handicapée. Regard différent posé sur la famille avec la réforme du divorce en février 1975... de nouveaux modes d'intervention apparaissent en direction de nouveaux publics, cette période coïncide avec la fin du plein emploi et le début d'un chômage galopant. Les éducateurs travaillent toujours en institutions spécialisées, mais pas seulement car de plus en plus ils interviennent auprès des populations, hors les murs des institutions. L'équipe de travail avec laquelle on travaille et passe beaucoup de temps dans l'institution n'existe plus de la même façon lorsqu'il s'agit de se rendre au domicile des familles, dans les quartiers ou d'accompagner les adultes handicapés chez les employeurs. Le professionnel est davantage seul dans l'action, il éprouve de plus en plus le besoin de réfléchir à sa pratique, à ce qu'il met en œuvre... le besoin d'un « contrôle » se fait ressentir pour atténuer les effets de sa subjectivité dans l'action, mais aussi pour comprendre d'autres phénomènes dans lesquels le professionnel se retrouve par son action, son mandat, le projet de son institution.

Les équipes professionnelles se modifient, les éducateurs rejoignent les assistantes sociales dans des équipes socio-éducatives intervenant dans les familles. Se mettent en place des temps de supervision pour les travailleurs sociaux (sur le modèle de la supervision en casework). Cette

¹¹⁹ Le Guen, in. Lebovici, (1967), *l'équipe de psychiatrie infantile et son psychiatre*, Toulouse, Privat, p. 34-35

¹²⁰ Ibidem p.44

supervision se pratique individuellement ou collectivement, il est souvent fait appel à un psychologue extérieur, d'ailleurs les temps de supervision ont lieu à l'extérieur de l'institution. Ces dispositifs regroupent des professionnels d'institutions différentes. La notion de supervision pour les travailleurs sociaux fait référence au contrôle mis en place pour les psychanalystes. D'ailleurs certains professionnels appellent ce temps « contrôle », il convient de travailler la pratique individuelle et la subjectivité du professionnel. Certains centres de formation proposent aujourd'hui dans leur catalogue analyse de la pratique professionnelle et supervision individuelles ou d'équipes. Le travail de supervision se proposant de « *mettre à jour les implications émotionnelles présentes dans toutes prise en charge et leurs éventuelles répercussions* »¹²¹

En contrepoint des pratiques extérieures de la supervision ce sont développées des temps de régulation institutionnelle. La fonction de régulation intéresse « *l'activité de représentation des sujets professionnels dans l'équipe et donc ce qui les lie imaginativement, au-delà des liens fonctionnels et administratifs* »¹²². Cette fonction est fondée sur ce qui apparaît comme souffrance repérable dans les conduites professionnelles et constitutive « *d'une demande qui est donc d'abord une demande de reconstitution de représentations partageables* »¹²³. Le travail d'élaboration se veut collectif et interne à l'institution, se travaille lors de ces temps la position institutionnelle, l'identité professionnelle, l'organisation, la division du travail, des tâches.

1.3.3. Aujourd'hui

L'intervention sociale se situe au carrefour des politiques publiques, de la commande institutionnelle, de la demande des publics. L'action sociale est soumise à des logiques différentes, la logique thérapeutique, la logique éducative et sociale, la logique judiciaire, la logique administrative, gestionnaire et politique. Il est indispensable de penser la réflexion pour agir et construire avec une certaine éthique dans cette complexité. Un moyen pertinent de travailler ces questions pour les institutions et les travailleurs sociaux « *pouvant être la supervision, le groupe Balint sans exclure le travail personnel (contrôle/analyse) que tout travailleur social peut engager* »¹²⁴. Le CSTS¹²⁵ estime quant à lui que « *la prise en compte de l'éthique, en tant que questionnement sur la pratique, est à la fois une responsabilité des professionnels du travail social*

¹²¹ Guide 2005 de formation de l'école des parents et des éducateurs de Loire-Atlantique.

¹²² Blondeau S. (2000), *Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle*, in. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Blanchard-Laville et Fablet, Paris, L'Harmattan, p. 95

¹²³ Ibidem p.95

¹²⁴ Bouquet B. (2004), *Ethique et travail social*, Dunod, Paris p.172

¹²⁵ CSTS Conseil Supérieur du Travail Social

et des institutions qui les emploient »¹²⁶. De Saint-Just n'hésite pas à placer cette responsabilité sur le plan de l'éthique quand il écrit « *une éthique implique prioritairement et essentiellement l'éducateur dans ses actions et sa position relationnel par un réel retour sur soi, sur sa pratique* »
127

Sous une forme ou une autre, les institutions développent des temps d'analyse de la pratique, d'analyse clinique, de supervision, de régulation. Depuis la fin des années 90 nous¹²⁸ avons observé une augmentation importante des demandes des institutions sociales et médico-sociales pour que les professionnels bénéficient de temps de réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Les demandes recouvrent des attentes très différentes, quand nous écrivons les institutions, cela comprend les directions ainsi que les personnels, les équipes, dans bon nombre d'institutions, les attentes des uns et des autres ne sont pas les mêmes. Certains directeurs répondent à des demandes de leurs équipes, d'autres souhaitent se conformer aux textes de loi (notamment loi de février 2005), d'autres y voient une garantie des bonnes pratiques, certaines fois les trois sont réunies. Certains professionnels en attendent un éclairage théorique pour l'intervention, d'autres un temps collectif d'élaboration, d'autres encore un espace où l'on peut déverser un trop plein émotionnel, ces diverses attentes ne sont pas du tout exhaustives.

Selon les institutions, les modalités de ces temps d'analyse sont fort différentes : l'intervenant est interne ou externe à l'institution, les temps de travail ont lieu à l'extérieur ou dans l'établissement, ces temps peuvent être hebdomadaires, bimensuels, mensuels, bimestriels, leurs durées varient entre une heure et six heures. Les conceptions de ces temps de travail ainsi que les références théoriques des intervenants sont multiples.

Au-delà des pratiques de l'analyse des pratiques, les préconisations d'intervention ne sont pas non plus univoques. L'intervenant doit-il faire partie de l'équipe, avoir une position d'extériorité ? J. Rouzel¹²⁹ revendique la position d'extériorité de l'intervenant pour la conduite d'activités d'analyse. D'après D. Fablet, parmi les dispositifs internes aux établissements, il paraît important de repérer des critères afin de différencier les types d'intervention : « *ainsi, selon les aspects sur lesquels portent le travail d'élucidation, on peut se centrer sur le type de démarche ou d'approche mise en œuvre dans le rapport aux clients usagers ou bénéficiaires dont les professionnels s'occupent, ou sur les modes de fonctionnement institutionnel, le projet du service ou de*

¹²⁶ CSTS (2001) *Ethique des pratiques sociales et déontologie des travailleurs sociaux*, Rennes, ENSP

¹²⁷ De Saint-Just (1999), *Unités*, mai 1999

¹²⁸ Travaillant nous-même en temps que formateur, il s'agit d'une tendance que nous avons observé dans notre centre de formation et qui a été confirmée par tous les professionnels intervenant dans le cadre de l'analyse de pratiques.

¹²⁹ Rouzel J. (2000), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod

l'établissement, son mode d'organisation, les rapports entre professionnels les valeurs qui orientent leur démarche... »¹³⁰. Le champ de l'analyse variera également selon que le travail d'analyse est basée sur l'élucidation des mouvements transférentiels et contre-transférentiels pour celui de la psychanalyse ou s'il porte sur la réalité des usagers auprès desquels les professionnels interviennent pour celui de la psychologie sociale, d'autres encore privilégieront l'approche systémique pour l'élucidation de situations impliquant l'équipe éducative auprès de situations familiales ou pour analyser des disfonctionnement institutionnels.

Même si elle est davantage présente aujourd'hui sous des formes différentes, l'analyse des pratiques professionnelles, appellation préférée aujourd'hui à « supervision », s'inscrit depuis longtemps pour les éducateurs comme une part constitutive de leurs activités professionnelles. Les différents courants présentés historiquement, permettent de comprendre aujourd'hui les différentes approches théoriques à l'œuvre dans le secteur éducatif, notamment l'importance de la psychanalyse comme champ de référence. Les conditions concrètes d'exercice du métier expliquent aussi pourquoi le travail d'analyse se focalise sur les dimensions relationnelles de l'action éducative. Toutefois les pratiques évoluent et *« il est vraisemblable que les professionnels sauront se montrer réceptifs à d'autres sources susceptibles de contribuer à l'affirmation et au renforcement de leur identité professionnelle, comme par exemple l'approche réflexive initiée par Schön et Agyris »¹³¹, c'est-à-dire ce qui concerne la notion de praticien réflexif telle que nous l'avons présenté plus haut.*

Nous avons présenté comment l'analyse des pratiques professionnelles participait de la construction de la professionnalité pour de nombreux métiers par un enseignement spécifique dans la formation initiale et au cours des premières années de l'exercice professionnelle. L'histoire des pratiques en travail social nous montre comment un travail d'analyse de pratiques existe depuis longtemps dans ce secteur, la spécificité de celui-ci ainsi que son évolution.

¹³⁰ Fablet D. (2003), *les éducateurs et leurs modèles de référence*, in. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 179

¹³¹ Ibidem

Partie 2

Présentation de la recherche

Les différents courants à l'œuvre dans le travail social font que se justifie aujourd'hui la présence de pratiques d'analyse de pratiques diverses et variées. Compte tenu des enjeux et de la spécificité du travail social que nous avons détaillé, et plus particulièrement de la place qu'y occupe le travailleur social, la responsabilité qu'engage son action, l'objet de ce travail d'analyse porte sur la relation entre le professionnel et l'utilisateur ou le groupe d'utilisateurs. Ce travail d'analyse de la pratique du professionnel a pour objet de lui permettre d'agir et d'intervenir dans l'intérêt de l'utilisateur, de faire en sorte que l'utilisateur ne subisse pas les effets de la subjectivité du professionnel, à tout le moins que celui-ci puisse analyser les enjeux que ses propres valeurs (son éthique) impliquent et de décider en conséquence.

Les intervenants dans le cadre des différents dispositifs d'analyse de pratiques sont censés faciliter ce travail d'analyse, et nous l'avons vu, leurs pratiques sont très différentes. La diversité des pratiques ne tient pas à l'intervenant seul, elle est dépendante de la demande institutionnelle qui lui est faite, et aussi de la définition du travail qui sera convenue avec les professionnels. C'est de la contractualisation (tacite, écrite ou orale) de ces trois parties que va concrètement sortir un travail d'analyse de pratiques.

De nombreuses questions apparaissent concernant l'intervenant tant vis-à-vis de la direction que des salariés : Quelle place va-t-il prendre dans le dispositif institutionnel au sein duquel il anime cette « analyse de la pratique » : rémunéré par l'institution, il est de fait établi dans un lien contractuel avec celle-ci. Dans quelle mesure peut-il prétendre alors à une « indépendance » ? Quels rendus comptes doit-il (peut-il) assurer vers l'institution qui l'« emploie » ? Confronté à une analyse des pratiques, il peut se trouver à prendre connaissance de dérives ou de désordres parfois patents. Que peut-il (doit-il) faire de cette « information » ?

Convoquant les professionnels sur le terrain d'une « analyse » de leur pratique, il va être amené à examiner l'engagement de la subjectivité de ceux-ci dans leur actes professionnels. Dans quelle limite une interrogation du sujet est-elle possible dans un cadre a priori professionnel ? La confusion entre « analyse des pratiques » et « (psych)analyse des sujets » : quel est l'objet de l'analyse ?

La recherche que nous avons menée vise – en croisant les points de vue d'acteurs [Responsables de structure / Professionnels / Intervenants], à construire une posture de l'intervenant en analyse des pratiques, ainsi qu'à réfléchir un protocole d'intervention, qui offre quelques garanties fortes au

plan d'une éthique de cette pratique. Disposant de peu d'éléments sur les représentations et discours des professionnels du secteur éducatif nous avons procédé à trois enquêtes pour construire notre recherche.

2. 1. Construction de la recherche : recueillir les données selon les catégories d'acteurs

Généralement avant de commencer un travail de recherche, il est recommandé¹³² de réunir les données existant déjà sur la question. Si certains praticiens commencent à écrire sur la question de l'analyse de pratiques dans le secteur socio-éducatif, nous disposons de peu d'éléments concernant les représentations ou de données chiffrées. Le peu de recul avec le développement des dispositifs d'analyse de pratiques dans les institutions semble justifier la pauvreté de la littérature sur cette question, aussi nous disposons de peu travaux concernant les pratiques des intervenants¹³³ et d'aucune étude sur les représentations et attentes des professionnelles et directeurs quant à l'analyse de la pratique.

Que cherchons-nous comme informations auprès des publics ?

Nous souhaitons par notre travail de recherche confronter les pratiques des intervenants en analyse de pratiques dans les institutions sociales et médico-sociales aux attentes générales des travailleurs sociaux et des directeurs d'établissement qui recrutent ces intervenants.

Cherchant à recueillir des types d'information différents selon les catégories d'acteurs nous procédons différemment pour recueillir les informations auprès de chacune d'elles.

Notre recherche se centrant principalement sur les intervenants, nous souhaitons obtenir auprès de cette catégorie d'acteurs du discours sur leurs pratiques, des données qualitatives pour lesquelles nous pensons utiliser la méthode de l'entretien qui elle permet *la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel à leurs points de vue et donne à leur expérience vécue, à leur logique, à leur rationalité, une place de premier plan* »¹³⁴. L'intérêt de cette méthode se situe dans les faits de paroles qui, selon Blanchet et Gotman¹³⁵, concernent les systèmes de représentations (les pensées construites) et les pratiques sociales (les faits expérimentés). Les premiers permettent d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, de mettre en évidence les systèmes de

¹³² Ghilgione R. et Matalon B (1998) *les enquêtes sociologiques* réédition, Armand Colin, Paris

¹³³ Baietto MC, (2003) *Pour une clinique de la relation éducative*, L'Harmattan, Paris et

Blanchard-Laville C. et Fablet D. (2003) *Travail social et analyse des pratiques professionnelles* L'Harmattan, Paris.

¹³⁴ Blanchet A. Gotman A. (1992), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Nathan Université, p. 23

¹³⁵ Ibidem, p.25

valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent (aspect idéologique), les secondes permettent non pas de faire décrire mais de faire parler sur une pratique.

L'absence de données chiffrées sur les attentes des responsables et des employés d'institutions sociales et médico-sociales, nous incite donc à procéder par questionnaire pour interroger ces deux catégories d'acteurs. En référence à Ghiglione et Mathalon les objectifs sont d'obtenir certaines « *grandeurs absolues ou relatives* »¹³⁶ il ne nous paraît pas possible de penser dans le cadre de cet aspect de la recherche avec ces questionnaires de chercher à vérifier des hypothèses.

2.2. L'enquête par entretiens

Dans la littérature, on parle indifféremment d'interview ou d'entretien en le définissant dans son sens le plus commun comme « *entretien avec une personne pour l'interroger sur ses actes, ses idées, ses projets, afin d'en publier ou d'en diffuser le contenu, soit de l'utiliser à des fins d'analyse* »¹³⁷, Alain Rey y voit « *une œuvre qui se présente sous forme de dialogue* »¹³⁸. Dans une approche plus scientifique, De Ketele et Rogiers le définissent comme une « *une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement afin, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations* »¹³⁹. Blanchet et Gotman parlent quant à eux de « *recueil de discours qui mettent en lumière les pensées des acteurs concernant leurs comportements sociaux et leurs états mentaux* »¹⁴⁰.

Les entretiens sont répartis en trois types selon la plus ou moins grande directivité de l'interviewer :

- L'entretien libre ou non-directif, lorsque l'interviewer n'intervient pas ou peu sur le récit de l'interviewé ;
- L'entretien dirigé ou directif lorsque l'interviewé doit répondre à une série de questions préparées à l'avance ;
- L'entretien semi-dirigé ou semi-directif lorsque l'interviewer s'appuie sur une série de questions mais qu'il ne posera pas nécessairement dans un ordre préétabli ni avec une formulation immuable.

¹³⁶ Ghiglione R. et Mathalon B, Op. Cit. p. 94

¹³⁷ De Ketele, JM. et Rogiers X citant le Petit Larousse in *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, 1996, De Boeck, Bruxelles P. 17

¹³⁸ Rey A. Dictionnaire historique de la langue française, 1998, Ed. Le Robert, Paris

¹³⁹ de Ketele JM. et Rogiers X. Op. Cit. P. 20

¹⁴⁰ Blanchet A. et Gotman A. Op. Cit. P. 25

Pour notre part nous avons opté pour ce dernier type, car « *il est un système d'expression à la fois souple et contrôlé, accessible au non spécialiste s'il respecte les consignes essentielles. La méthode consiste à faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant vers des thèmes jugés prioritaires pour l'étude tout en lui laissant une certaine autonomie* »¹⁴¹.

L'entretien semi-directif répondait à notre souhait d'aller à la rencontre des acteurs pour recueillir des informations nous aidant à structurer notre guide d'entretien. L'entretien non-directif ne nous semblait pas adapté à notre recherche, car nous souhaitions que certains points soient absolument abordés auprès des différents acteurs, ce que ne permet pas cette méthode. L'entretien semi-directif semble aussi davantage correspondre à notre recherche en nous référant notamment à Quivy et Van Campenhoudt par les objectifs qu'ils disent être le plus adaptés à ce type d'entretien :

- « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. ;*
- *l'analyse d'un problème précis : ses données, les points de vue en présence, ses enjeux, les systèmes de relations, le fonctionnement d'une organisation, etc. ;*
- *la reconstruction de processus d'action, d'expériences ou d'événements passés* »¹⁴².

Avant de commencer le travail principal d'entretien avec les intervenants nous avons procédé à deux entretiens exploratoires auprès d'intervenants afin d'affiner le guide qui servirait aux quatorze autres entretiens principaux. Les entretiens exploratoires ont permis d'adapter les questions et notamment le vocabulaire adapté aux intervenants. Il est difficile d'être exhaustif dans cette phase, les deux personnes contactées ont la particularité pour l'un d'être psychanalyste (courant dominant dans le secteur), et l'autre psychologue ancien éducateur spécialisé et donc de couvrir de façon assez large certaines caractéristiques des intervenants avec une bonne connaissance du secteur. Les deux intervenants accompagnent des équipes relevant aussi bien du secteur social, médico-social et du secteur de l'insertion. Aucun des deux n'est salarié d'une institution, ils interviennent à titre de vacataire.

Parti d'une série de questions de façon quelque peu désordonnée, ces entretiens nous ont permis de structurer notre guide d'entretien en trois grands types de questions : celles relatives à la relation de

¹⁴¹ Guibert J. et Jumel G., *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, 1997, Armand Colin, Paris P. 102

¹⁴² Quivy R. et Van Campenhoudt L. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 1995, Paris, Dunod, (2^{ème} édition revue et commentée) P.196

l'intervenant avec l'institution, celles relatives à leur pratique d'analyse de pratiques et une dernière plus personnelle. Ces entretiens exploratoires nous ont notamment conduit à préciser les questions en fonction de nos attentes et à préparer les questions de relance.

Les quatorze intervenant ensuite rencontrés l'ont été sans changer le guide d'entretien (voir en annexe), selon le principe de maintien des conditions constantes d'interview.¹⁴³

La construction de l'échantillon

Nous ne pouvons parler d'échantillon représentatif puisque aucune statistique n'existe sur cette question. Nous avons procédé en tenant simplement compte de la réalité de terrain que nous connaissons bien. La majorité des intervenants en analyse des pratiques sont des psychologues de formation. Nous avons retenu onze psychologues, un médecin-psychiatre, auquel se sont adjoints un éducateur spécialisé intermittent du spectacle (théâtre), et une personne de formation philosophique. D'autres critères ont été pris en compte :

- Le statut de la personne : salariés de l'institution ou intervenant externe au titre de la vacation ;
- L'ancienneté dans leur profession d'origine (de 3 à 30 ans de pratique professionnelle) ;
- L'ancienneté dans l'exercice de l'analyse de pratiques (de 2 à 20 ans) ;
- La référence à un ou des champs théoriques diversifiés (psychanalyse, gestalt, psychodrame, philosophie, psychothérapie institutionnelle, analyse systémique);
- Le sexe : huit femmes et six hommes.

Précisons que pour réaliser ces seize entretiens (d'environ une heure chacun), nous avons contacté dix-sept praticiens, et qu'ils ont pour la plupart montré d'emblée un intérêt pour le thème de notre enquête.

2.3. L'enquête par questionnaires, exposé d'une démarche de recherche : le questionnaire pour les responsables d'établissements

« Il est habituel de considérer qu'une enquête complète doit commencer par une phase qualitative sous la forme d'un ensemble d'entretiens non directifs ou structurés, suivie d'une phase quantitative »¹⁴⁴. L'enquête par questionnaire ne peut aborder un thème donné dans sa globalité, il faut par conséquent procéder à « la sélection des éléments pertinents et à l'élimination des éléments

¹⁴³ Ghilglione R. et Matalon B, Op. Cit. p. 96

¹⁴⁴ Ghilglione R. et Matalon B. *les enquêtes sociologiques* réédition 1998, Armand Colin, Paris

jugés secondaires »¹⁴⁵ et ainsi recourir à la méthode de l'entretien qui a « *pour fonction de reconstruire le sens subjectif, le sens vécu des comportements des acteurs sociaux* »¹⁴⁶ . Alain Blanchet précise que « *l'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées* »¹⁴⁷ . C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à une série de trois entretiens auprès de directeurs d'institutions afin de recueillir des informations en vue de construire le questionnaire.

2.3.1. Construction de la grille d'entretien

Nous cherchons à connaître les représentations des directeurs par rapport à l'analyse des pratiques et à la connaissance qu'ils ont du dispositif à l'œuvre dans leurs institutions. « *Ces enquêtes qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.) nécessite la production de discours modaux et référentiels (qui décrit l'état des choses), obtenus à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques* »¹⁴⁸ .

L'intérêt de ces entretiens préliminaires est d'amener les répondants à balayer de manière large notre question de l'analyse de la pratique, telle qu'elle se trouve présente dans leur institution. Il s'agit de collecter des informations qui participeront à la construction du questionnaire.

Les thèmes que nous avons interrogés sont les suivants :

- L'origine du dispositif dans l'institution ;
- L'analyse de la pratique et le projet institutionnel ;
- Les attentes du directeur vis-à-vis du dispositif ;
- La connaissance du directeur sur ce qui se passe au cours de ces temps particuliers ;
- Le directeur et l'intervenant ;
- L'intervenant et l'institution

Selon les thèmes, un certain nombre d'informations nous semblent utiles pour la recherche donc ceux que nous souhaitons obtenir et ceux qui pour nous ne sont pas significatifs, mais que les

¹⁴⁵ de Singly F. *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*, 1992, Nathan, Paris

¹⁴⁶ Ibidem

¹⁴⁷ Blanchet A. et Gotman A. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 1992, Nathan, Paris, P. 40

¹⁴⁸ Blanchet A. et Gotman A. Op. Cit. P. 33

différents entretiens vont faire apparaître [lourd et est-ce utile de le dire ?]. Nous avons formulé dans chaque thème des questions en rapport direct avec le thème ainsi que le suggère Kaufman : « certains chercheurs élaborent leur grille de façon très générale voire sous formes de thèmes. Je préfère une suite de vraies questions, précises, concrètes. Car elles fournissent des outils plus affûtés. Je les rédige en direction d'un informateur fictif en tentant de m'imaginer ses réactions et ses réponses, ce qui permet d'augmenter la précision. Les réactions et les réponses de l'informateur réel seront, bien entendu, différentes, mais il suffira d'adapter dans le cadre de l'entretien »¹⁴⁹.

Le tableau ci-après présente les thèmes, les questions et pour chacune d'entre elles l'objectif, le pourquoi de la question.

Thèmes	Questions	Objectifs
L'origine de l'analyse de la pratique dans l'institution	Qui est à l'origine de l'analyse de la pratique dans l'institution ?	- savoir à la demande de qui s'est mise en place l'analyse de la pratique ? (est-ce une demande de sa part) - mesurer la connaissance que le directeur a de ce dispositif
L'analyse de la pratique et le projet institutionnel	L'analyse de la pratique est-elle mentionnée dans le projet de l'institution ?	Le projet institutionnel étant une pièce importante pour l'institution et l'équipe, cela permet de mesurer l'importance du dispositif pour l'institution
	Comment est-ce mentionné dans le projet ?	Quelle importance et quelles attentes vis-à-vis du dispositif
Le directeur et ses attentes vis-à-vis de l'analyse de la pratique	-De votre place de directeur quelles sont vos attentes vis-à-vis de l'analyse de la pratique ? -quel est l'impact de ces temps de travail sur l'institution ?	Connaître ce qu'il attend de la participation des professionnels à ce temps de travail Connaître si il attribue à ces séances un effet particulier

¹⁴⁹ Kaufman JC. *L'entretien compréhensif*, 2003, Paris, Nathan (1^{ère} édition 1996) P. 44

Thèmes	Questions	Objectifs
La connaissance du directeur de ces temps d'analyse de la pratique	Pouvez-vous me décrire une séance d'analyse de la pratique ?	Mesurer la connaissance du directeur quant à la façon dont se passe une séance, l'intérêt pour le fonctionnement
	- Quel est la fréquence des réunions ? - Quels sont les professionnels qui participent aux séances ?	La fréquence indique de la place qui est faite à cette instance. Savoir si le dispositif est accessible à tous les salariés ou seulement à une catégorie
	Y a-t-il des sujets qui ne sont pas abordés lors de ces séances ?	Mesurer la connaissance du travail qui peut y être fait
Le directeur et l'intervenant	- A qui est-ce l'institution s'adresse-t-elle pour encadrer ces temps de travail ?	Savoir la procédure de recrutement
	- Avez-vous un profil particulier d'intervenant ? Quelles compétences doit-il avoir ?	Savoir si le directeur a des exigences particulières dans ce domaine et de quelle nature sont ces exigences
L'intervenant et l'institution	- quel type de contrat passez-vous avec l'intervenant	Connaître l'aspect contractuel qui relie l'intervenant avec l'institution
	- sous quelle forme rend-il compte de son travail	La restitution du travail effectué, la place que l'institution accorde au travail réalisé, évaluation du travail

Nous prévoyons à la fin de l'entretien de repérer les points suivants : ancienneté dans la fonction ; formation initiale ; type d'établissement, population accueillie ; nombre de salariés et équivalent temps plein ; sexe et âge.

2.3.2. Sélection de l'échantillon

Notre objectif est recueillir des informations utiles à la construction d'un questionnaire destiné à des directeurs d'institutions et de services sociaux et médico-sociaux, il s'agit là d'« écouter ce que les acteurs sociaux disent de leurs propres pratiques afin de se familiariser avec les pratiques à analyser. Il faut non seulement savoir comment parler aux individus, comment les interroger, mais aussi être sensible à la manière dont ils décrivent leurs activités. »¹⁵⁰.

¹⁵⁰ de Singly F. Op. Cit. P. 27

Ces institutions se répartissent aujourd'hui en trois grandes catégories que sont le secteur médico-éducatif rapporté globalement au handicap (établissements relevant des annexes XXIV), le secteur de la protection de l'enfance, et le secteur qui œuvre dans le cadre de l'insertion, des politiques de la ville, tout ce qui touche également la grande précarité et l'exclusion. Il existe un grand nombre de sous-secteurs tels que la santé mentale, foyers post-cure, CADA... mais que faute de représentativité quantitative, nous classerons ici dans une catégorie « autre ». L'intérêt de ces entretiens préliminaires est de faire apparaître les principaux indicateurs inhérents aux thèmes présentés ci-avant. Il est également le moyen de mettre à distance des *a priori* ~~subjectifs~~ qui viendraient biaiser l'enquête par des questions, des items ou des propositions de réponses trop restreints.

Nous avons construit notre échantillon en termes de « *diversification* »¹⁵¹ toujours en lien avec notre objectif. Nous avons donc retenu d'interviewer trois directeurs gérant chacun une institution de chacun des trois secteurs sus-cités.

Cette première variable liée au secteur d'intervention, se justifie par la diversité des populations accueillies selon les secteurs et donc des problématiques rencontrées par les professionnels. Cette diversité d'institutions permet également de se représenter l'ensemble des catégories de professionnels employés dans l'ensemble des secteurs qui sont répartis inégalement voire pas représentées (éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, aides médico-psychologiques, aides soignantes, rééducateurs (psychomotriciens, orthophonistes...), enseignant spécialisés, animateurs... maîtresses de maisons, veilleurs de nuit...).

La seconde variable concerne le fait que l'intervenant en analyse de la pratique soit externe ou pas à l'institution, c'est-à-dire appartient à l'effectif principal du site ou a un statut de « vacataire » n'ayant en charge que cette seule intervention dans la structure. Nous avons, par la suite, retenu des éléments secondaires mais qui peuvent avoir leur importance dans la diversité des réponses tels que la taille de l'établissement ou service, le sexe de l'intervenant, l'ancienneté dans la fonction.

Que retenir des entretiens ?

Nous précisons en préliminaire que la grille retenue initialement a permis de mener les deux premiers entretiens de façon semi-directive, les interlocuteurs répondant facilement aux questions, bien qu'avec une certaine retenue. Nous avons été moins directif, moins centré sur la grille sur le

¹⁵¹ Blanchet A. et Gotman A. Op. Cit. P.52

troisième entretien attendant ainsi de celui-ci des informations moins prévisibles, il n'en fut rien en termes d'indicateurs notamment.

Tous les entretiens ont eu lieu dans les institutions, dans les bureaux des directeurs sur leurs horaires de journées ; je n'ai essuyé aucun refus de leur part pour être interviewés. Les entretiens ont duré entre 50 minutes et une heure. La principale difficulté que nous avons rencontrée a été de rester un peu trop dépendant de la grille par inexpérience ou par crainte de l'inconnu sur le thème exploré sauf pour le troisième lors duquel nous sentions davantage à l'aise et légitime (au regard des deux premiers). Comme le dit Kaufman, les règles qui définissent l'entretien doivent « *être considérées davantage comme un modèle guidant l'action que comme une contrainte absolue à chaque instant. Sinon il serait impossible de banaliser la situation, d'agir avec la simplicité, la décontraction et la disponibilité qui permettent de créer les conditions de l'engagement de l'informateur.* »¹⁵²

L'analyse de contenu « *consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits* »¹⁵³. Elle « *étudie et compare les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours* »¹⁵⁴.

Nous avons procédé à un premier travail de classement par thème en nous appuyant sur les thèmes choisis préalablement. Nous avons retenu par thème les indicateurs qui se répétaient, mais également des points non évoqués qui pouvaient se regrouper sous une même question. Par exemple la question de « l'évaluation » des projets institutionnels qui est liée à la révision de la loi 1975 (loi 2002-02) et qui est une obligation faite aux institutions. Le fait que cette notion d'évaluation apparaisse comme liée à l'analyse de la pratique lors de deux entretiens sur trois nous a amené à considérer cette variable comme importante.

De même, nous avons lors de ces entretiens, et même lors d'un même entretien, recueilli des indicateurs fort différents concernant « la fonction de l'analyse de la pratique », nous en avons donc retenus plusieurs propositions. Nous regroupons ces propositions dans le traitement du questionnaire toutefois elles permettent une plus grande expression et un affinement du choix de l'interviewé. Les pratiques institutionnelles recueillies concernant, les « contrats » passés avec l'intervenant, les « déroulements de séances », les « attentes » sont très variables d'une institution à une autre, d'un directeur à un autre, nous n'avons pu coder ces questions en les fermant, elles sont

¹⁵² Kaufman JC. Op. Cit. P.75

¹⁵³ Blanchet A. et Gotman A. Op. Cit. P.92

¹⁵⁴ Ibidem

devenues des questions ouvertes qu'il nous faudra traiter comme telles lors du dépouillement des questionnaires.

Le petit nombre de directeurs interviewés laissent de nombreuses inconnues quant à l'ensemble des réponses qui sont proposées dans le questionnaire, toutefois, ces entretiens ont permis de vérifier la pertinence de certaines questions et l'importance relative de certaines autres pour les directeurs, ce qui a pu nous inciter à les maintenir dans le questionnaire tant le fait qu'ils ne s'intéressent pas à certains points interroge : « la formation de l'intervenant », « l'impact de ce temps de travail sur l'institution »...

Nous avons également pu faire des propositions de réponses qui se recoupent sur les trois entretiens et qui sont formulés de la même façon, ce qui a pour fonction d'être significatif pour la classe des directeurs.

Ce travail d'entretiens préliminaires nous a conforté dans le choix et la construction de certaines questions, toutefois la diversité des représentations sur certaines autres questions nous incite à proposer dans le questionnaire un certain nombre de questions ouvertes. En effet nous souhaitons d'influencer le moins possible les réponses et obtenir les réponses au plus près des représentations des directeurs et professionnels en évitant au maximum les inductions.

2.3.3. Le questionnaire pour les salariés

Nous n'avons pas réalisé d'entretiens exploratoires pour construire le questionnaire destiné aux salariés parce que les aspects que nous avons interrogés pour le questionnaire des directeurs correspond à ce que nous souhaitons recueillir pour les salariés à quelques exceptions près, nous avons dû reformuler les questions mais les questionnaires sont assez proches.

Nous avons fait parvenir les questionnaires pour les responsables de structures et pour les salariés à 300 établissements et services de Loire Atlantique, Vendée et Maine et Loire. Dans chaque envoi nous joignons deux lettres explicatives (voir en annexe), une pour les responsables où nous les informons de notre recherche et où nous leur proposons de remplir le questionnaire qui leur est destiné et de faire passer aux salariés la lettre explicative ainsi que le questionnaire idoine, à charge pour chaque institution de photocopier le nombre de questionnaires correspondant au nombre de salariés. Les établissements ne sont pas choisis arbitrairement, ce sont des établissements qui accueillent en stage les éducateurs en formation initiale. Nous avons adressé des questionnaires à tous les établissements de Loire-Atlantique, concernant la Vendée et le Maine et Loire nous avons équilibré les établissements sociaux et médico-sociaux.

Partie 3

Les résultats de la recherche

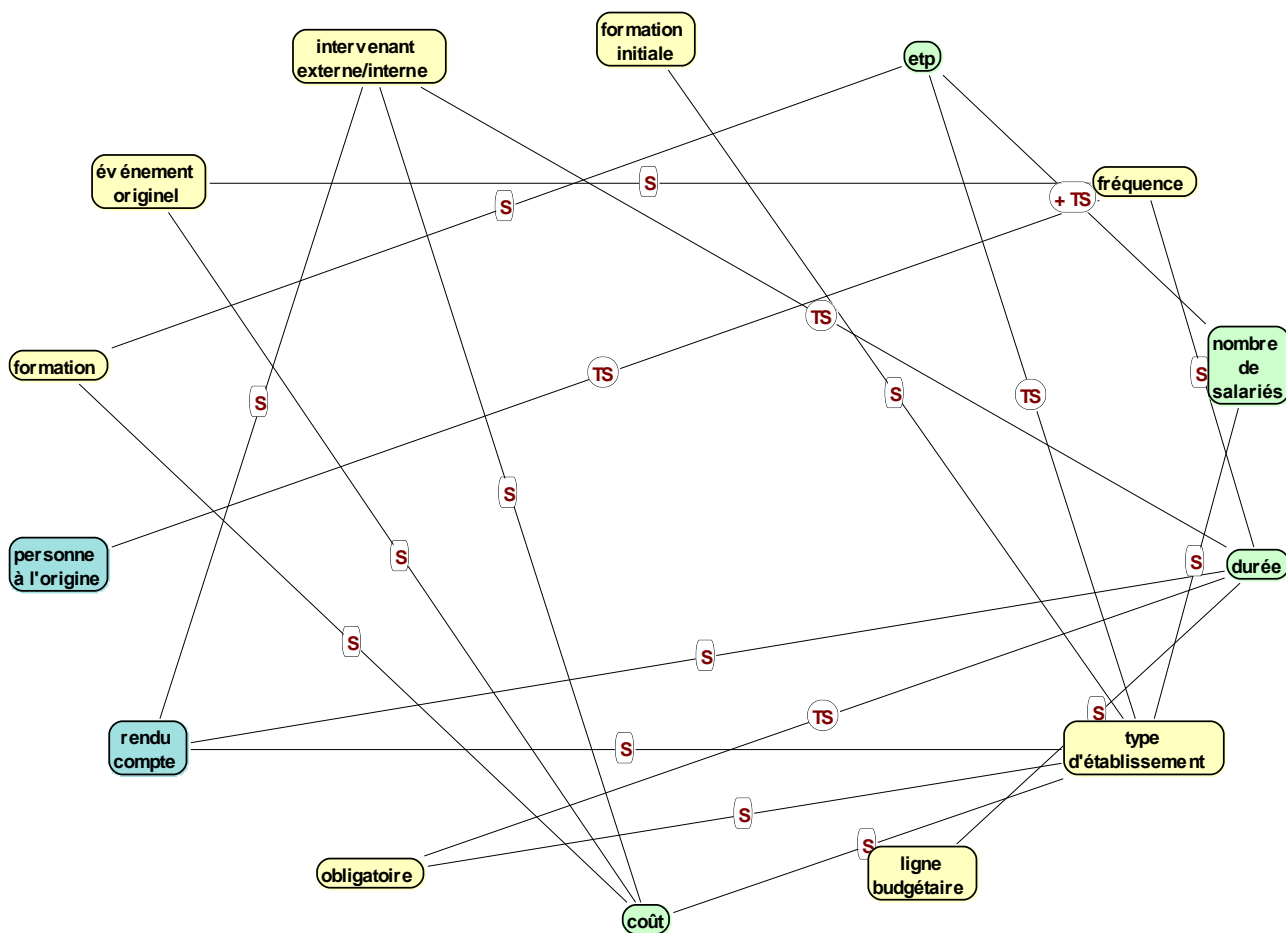
Dans cette partie nous présentons les résultats que nous avons recueillis pour nos différentes enquêtes, les questionnaires dans un premier temps puis les entretiens dans un second temps.

Nous avons retenu pour traiter les résultats des questionnaires le logiciel Sphinx Lexica, ce logiciel permet le traitement de données statistiques.

3.1. Résultats concernant les questionnaires adressés aux responsables d'établissements et services

Concernant les responsables d'établissements et services nous avons reçu 60 questionnaires sur les 300 adressés, nous n'avons pas eu le temps de relancer par courrier les établissements, le faible taux de retour ne nous permet pas de présenter une analyse fine avec beaucoup de tableaux croisés, car peu de croisements « intéressants » sont reconnus comme significatifs par le logiciel Sphinx Lexica.

Le tableau des relations



Toutefois, les réponses obtenues permettent de mettre en avant certaines tendances. Nous présentons les résultats des responsables qui ont bien voulu répondre, sachant qu'ont majoritairement répondu (49 sur 60) les directeurs d'institutions qui proposent à leurs salariés des temps d'analyse de pratiques.

Nous présentons dans un premier les caractéristiques principales des dispositifs d'analyse de pratiques.

La temporalité de l'analyse des pratiques

Les temps d'analyse de pratiques sont en grande majorité programmée tous les mois, leur durée est globalement prévue entre une et deux heures parfois même trois heures.

durée fréquence	Non réponse	val = 1	val = 2	val = 3	val = 4	val = 5	val = 6	TOTAL
Non réponse	13	0	0	0	0	0	0	13
hebdomadaire	0	2	0	0	0	0	0	2
tous les 15 jours	0	3	1	0	0	0	0	4
mensuelle	0	13	16	5	0	0	0	34
bimensuelle	0	0	2	0	0	0	1	3
trimestrielle	0	0	4	0	0	0	0	4
TOTAL	13	18	23	5	0	0	1	60

Val 1 : 1 heure, Val 2 : 2 heures...

Les séances ont lieu à 90% dans l'institution sinon ce sont les travailleurs sociaux qui se déplacent au domicile de l'intervenant

Elles sont toutes des temps de travail collectif, la supervision individuelle semble ne plus avoir cours.

Les professionnels concernés

Elles réunissent dans tous les cas les travailleurs sociaux (essentiellement dans ces établissements éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, AMP).

personnes concernées	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	13	21,7%
travailleurs sociaux	47	78,3%
psychologues	2	3,3%
chefs de service	6	10,0%
rééducateurs	4	6,7%
directeur	2	3,3%
pers administratif	1	1,7%
pers des services généraux	4	6,7%
autres	9	15,0%
enseignants	5	8,3%
TOTAL OBS.	60	

Leur statut

Dans toutes les institutions les séances d'analyse de pratiques sont proposées à des salariés en CDI, en grande majorité les personnels en CDD peuvent également y participer. Les stagiaires de centres formation dans plus de la moitié des établissements ont accès à l'analyse de pratiques.

statut	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	13	21,7%
CDI	47	78,3%
CDD	41	68,3%
vacataire	6	10,0%
stagiaire	24	40,0%
TOTAL OBS.	60	

La participation à l'analyse de pratiques est obligatoire dans 87% des établissements, elle reste facultative dans les autres.

L'antériorité

L'antériorité du dispositif dans les institutions est soit récente (62% a moins de 6 ans) comme nous l'avons observé et en même temps 30% des institutions ont des dispositifs d'analyse de pratiques depuis plus de 10 ans, 23 ans pour les plus anciens. Nous retrouvons les deux tendances évoquées plus haut à savoir une tendance récente avec des raisons liées à l'évolution de la population accueillie, la conformité légale et d'autre part la pérennisation de pratiques anciennes qui remontent à l'origine des institutions spécialisées.

antériorité	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	17	28,3%
Moins de 2	7	11,7%
De 2 à 4	9	15,0%
De 4 à 6	11	18,3%
De 6 à 8	1	1,7%
De 8 à 10	2	3,3%
De 10 à 12	6	10,0%
12 et plus	7	11,7%
TOTAL OBS.	60	100%

Minimum = 0, Maximum = 23

Somme = 280

Moyenne = 6,51 Ecart-type = 5,50

Qui est à l'origine de la mise en place du dispositif ?

Les directeurs déclarent être à l'origine de la mise en place de l'analyse de pratiques dans 44% des établissements, ils disent partager cette initiative avec l'équipe dans 22% des cas et que c'est à la demande de l'équipe dans 24% des établissements, deux ne le savent pas.

personne à l'origine	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	15	25,0%
direction	20	33,3%
équipe	10	16,7%
équipe et direction	11	18,3%
psychologue	2	3,3%
projet institutionnel	1	1,7%
je ne sais pas	2	3,3%
TOTAL OBS.	60	

La mise en place de l'analyse de pratiques est liée à un événement particulier dans 30% des institutions. Dans la majorité des cas, c'est l'évolution du public accueilli qui est invoquée, viennent ensuite les difficultés institutionnelles type conflit, tension au sein de l'institution.

Analyse de pratiques et projet institutionnel

Parmi les institutions qui ont de l'analyse de pratiques, celle-ci est mentionnée dans le projet institutionnel à 67%, elle est présentée

- tantôt dans sa forme organisationnelle (participants, fréquence, fonctionnement) : « animée par un psychologue extérieur à l'institution avec les éducateurs, réflexion de la pratique professionnelle au travers du vécu éducatif » ;

- tantôt, et c'est majoritaire à 53% parmi les réponses, par une définition de ce que l'on en attend : « fonction de soutien de l'équipe », « outil essentiel pour les professionnels qui souhaitent s'en saisir pour améliorer la qualité et l'efficacité de leur travail », « développement des compétences des professionnels », « recherche de cohérence du travail d'équipe dans la pratique professionnelle », « afin de permettre une meilleure analyse des attitudes professionnelles dans des situations de plus en plus complexes, des séances d'analyse de pratiques rassemblant des travailleurs sociaux en charge des mesures ont été mis en place »...

Le déroulement et principes à l'œuvre lors des séances

53% des directeurs disent connaître le déroulement d'une séance d'analyse de pratiques concernant leurs salariés et parmi ce qui caractérise le fonctionnement de ces temps de travail 44% d'entre eux retiennent la confidentialité, 38% le respect de chacun et le non-jugement du propos, 34% l'engagement obligatoire des professionnels dans l'instance. Précisons que cette question étant ouverte, retrouver ces constantes nous semblent assez significatif.

Les attentes vis-à-vis de l'analyse de pratiques

Les attentes des directeurs vis-à-vis de l'analyse de pratiques, cette question est ouverte et permet à chacun de faire trois propositions, elles se répartissent en cinq catégories :

- la première concerne les professionnels (82.5%) en direction desquels les responsables attendent des effets, en termes de « distance et recul vis-à-vis des situations », « s'alléger des émotions », « mise au travail de la subjectivité », « se retrouver », « mieux être du salariés », « sécurité psychique des professionnels »... ;
- la deuxième concerne l'équipe (67%), les directeurs attendent que l'analyse de pratiques « régule les tensions », « enrichisse la collaboration dans le travail pluridisciplinaire », « soutienne l'équipe », « régule les équipes pour plus de cohésion », « crée une dynamique d'équipe »... ;
- la troisième touche à la notion de pratique à (55%) : « expliquer les pratiques », « interroger les pratiques », « échange de savoir-faire et compétences », « améliorer la connaissance de chacun sur sa pratique », « adaptation des postures professionnelles »... ;

- la quatrième catégorie vise l'apport théorique et de connaissance (27%) : « apporter un éclairage théorique », « étayer la démarche réflexive », « décryptage et éclaircissement des situations », penser sa pratique en lien avec des savoirs théoriques » ;
- la dernière catégorie est la prise en compte de l'utilisateur qui apparaît chez 20% des directeurs en termes de « bienveillance des usagers », « amener les professionnels à une réflexion sur la dimension psychique des jeunes », « disponibilité pour l'enfant accueilli », « compréhension du comportement des adultes accueillis »...

Les effets repérés

Après les attentes, nous interrogeons les effets repérés par les directeurs, 77% d'entre eux se sont exprimés sur cette question. Même principe que la question précédente, possibilité d'exprimer trois effets repérés par questionnaire. Nous avons ici retenu quatre catégories de réponses :

- la première, la plus fournie concerne les pratiques, 90% des directeurs le mentionnent, avec la reconnaissance importante d'une évolution, d'un changement : « distance professionnelle », « recherche de compréhension des situations à la place de jugements systématiques », « amélioration de la réflexion », « amélioration des pratiques professionnelles », « cohérence de l'intervention », « cohérences des intervention éducatives et thérapeutiques », « des échanges plus faciles et plus approfondis »... ;
- la deuxième catégorie des effets concerne les professionnels (63%) : « diminue l'usure professionnelle », « lutte contre l'isolement du travail », « gestion des émotions », « reconnaissance de la place du travailleur social », « permettre à chacun de se sentir écouté et soutenu », « recul affectif mieux géré », « soulagement et distanciation vis-à-vis des difficultés »... ;
- viennent ensuite les effets repérés sur l'équipe (60%) : « meilleure gestion des conflits d'équipe », « cohérence d'équipe renforcée », « baisse de l'insatisfaction liée à un manque de communication entre les salariés, moins de conflits entre les personnes, conscience collective », « évolution de la dynamique collective », « amélioration des relations professionnelles » ... ;
- comme pour la question précédente les usagers et en l'occurrence les effets de l'analyse de pratiques les concernant représente 13% des réactions dans les termes suivants :

« changement d’attitudes envers les usagers », « la problématique du jeune accueilli », « faire en sorte que ce soit le jeune qui soit au centre de nos préoccupations », « accepter l’évolution de la population accueillie », « favorise la question toujours en cours de l’éthique de l’accompagnement de la personne handicapée ».

évolution du dispositif

30% des directeurs souhaitent voir évoluer l’analyse de pratiques dans leur établissement. L’évolution évoquée tend vers une amélioration de l’existant soit en allongeant sa durée, en augmentant sa fréquence, en étendant le dispositif à d’autres personnels que ceux à qui il est prévu ou en changeant une donnée importante du dispositif actuel faire en sorte que ce soit un intervenant extérieur qui encadre les séances, ce qui sous-entend, au moins pour ceux-là que la participation d’un intervenant extérieur est un plus pour le dispositif d’analyse de pratiques.

Analyse de pratiques et évaluation

51% des directeurs estiment que l’analyse de pratiques contribue à la démarche globale d’évaluation de leur établissement. Le niveau de réflexion acquis par l’équipe dans les séances d’analyse de pratiques assure en partie la qualité du travail de l’institution : « c’est un moyen de garantir la qualité de l’intervention sociale », « il s’agit d’un élément de qualité tant pour les salariés que pour les enfants accueillis », « amélioration de la posture professionnelle, amélioration des conditions d’exercice », « ce travail doit amener une plus value de la prestation ».

Qualification de l’intervenant

73% des intervenants sont extérieurs à l’institution, parmi eux 54% sont psychologues, 24% psychanalystes et 9.5% psychiatres.

27% des intervenants sont des personnels membres de l’équipe éducative, c’est-à-dire que ce sont généralement les psychologues (75%) des institutions qui encadrent les temps d’analyse de pratiques.

qualification de l’intervenant intervenant externe/interne	Non réponse	psycho logue	psycha nalyste	psych iatre	forma teur	autre	TOTAL
interne	0	12	1	2	0	1	16
externe	0	23	10	4	1	4	42
TOTAL	0	35	11	6	1	5	58

La formation des intervenants

La question de la formation des intervenants en analyse des pratiques ne semble pas revêtir une importance primordiale puisque 36% des directeurs emploient des intervenants qui n'ont pas de formation spécifique et que 41% ne savent pas si l'intervenant en a suivie une ou pas. Qui plus est la question ne semble pas prioritaire puisqu'en interne seulement un directeur sait que le psychologue institutionnel qui encadre les séances a suivi une formation spécifique.

qualification de l'intervenant formation	psycho logue	psycho nalyste	psych iatre	forma teur	autre	TOTAL
non	15	2	2	0	2	21
oui	7	4	2	0	0	13
je ne sais pas	13	5	2	1	3	24
TOTAL	35	11	6	1	5	58

Les compétences attendues des intervenants

Les compétences que doit posséder un intervenant pour les directeurs se répartissent en cinq catégories principales. Chaque directeur peut en citer trois.

- 56% ont mis l'écoute comme la première des compétences requises pour encadrer ces temps de travail : « qualité d'écoute », « capacité d'écoute », « savoir écouter »...
- 48% estiment que l'intervenant doit être capable d'animer le groupe : « compétence dans la gestion du groupe de travailleurs sociaux », « construire une dynamique de relation dans l'équipe », « conduire un groupe », « favoriser la dynamique de groupe »... ;
- 38% insistent sur le fait que l'intervenant doit posséder des connaissances théoriques importantes : « connaissance approfondie en sciences humaines », « apport théorique », « avoir une connaissance parfaite des pathologies présentes parmi les usagers », « maîtrise d'un théorico-clinique », « capacité à restituer une dimension théorique là où s'expriment souvent inquiétudes et fantasmes » ... ;
- 25% accordent de l'importance à ce que l'intervenant ait une connaissance approfondie du secteur et des institutions : « bonne connaissance de l'institution et de l'approche éducative », « connaissance du secteur d'intervention des professionnels concernés », « maîtrise du cadre institutionnelle »... ;

- une compétence pour l'analyse arrive au cinquième plan citée par 18% des directeurs : « la rapidité d'analyse », « capacité à analyser », « compétence à l'analyse psychologique », « approfondir l'analyse »... ;

Les contrats des intervenants

Les contrats établis entre l'institution et l'intervenant portent sur des points très variables d'un établissement à un autre. Le fait que l'intervenant soit de l'institution n'oblige en rien l'institution à établir un contrat spécial pour l'analyse de pratiques. Néanmoins nous avons repéré parmi les points cités par les responsables de structures ceux qui reviennent le plus souvent :

- 35% ont cité la clause de confidentialité, toutefois n'est pas précisé s'il s'agit de la confidentialité des propos du groupe ou de la confidentialité concernant l'institution.
- 25% évoquent l'évaluation : « la restitution se fait en accord avec l'équipe », « possibilité de faire un court bilan sur le fonctionnement global », « faire un bilan avec les équipes puis la direction », « rendre compte »... ;
- 23% demandent à être informé en cas de dysfonctionnement grave ou de danger : « signaler un dysfonctionnement éventuel », « capacité à alerter en cas de difficultés », « interpeller la direction en cas de problème conséquent ou fondamental », « signaler ce qui relèverait de dysfonctionnements lourds comme la maltraitance »... ;

Notons qu'un directeur demande à ce que l'intervenant soit « sous contrôle », c'est-à-dire qu'il bénéficie d'un contrôle de son activité.

Le rendu compte de l'intervention

La question du rendu compte de l'analyse de pratiques à l'institution est variable même s'il se dégage une pratique majoritaire :

- dans 55% des cas existe une rencontre annuelle, toutefois cette rencontre prend des formes différentes, certaines fois elle a lieu en présence du directeur, de l'intervenant et de l'équipe, d'autre fois l'équipe est absente. Dans d'autre cas l'intervenant fait un bilan écrit.
- 20% prévoit un bilan à la demande, et généralement à la demande de l'équipe qui souhaiterait éventuellement interpeller l'institution.
- 7.5% prévoit deux bilans par an

- 17.5% ne prévoit pas de rendu compte.

Le coût de l'analyse de pratiques

Peu de directeurs ont répondu sur le prix de revient, le coût horaire varie de façon très sensible selon les institutions (ou selon les honoraires des intervenants ou prestataires).

coût	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	34	56,7%
Moins de 40	3	5,0%
De 40 à 60	4	6,7%
De 60 à 80	5	8,3%
De 80 à 100	4	6,7%
De 100 à 120	4	6,7%
De 120 à 140	0	0,0%
140 et plus	6	10,0%
TOTAL OBS.	60	100%

Minimum = 22, Maximum = 200

Somme = 2373

Moyenne = 91,27 Ecart-type = 48,13

De même que la ligne budgétaire sur laquelle est affectée cette dépense selon les établissements qui répondent est variable, dans de nombreux cas apparaît la ligne personnel extérieur à l'établissement, d'autres en honoraires, mais certains font passer les frais d'intervenants sur le budget de la formation continue, ce qui fait que le financement de l'analyse de pratiques n'est pas budgété dans le fonctionnement de l'établissement.

Les fonctions de l'analyse de pratiques

Nous interrogeons les directeurs sur les fonctions qu'ils attribuent à l'analyse de pratiques, pour ce faire nous proposons une série de réponses, l'informateur peut répondre autant de fois qu'il le souhaite. Nous remarquons que certaines réponses sont fortement retenues et que si nous ne prenions pas en considération les non-réponses qui ne sont pas le fait d'une incapacité à répondre mais liées à une impasse faite, le taux pour les réponses « *questionner les pratiques professionnelles* » et « *prendre du recul avec l'action* » représentent un pourcentage de plus de 80%. Notons que la question de l'identité professionnelle n'est pratiquement pas retenue.

fonctions de l'adp	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	13	21,7%
questionner les pratiques du professionnel	38	63,3%
permettre au professionnel de déposer un trop plein émotionnel	27	45,0%
développer des compétences professionnelles	15	25,0%
permettre au professionnel de porter une évaluation sur son action	26	43,3%
élaborer de nouvelles pratiques individuellement	14	23,3%
élaborer de nouvelles pratiques collectivement	19	31,7%
maintenir le professionnel dans une démarche de formation	9	15,0%
stimuler le professionnel	11	18,3%
lutter contre l'usure professionnelle	18	30,0%
prendre du recul avec l'action	38	63,3%
étayer la démarche réflexive du professionnel	34	56,7%
améliorer les relations entre les membres de l'équipe	15	25,0%
apporter une satisfaction au professionnel	11	18,3%
s'exprimer librement en dehors de la direction	15	25,0%
conforter l'identité professionnelle du salarié	5	8,3%
gérer des moments de crise	14	23,3%
trouver des solutions à des situations compliquées	20	33,3%
réguler les tensions internes à l'équipe	16	26,7%
TOTAL OBS.	60	

Les types d'établissement

Les responsables d'institutions qui répondent au questionnaire sont répartis selon les types d'établissements suivants :

type d'établissement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	5,0%
établissement et service pour enfants handicapés	12	20,0%
établissement pour adultes handicapés, service pour adultes handicapés	13	21,7%
établissement pour enfants en difficultés sociales	13	21,7%
service pour enfants en difficultés sociales	6	10,0%
établissement pour adultes en difficultés sociales	9	15,0%
service pour adultes en difficultés sociales	2	3,3%
santé mentale	0	0,0%
autres	2	3,3%
TOTAL OBS.	60	100%

Le nombre de salariés par établissement

Les établissements les plus représentés sont dans le secteur ceux qui sont les plus nombreux et ceux dans lesquels les éducateurs en formation vont en stage de façon massive. La taille des établissements par le nombre de salariés ne nous donne pas vraiment d'indication quant à l'analyse

des pratiques puisqu'il nous faudrait alors connaître la répartition des établissements par nombre de salariés.

La taille des établissements par le nombre de salariés

nombre de salariés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	10	16,7%
Moins de 10	3	5,0%
De 10 à 20	12	20,0%
De 20 à 30	7	11,7%
De 30 à 40	7	11,7%
De 40 à 50	6	10,0%
De 50 à 60	4	6,7%
60 et plus	11	18,3%
TOTAL OBS.	60	100%

Minimum = 5, Maximum = 120

La formation initiale des directeurs

Dernières informations concernant les responsables de structures, ils sont éducateurs spécialisés de formation à 60%.

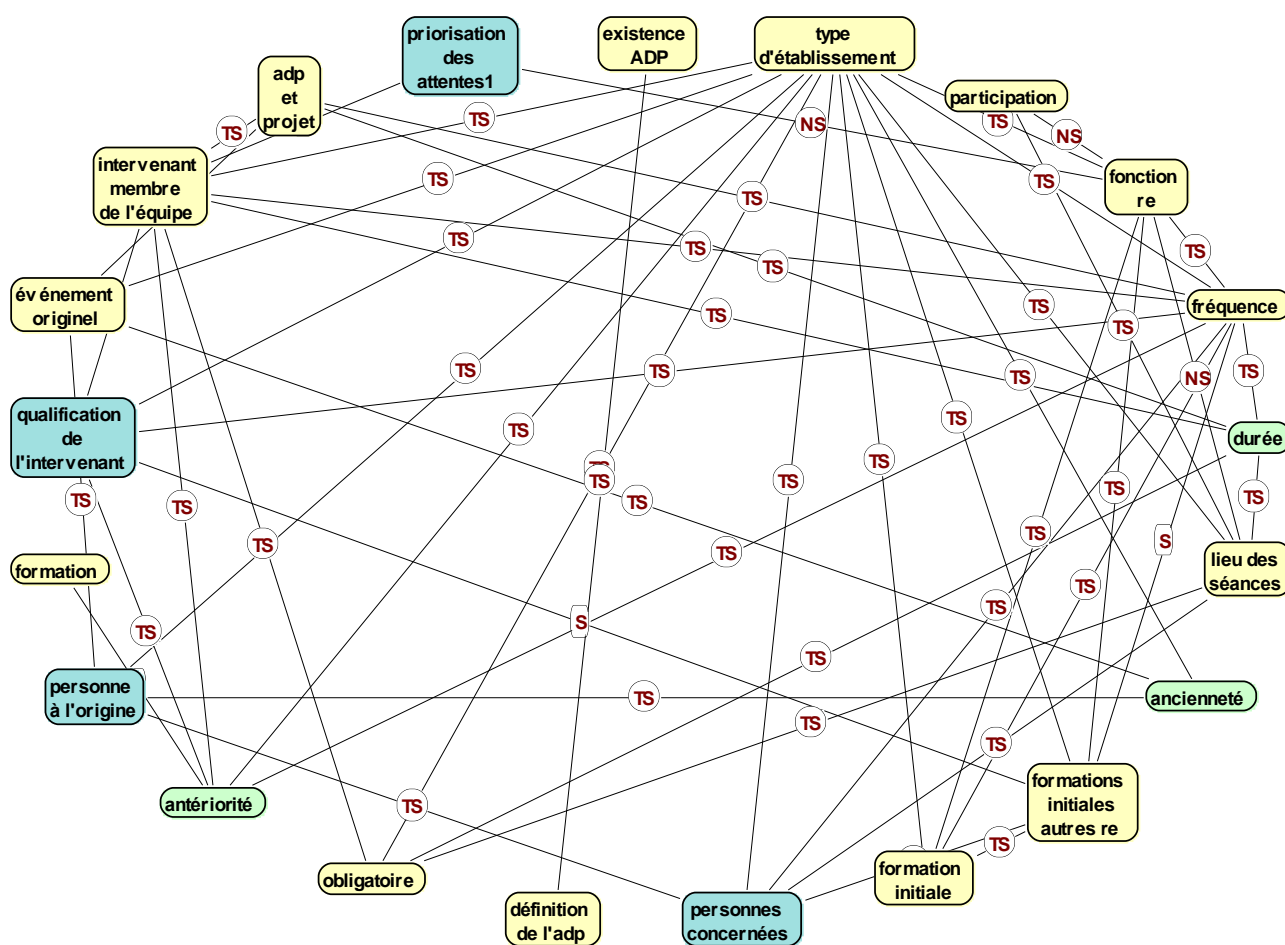
formation initiale	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	8,3%
éducateur spécialisé	36	60,0%
autres travailleurs sociaux	7	11,7%
psychologue	2	3,3%
sociologue	1	1,7%
psychiatre	0	0,0%
autre formation universitaire	1	1,7%
autre	8	13,3%
TOTAL OBS.	60	100%

3.2. Résultats des questionnaires adressés aux salariés

Nous avons reçu 252 questionnaires remplis par les salariés. Les salariés qui ont répondu dépendent de 49 établissements ou services différents. Toutefois parmi ces institutions, 20 sont différentes de celles dont les responsables ont répondu, autrement dit nous avons pour nos résultats 29 établissements et service pour lesquels salariés et responsables ont répondu.

Le graphe suivant montre par le calcul de chi2 que les relations entre les différentes questions sont significatives voire très significative (TS) dans de nombreux cas :

Chi2 Anova :1% Corr. : 0.8%



La fréquence des séances

La quasi totalité des répondants participent aux séances d'analyse de pratiques (97%). La fréquence des séances est en grande majorité mensuelle.

fréquence	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	2,0%
hebdomadaire	8	3,2%
tous les 15 jours	46	18,3%
mensuelle	162	64,3%
bimensuelle	22	8,7%
trimestrielle	9	3,6%
TOTAL OBS.	252	100%

fréquence et durée

La durée des séances oscille entre 1 heure (50%) et 2 heures (43%), les séances de trois heures ne représentent que 5% des situations.

durée	val = 1	val = 2	val = 3	TOTAL
fréquence				
hebdomadaire	100% (8)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (8)
tous les 15 jours	97,8% (45)	0,0% (0)	2,2% (1)	100% (46)
mensuelle	40,1% (65)	54,9% (89)	4,9% (8)	100% (162)
bimensuelle	31,8% (7)	54,5% (12)	13,6% (3)	100% (22)
trimestrielle	0,0% (0)	100% (9)	0,0% (0)	100% (9)
TOTAL	50,6% (125)	44,5% (110)	4,9% (12)	100% (247)

Val 1 = 1 heure, Val 2 = 2 heures, Val 3 = 3 heures

Le tableau ci-dessus nous montre que le format le plus fréquent pour les séances est deux heures par mois. Dès que l'on augmente la fréquence des réunions, leurs durées n'excèdent pas 1 heure sauf exception. Elles ont lieu à 90% dans l'institution. Pour les 10% restant, les rencontres se déroulent au domicile de l'intervenant ou sur son lieu de travail (certaines institutions font appel à des centres de formation pour encadrer l'analyse de pratiques).

Les personnels concernés

Ces temps collectifs concernent à 100% les travailleurs sociaux dans toutes les institutions, les autres catégories de personnel y sont beaucoup moins invitées ou obligées de participer, sachant que les répondants ont cités psychologues et psychiatres comme personnes concernées alors qu'elles sont concernées à titre d'intervenant et non d'analysant, comme nous souhaitons la réponse.

Les travailleurs sociaux sont dans tous les établissements concernés par l'analyse de pratiques. Pour les autres catégories de personnels, il y a des variantes

personnes concernées	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,6%
travailleurs sociaux	247	98,0%
psychologues	18	7,1%
psychiatres	4	1,6%
chefs de service	31	12,3%
rééducateurs	25	9,9%
directeur	16	6,3%
pers des services généraux	28	11,1%
enseignants	18	7,1%
autres	13	5,2%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 1192,14$, $ddl = 10$, $1-p = >99,99\%$.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (9 au maximum).

Personnels concernés et type d'établissement

Toutefois le tableau suivant donne une autre indication dans la mesure où certaines catégories de personnels ne sont présentes que dans certains types d'institutions ; tels que les rééducateurs et enseignants que l'on retrouve essentiellement dans le secteur médico-social.

type d'établissement	établissement et service pour handicapés	établissement et service pour enfants relevant de la protection de l'enfance	établissement et service pour adultes en difficultés sociales	autres	TOTAL
personnes concernées					
Non réponse	75,0% (3)	25,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (4)
travailleurs sociaux	44,1% (109)	38,9% (96)	15,8% (39)	1,2% (3)	100% (247)
psychologues	77,8% (14)	22,2% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (18)
psychiatres	100% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (4)
chefs de service	45,2% (14)	45,2% (14)	3,2% (1)	6,5% (2)	100% (31)
rééducateurs	96,0% (24)	0,0% (0)	4,0% (1)	0,0% (0)	100% (25)
directeur	50,0% (8)	18,8% (3)	31,3% (5)	0,0% (0)	100% (16)
pers des services généraux	32,1% (9)	46,4% (13)	21,4% (6)	0,0% (0)	100% (28)
enseignants	100% (18)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (18)
autres	15,4% (2)	23,1% (3)	53,8% (7)	7,7% (1)	100% (13)
TOTAL	50,7% (205)	33,2% (134)	14,6% (59)	1,5% (6)	100% (404)

Les salariés participant sont en CDI dans tous les cas, puis en CDD dans 75% des établissements. Plus de la moitié des institutions (53.6%) proposent aux stagiaires des centres de formations, de participer aux réunions d'analyse de pratiques.

L'analyse de pratiques est obligatoire pour les salariés dans 91.3% des cas.

L'antériorité de l'analyse de pratiques

La mise en œuvre de l'analyse de pratiques apparaît comme très récente dans beaucoup d'établissements puisque le dispositif est institué depuis moins de six ans selon 47% des réponses, le taux élevés de non-réponses s'explique par le fait que l'analyse de pratiques était en place à l'arrivée des personnes dans l'institution et que du coup elles n'en connaissent pas l'ancienneté, ce qui aurait comme incidence d'augmenter l'antériorité générale de l'analyse de pratiques.

antériorité	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	65	25,8%
Moins de 2	11	4,4%
De 2 à 4	69	27,4%
De 4 à 6	39	15,5%
De 6 à 8	18	7,1%
De 8 à 10	17	6,7%
De 10 à 12	9	3,6%
12 et plus	24	9,5%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 0, Maximum = 20

La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude.

La moyenne et l'écart-type sont calculés sans tenir compte des non-réponses.

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 125,71$, ddl = 7, 1-p = >99,99%.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Qui est à l'origine de l'analyse de pratiques ?

Selon les personnes interrogées, l'équipe est à l'origine de la mise en place du dispositif pour 41.3% des personnes interrogées alors que la direction ne le serait qu'à 16.3%, le fort taux de « je ne sais pas » est lié (comme pour la question précédente) à l'arrivée postérieure du salarié dans l'institution.

personne à l'origine	Nb. cit.	Fréq.
je ne sais pas	77	30,6%
direction	41	16,3%
direction et équipe	14	5,6%
équipe éducative	104	41,3%
autres	4	1,6%
projet institutionnel	7	2,8%
chef de service	4	1,6%
le CA de l'association	3	1,2%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 306,98$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).

Evènement lié à la mise en place de l'analyse de pratiques

La mise en place de l'analyse de pratiques n'est pas liée à un évènement particulier dans 47.6% des cas, pour les 16.3% qui le raccroche à un évènement particulier, on trouve par décroissant les raisons suivantes :

- Crise institutionnelle, conflit d'équipe 28% ;
- Nouvelle direction 18%
- Nouveau psychologue 18% ;
- Nouvelles problématiques des usagers 16% ;
- Changement important de personnel dans l'équipe éducative 13%.

Analyse de pratiques et projet institutionnel

L'analyse de pratiques est mentionnée dans les projets institutionnels pour au moins 56% des réponses, elle est présentée dans le projet sous divers registres :

- L'aspect organisationnel : « réunion d'analyse animée par une psychologue », « le psychologue et le psychiatre animent deux groupes de professionnels qui réfléchissent sur leurs pratiques, éducative, pédagogique, thérapeutique. Ces groupes se réunissent une fois par mois et sont composés des éducateurs, de l'enseignante, de l'orthophoniste et de la psychomotricienne », « outil de travail pour les professionnels », « organisée par structure,

animée par un psychologue extérieur à l'institution, réflexion de la pratique professionnelle au travers du vécu éducatif »...

- L'aspect réglementaire : « obligation pour chaque équipe d'avoir des temps de régulation, supervision ou d'analyse de la pratique », « temps de réunion des salariés », « outil de travail pour les professionnels », « garantie institutionnelles au profit des salariés »...
- Les attentes : « échanger sur les difficultés rencontrées, mieux comprendre, appréhender la prise en charge, saisir l'implication des professionnels, réinterroger la stratégie éducative », « échanger sur des difficultés rencontrées ou des situations vécues, mieux comprendre ou appréhender la prise en charge, permettre une approche transdisciplinaire.
- L'aspect plus complet où organisation et sens du travail sont donnés « réunion hebdomadaire de l'équipe pluridisciplinaire animée par le psychiatre ou le psychologue. A partir d'une impasse d'un ou plusieurs membres de l'équipe dans sa pratique avec un jeune, elle vise à mettre en évidence la particularité, la dynamique, la répétition et le sens d'un phénomène énigmatique, à éclairer les éléments transférentiels en jeu, à s'orienter vers de nouvelles réponses à mettre en œuvre », « neuf séances annuelles de travail avec un intervenant extérieur choisi pour sa référence théorique par les travailleurs sociaux. L'objectif est d'offrir un espace de parole sur la pratique dirigé par un professionnel extérieur et sans lien hiérarchique »...

Les différents registres apparaissent dans les mêmes proportions avec une moindre fréquence cependant pour le dernier qui est le plus complet.

Description d'une séance

Sur les 214 descriptions recensées, nous remarquons un tronc commun à l'ensemble des questionnaires. La description fait apparaître qu'il y a dans tous les cas un déroulement assez proche de la séance. Quels que soient les préliminaires, il ressort qu'un professionnel expose une situation avec laquelle il a une difficulté ou un thème qui lui pose question. Il s'ensuit un échange avec quelques variantes concernant le style de la personne qui encadre qui peut se faire appeler psychologue, psychanalyste, psychiatre, intervenant, régulateur, animateur ou analyste. L'analyse lexicologique de Sphinx Lexica fait apparaître les mots les plus fréquemment utilisés par ordre décroissant, retenons les quinze premiers :

Situation 162, intervenant-psychologue 75, sujet 74, équipe 72, échange 68, question 65, professionnel 56, séance 34, analyse 32, réflexion 30, pratique 27, amène 26, fait 25, présentation 24, problème 21.

Analyse de la pratique : au début de la séance un professionnel amène une situation ou un sujet qui lui pose problème, il en fait la présentation. L'intervenant renvoie des questions, l'échange et la réflexion s'engage avec l'équipe.

Cette phrase construite avec les quinze premiers mots les plus utilisés donne une représentation assez juste des différentes descriptions recueillies.

Les attentes

Concernant les attentes des salariés, la question est ouverte, aussi nous procédons à recodage des réponses afin de pouvoir les utiliser. Le nouveau codage place les attentes en actions.

priorisation des attentes1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	28	11,1%
échanger	65	25,8%
analyser les effets de l'accompagnement	19	7,5%
élaborer collectivement des pratiques, formaliser des savoirs	59	23,4%
exprimer les émotions	35	13,9%
autres	10	4,0%
être écouté	20	7,9%
trouver entraide et soutien	25	9,9%
trouver des solutions	33	13,1%
remettre en cause sa pratique	91	36,1%
prendre du recul	80	31,7%
analyser	37	14,7%
avoir meilleure connaissance de soi	13	5,2%
obtenir un éclairage théorique	73	29,0%
réguler l'équipe	31	12,3%
bénéficier d'un regard extérieur	23	9,1%
avoir une liberté de parole	12	4,8%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 268,06$, ddl = 17, $1-p = >99,99\%$.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (3 au maximum).

Les personnes pouvant avoir plusieurs attentes les répondants ont la possibilité proposer jusqu'à trois attentes. Nous remarquons que 36% des personnes interrogées souhaitent « remettre en cause sa pratique », 31.7% prendre du recul et 29% obtenir un éclairage théorique.

Nous pouvons aussi regrouper les réponses avec les catégories utilisées pour les directeurs et nous trouvons alors le tableau suivant :

priorisation des attentes ¹	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	28	4,3%
équipe	181	27,7%
usager	19	2,9%
pratique	92	14,1%
professionnel	251	38,4%
autres	10	1,5%
apport théorie	73	11,2%
TOTAL CIT.	654	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 531,93$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le tableau est construit sur 252 observations.

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

38% des attentes citées concernent le professionnel, et 27% l'équipe, moins de 3% l'utilisateur. Les professionnels attendent avant tout de l'analyse de pratiques qu'elle ait un effet pour eux-mêmes, qu'elle ait un effet plus individuel que collectif. L'apport théorique pourrait se rajouter à l'individuel, mais il peut aussi avoir une fonction collective quand il s'agit de s'approprier collectivement une nouvelle méthodologie.

Les effets

Les effets principaux repérés de l'analyse de pratiques par les salariés est également une question ouverte. Nous avons regroupé les réponses et obtenu le tableau suivant :

25% des professionnels interrogés pensent que l'analyse de pratiques améliorent les pratiques près de 22% qu'elle joue sa fonction d'analyser la pratique et qu'elle permet de prendre du recul.

effets principaux1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	49	19,4%
autres	3	1,2%
souder l'équipe	46	18,3%
ressentis communs à travers l'échange, partage	24	9,5%
amélioration du service rendu	29	11,5%
amélioration des pratiques	63	25,0%
échanger	51	20,2%
remise en cause	30	11,9%
comparaison des pratiques	21	8,3%
analyse de notre pratique	55	21,8%
régulation d'équipe	37	14,7%
fonction de sécurisation et de contenance	29	11,5%
exprimer ses difficultés	32	12,7%
prendre du recul	55	21,8%
écouter les autres	13	5,2%
apporter un regard différent	30	11,9%
s'exprimer librement	14	5,6%
temps de formation	16	6,3%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 146,49$, ddl = 18, 1-p = >99,99%.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le tableau est construit sur 252 observations.

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Nous avons regroupé les réponses selon les grandes catégories que nous utilisons pour les effets repérés par les directeurs et obtenons le tableau ci-après :

effets principaux1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	49	8,2%
autres	3	0,5%
sur l'équipe	158	26,5%
sur l'usager	29	4,9%
sur les pratiques	139	23,3%
sur le professionnel	219	36,7%
TOTAL CIT.	597	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 362,77$, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le tableau est construit sur 252 observations.

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Les effets repérés globalement semble s'opérer principalement sur le professionnel puisque 36% des effets nommés concernent le salarié, 26.5% l'équipe et les effets en direction de l'utilisateur ne comptabilise pas 5% des effets cités par les salariés. Nous pouvons observé qu'il y a une relative correspondance entre les attentes et les effets du point de vue de la répartition entre professionnel, équipe et usager.

Les principes de fonctionnement

Aux principes importants qui prévalent au fonctionnement de l'analyse de pratiques :

- la confidentialité est citée par 43% des professionnels ;
- la liberté de parole par 36%
- l'écoute par 30%
- le respect par 29%
- le non-jugement par 15%.

Ces principes font partie du contrat que salariés et intervenant passent ensemble avant de commencer le travail d'analyse. Nous ne sommes pas loin des principes qui prévalent dans la cure analytique même si évidemment beaucoup d'autres aspect divergent.

L'intervenant est-il considéré comme un membre de l'équipe ?

L'intervenant est considéré comme membre de l'équipe par 32% des professionnels interrogés, alors que 62% estiment qu'il ne fait pas partie de l'équipe. La différence est moins importante dans le secteur médico-social où 50% ne le voient pas comme un membre de l'équipe alors que 42% considèrent qu'il fait partie de l'équipe. Dans le secteur de la protection de l'enfance la différence est accentuée puisque que les salariés considèrent que l'intervenant fait partie de l'équipe à 14.4% et qu'il en est exclu à 81.5%.

type d'établissement	secteur médico-social	secteur protection de l'enfance	établissement et service pour adultes en difficultés social es	autres	TOTAL
intervenant membre de l'équipe					
Non réponse	7,1% (8)	4,1% (4)	2,6% (1)	0,0% (0)	5,2% (13)
non	50,4% (57)	81,4% (79)	48,7% (19)	100% (3)	62,7% (158)
oui	42,5% (48)	14,4% (14)	48,7% (19)	0,0% (0)	32,1% (81)
TOTAL	100% (113)	100% (97)	100% (39)	100% (3)	100% (252)

La qualification et la formation de l'intervenant

Pour l'échantillon que nous étudions 74% des intervenants sont des psychologues, 13.5% sont psychanalystes, 6.3% sont psychiatres (uniquement dans des établissements médico-sociaux), 3.6% sont formateurs et les 7.1% autres sont ou des travailleurs sociaux extérieurs à l'institution, ou le chef de service qui anime conjointement l'analyse de pratiques avec la psychologue de l'établissement.

qualification de l'intervenant	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2,8%
psychologue	186	73,8%
psychanalyste	34	13,5%
psychiatre	16	6,3%
formateur	9	3,6%
autre	18	7,1%
je ne sais pas	7	2,8%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 645,66$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (5 au maximum).

17.5% des professionnels interrogés pensent que l'intervenant a suivi une formation spécifique à l'analyse de pratiques alors 77% n'en savent rien.

formation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2,8%
non	7	2,8%
oui	44	17,5%
je ne sais pas	194	77,0%
TOTAL OBS.	252	100%

Le rendu compte de l'intervenant à l'institution

La façon dont l'intervenant rend compte à la direction du travail effectué ne semble pas très claire pour bon nombre de professionnels puisque 39% ne savent pas comment cela se passe. 13.5% disent qu'il ne rend pas compte.

Selon 41% des personnes interrogées, il y a une restitution qui est faite à la direction mais qui peut revêtir des formes diverses par écrit ou oral avec ou sans l'équipe. Le modèle le plus fréquent (52%) est le bilan annuel avec la direction, bilan auquel participe souvent l'équipe de professionnels.

Les fonctions de l'analyse de pratiques

Les fonctions de l'analyse de pratiques sont multiples, nous proposons un choix important de réponses fermées (18) qui touchent des domaines très divers tels que la dimension émotionnelle, l'identité professionnelle, la formation, l'activité professionnelle, relation professionnelle... le salarié a la possibilité de cocher autant de cases qu'il le souhaite, en moyenne chaque répondant a choisi huit fonctions.

La fonction la plus attribuée à l'analyse de pratiques est de pouvoir « prendre du recul avec l'action », 89% des personnes interrogées, mettre l'action à distance.

La seconde fonction pour 65% est d' « étayer la démarche réflexive du professionnel », donc d'aider le professionnel dans sa réflexion.

La troisième fonction de l'analyse de pratiques est de « permettre au professionnel de déposer un trop plein émotionnel » 64%. Il y a donc tout d'abord reconnaissance que la profession implique une dimension émotionnelle qui charge le professionnel, et qu'il a besoin de s'en dégager.

« Permettre au professionnel de porter une évaluation sur son action » (60%), il est bien difficile de porter une évaluation au travail éducatif, le professionnel éprouve le besoin de savoir si ce qu'il fait est efficace, efficient. Pouvoir porter une évaluation sur ce qu'il fait agit sur son identité professionnelle.

Les trois fonctions qui suivent concernent directement l'activité du professionnel, « trouver des solutions à des situations compliquées » (56.7%), « élaborer de nouvelles pratiques collectivement »(56.3%), et « individuellement »(51.6%), on attend là de l'analyse de pratiques qu'elle aide concrètement le professionnel dans sa tâche. On peut y joindre « développer des compétences professionnelles » (37.3%) qui marque que le professionnel peut ainsi apprendre de cette instance.

Viennent ensuite des fonctions qui ont trait avec la gestion des relations professionnelles « gérer des moments de crise »(42.1%), « améliorer les relations entre les membres de l'équipe » (37.3%) et « réguler les tensions internes à l'équipe » (35.7). Des tensions existent au sein des équipes et ces tensions doivent être travaillées, discutées. Il est de ce fait donner un rôle de régulation à l'instance d'analyse de pratiques.

« Lutter contre l'usure professionnelle » (37.8%). C'est implicitement reconnaître que les aspects que l'on y travaille ou dépose usent les professionnels de l'éducation spécialisée.

Deux résultats interrogent dans la mesure il apparaissent comme contradictoire avec les autres. Il est étonnant que la fonction formative de l'analyse de pratiques ne soit pas très reconnue (29%) alors qu'on lui accorde le développement des compétences, l'élaboration de nouvelles pratiques. La seconde traite de l'identité professionnelle qui n'est citée que par 15.9% alors que l'évaluation et l'analyse de l'action viennent interroger l'identité.

fonctions de l'adp	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2,8%
remettre en cause les pratiques du professionnel	104	41,3%
permettre au professionnel de déposer un trop plein émotionnel	161	63,9%
développer des compétences professionnelles	96	38,1%
permettre au professionnel de porter une évaluation sur son action	152	60,3%
élaborer de nouvelles pratiques individuellement	130	51,6%
élaborer de nouvelles pratiques collectivement	142	56,3%
maintenir le professionnel dans une démarche de formation	76	30,2%
lutter contre l'usure professionnelle	95	37,7%
prendre du recul avec l'action	224	88,9%
étayer la démarche réflexive du professionnel	164	65,1%
améliorer les relations entre les membres de l'équipe	94	37,3%
apporter une satisfaction au professionnel	30	11,9%
s'exprimer librement en dehors de la direction	86	34,1%
conforter l'identité professionnelle du salarié	40	15,9%
gérer des moments de crise	106	42,1%
trouver des solutions à des situations compliquées	143	56,7%
réguler les tensions internes à l'équipe	90	35,7%
apprendre à mieux se connaître individuellement	69	27,4%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 462,43$, ddl = 19, $1-p = >99,99\%$.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (18 au maximum).

Les compétences attendues chez l'intervenant

Les compétences attendues de l'intervenant s'expriment dans une question ouverte. Nous regroupons les réponses pour la présentation des résultats. L'écoute est la compétence la plus souhaitée car citée par 51.6% des personnes interrogées. Viennent ensuite la capacité d'analyse (30.6%) et à faire des apports théoriques (26.6%), puis l'objectivité l'impartialité la neutralité (21.8%), L'animation du groupe (20%) et la « connaissance du terrain » (20%).

compétences intervenant codé	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	42	16,7%
patience, empathie	33	13,1%
objectivité, impartialité	55	21,8%
écoute	130	51,6%
confidentialité	9	3,6%
capacité d'analyse	77	30,6%
apporter une (des) réponse(s)	25	9,9%
apports, éclairages théoriques	67	26,6%
réflexion	10	4,0%
animation de groupe	50	19,8%
connaissances du "terrain"	50	19,8%
garant du cadre	23	9,1%
éthique	17	6,7%
TOTAL OBS.	252	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 292,37$, ddl = 13, 1-p = >99,99%.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (3 au maximum).

Définition de l'analyse de pratiques

Parmi les professionnels interrogés, 44.8% estiment que l'analyse de pratiques est une condition nécessaire à l'exercice de leur profession et 48.4% pensent que c'est un complément utile à cet exercice, ce qui représente plus de 93% des professionnels qui juge de l'utilité de ce dispositif.

définition de l'adp	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	11	4,4%
une condition nécessaire pour moi d'exercer ma pratique professionnelle	113	44,8%
un complément utile à l'exercice de ma pratique professionnelle	122	48,4%
une obligation que l'institution exige de moi, parmi d'autres, mais qui a son utilité	3	1,2%
une obligation peu ou pas utile que l'institution exige de moi	0	0,0%
une possibilité qui m'est offerte mais dont je n'éprouve pas la nécessité	0	0,0%
une possibilité qui ne m'est pas offerte mais que j'éprouve comme une nécessité	2	0,8%
une possibilité qui ne m'est pas offerte mais dont je n'éprouve pas non plus la nécessité	1	0,4%
TOTAL OBS.	252	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 630,16$, ddl = 7, 1-p = >99,99%.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Les éducateurs spécialisés estiment que l'analyse de pratiques est une condition nécessaire à 51.7% alors que les autres travailleurs sociaux le pensent pour 40%. Les éducateurs spécialisés considèrent que l'analyse de pratiques est un complément utile à 45.8% alors que les autres travailleurs sociaux

le pensent pour 53%. Notons cependant que les moniteurs éducateurs accordent à l'analyse de pratiques une condition nécessaire dans les mêmes proportions que les éducateurs spécialisés.

Qui sont les professionnels interrogés ?

Les résultats suivants nous permettent de définir le groupe des professionnels que nous avons interrogé, nous verrons si dans ses grandes tendances il correspond aux chiffres du secteur de l'éducation spécialisée. Sur les 252 questionnaires 47% ont été remplis par des éducateurs spécialisés, 34.5% par d'autres travailleurs sociaux et 13% par des professionnels des services généraux et administratifs. L'ensemble des personnels hors éducateurs spécialisés se répartit comme suit :

formations initiales autres re	Nb. cit.	Fréq.
moniteur éducateur	26	10,3%
aide médico psychologique	19	7,5%
assistant de service social	18	7,1%
Formations pros hors TS	8	3,2%
animateur	7	2,8%
conseillère en économie sociale et familia	7	2,8%
administratif	6	2,4%
autres	6	2,4%
formation universitari re	5	2,0%
éducatrice de jeunes enfants	6	2,4%
rééducateur	4	1,6%
enseignant	7	2,8%
métiers de la santé	3	1,2%
cuisinier	3	1,2%
TOTAL OBS.	252	

Selon l'AFORTS¹⁵⁵, les éducateurs spécialisés sont employés par les établissements et services pour enfants handicapés (31 %), les établissements pour enfants en difficulté sociale (20 %), les établissements pour adultes handicapés (13%), les services pour enfants en difficulté sociale (7%) dans notre échantillon, les chiffres ne sont pas identiques mais la tendance dans la répartition est la même. Rappelons que les répondants de cette enquête sont inscrits dans un périmètre géographique défini (trois départements) qui peut de lui-même avoir des caractéristiques spécifiques.

¹⁵⁵ AFORTS : Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social

	Etb et service pour enfants handicapés	Etablissement pour adultes handicapés	Etb et service pour enfants en difficultés sociales	Etb et service pour adultes en difficultés sociales
National	31%	13%	27%	?
échantillon	26.3%	5.9%	36.4%	10.2%

La répartition par sexe est la suivante :

	hommes	femmes
national*	37	63
échantillon	30	70

L'ancienneté professionnelle des personnes interrogées

L'ancienneté des personnes interrogées est répartie entre de très jeunes professionnels et des professionnels plus confirmés :

ancienneté	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	8	3,2%
Moins de 2,00	14	5,6%
De 2,00 à 4,00	28	11,1%
De 4,00 à 6,00	23	9,1%
De 6,00 à 8,00	21	8,3%
De 8,00 à 10,00	19	7,5%
De 10,00 à 12,00	26	10,3%
12,00 et plus	113	44,8%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 1, Maximum = 39

Répartition des professionnels selon les types d'établissement

Enfin nous présentons la répartition des personnes interrogées par type d'établissement les employant.

* chiffres DREES 2005 publié par les ASH

type d'établissement	Nb. cit.	Fréq.
établissement pour enfants handicapés	57	22,6%
service pour enfants handicapés	8	3,2%
établissement pour adultes handicapés , service pour adultes handi capés	48	19,0%
établissement pour enfants en difficultés sociales	62	24,6%
service pour enfants en difficultés sociales	35	13,9%
établissement pour adultes en difficultés sociales	23	9,1%
service pour adultes en difficultés sociales	16	6,3%
santé mentale	0	0,0%
autres	3	1,2%
TOTAL OBS.	252	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 158,00$, $ddl = 8$, $1-p = >99,99\%$.

Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Remarquons que les établissements dont sont issus les professionnels répondant peuvent se répartir en trois grandes catégories

- le médico-social regroupant les IME, ITEP, Foyers d'hébergement pour adultes handicapés et CAT ;
- le secteur de la protection de l'enfance regroupant les MECS, foyer de l'enfance ainsi que les services de l'ASE et d'AEMO.
- Le secteur de l'insertion sociale dans lequel nous réunissons, CHRS, permanence accueil pour précaires, SAMU social, CADA.

Ces trois grandes catégories sont les principaux lieux de stages pour les éducateurs en formation.

Notons toutefois que le secteur de la santé mentale n'a pas répondu à l'enquête.

La variable « type d'établissement » est celle qui selon le logiciel Sphinx donne les informations les plus significatives en la croisant à d'autres variables, c'est-à-dire que selon le type d'établissement il y a des différences importantes concernant l'analyse de pratiques.

On remarque ainsi que dans les établissements pour enfants handicapés la qualification de l'intervenant est la plus diversifiée : 44% ont recours à un psychologue, 20% à un psychanalyste, 11% à un psychiatre.

Dans les établissements pour enfants en difficultés sociales, on fait appel à un psychologue dans 85%, à un psychanalyste dans 5% des cas et à un psychiatre dans aucun cas.

Et dans les services AEMO et placement familial on contacte un psychologue dans 51% des cas et un psychanalyste dans 31% des cas et aucun psychiatre. Si l'on prend en considération le lieu où se déroulent les séances on peut faire la lecture suivante de certaines pratiques sachant que dans les

établissements pour enfants handicapés, 100% des séances ont lieu à l'interne alors que pour les établissements accueillants des enfants en difficultés sociales elles ont pour 25% chez l'intervenant.

Nous pensons que ces modalités ont un lien avec l'histoire de ces institutions pour lesquelles selon que l'on était institution accueillant des publics handicapés où la fonction du psychiatre était dominante, on fait encore appel au psychiatre et l'analyse de pratiques se déroule systématiquement dans l'institution. Si, comme les services d'AEMO et de placement familial, les premiers travailleurs sociaux étaient des assistantes sociales, on peut retrouver des anciennes pratiques telle que la supervision extérieure du casework assuré par un psychanalyste.

Mais si l'on peut ainsi repérer certaines particularités liées à l'histoire et peut-être renforcées par le contexte local des associations ligériennes, nous pouvons tracer au regard des informations recueillis tant auprès des responsables d'établissements que des professionnels un certain profil de l'analyse de pratiques.

3.3. Les entretiens

3.3.1. Présentation du logiciel Alceste

Nous avons recours pour traiter le contenu des quatorze entretiens au logiciel ALCESTE. « Alceste est le sigle d'une méthodologie d'analyse statistique du discours : Analyse de Lexèmes Cooccurants dans les Enoncés Simples d'un Texte »¹⁵⁶. Alceste est un logiciel d'analyse lexicale, nous devons sa conception à Max Reinert qui lui s'inscrit dans la continuité du travail de JP Benzécri. L'idée qui a conduit Max Reinert à l'élaboration de ce logiciel est la suivante : *« De même que, selon Bourdieu, les activités humaines sont structurées par des « habitus », les discours, qui ne sont que les traces langagières de ces activités (Achard), sont structurés par des systèmes de « lieux » (ou topoï) agissant comme des attracteurs pour le locuteur. Un « lieu ne peut véritablement être défini en soi. Un lieu se définit par l'existence même d'autres lieux auquel il s'oppose et sans lesquels il perd son identité. Dans le cadre de son discours, un locuteur doit gérer au fil du processus énonciatif ce passage d'un lieu à l'autre qui est aussi le passage d'une identité à l'autre. C'est le propre même de l'argumentation rhétorique et dialectique. En conséquence, la mise en place d'un système de lieux n'a pas qu'une visée référentielle, elle vise également à gérer l'activité d'un « locuteur » dans sa manière de définir ses propositions d'énonciation. Dans un corpus particulier, les « lieux habituels » peuvent être indexés par leurs mondes lexicaux. Cela une*

¹⁵⁶ Daverne C. Cours « analyse de contenu » Second semestre Master 2 FFAST année universitaire 2005/06

analyse statistique peut le montrer de manière relativement automatique. »¹⁵⁷. C'est là l'objectif même du logiciel Alceste.

Le principe de ce logiciel « *est d'obtenir un premier classement « des phrases » du corpus étudié en fonction des cooccurrences des mots dans ces « phrases », ceci afin d'en dégager « les principaux mondes lexicaux* »¹⁵⁸. Le logiciel Alceste permet « *de quantifier un texte, afin d'en extraire les structures signifiantes les plus fortes* »¹⁵⁹. Il s'agit de décomposer le corpus (un élément de départ) en d'autres éléments plus petits et signifiants. Cette analyse est construite à partir d'une méthode qui rend valide la décomposition, cette dernière n'est pas le fruit du hasard. L'analyse s'attache à comprendre les enchaînements de tels ou tels mots, « *le locuteur, au cours de son énonciation, investit des mondes propres successifs et ces lieux, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire.* Cette étude statistique permet de retrouver les « *environnements mentaux, que le locuteur a successivement investi, trace perceptible sous forme de « mondes lexicaux* » »¹⁶⁰.

Notre recherche vise à repérer des « tendances » plus que des types d'intervention à partir de ce que les praticiens peuvent dire de leur activité, nous utilisons le logiciel ALCESTE afin d'obtenir des classes de discours, des mondes lexicaux parmi les entretiens des 14 intervenants en analyse de pratiques qui vont représenter le corpus à analyser. Nous avons procédé à une première analyse avec ALCESTE au bout de six entretiens afin de vérifier la validité de notre démarche. Nous renouvelons l'expérience avec le corpus des quatorze entretiens et voici les données recueillies.

Max Reinert précise que « *l'objectif est d'obtenir un classement des énoncés du corpus en fonction de la ressemblance ou de la dissemblance statistique des lexèmes qui les composent afin de mettre en évidence les mondes lexicaux* »¹⁶¹.

Ces ressemblances et dissemblances sont modélisées par un tableau binaire croisant¹⁶²

- en ligne, les différents énoncés simples appelés « unités de contexte élémentaires » (u.c.e.). les u.c.e. sont « *des segments de texte de quelques lignes, si possible, terminés par une ponctuation forte, sinon faible, voire arbitrairement si aucune ponctuation n'est*

¹⁵⁷ Reinert M., (1998), *Quel objet d'étude pour une analyse statistique du discours ? quelques réflexions à propos de la réponse Alceste*, Journées d'Analyse de Données Textuelles, JADT, Besançon.

¹⁵⁸ Roure H. et Reinert M., 1993, *Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale*, JADT, ENST, Paris. P. 573

¹⁵⁹ Daverne C. Op. Cit.

¹⁶⁰ Roure H. et Reinert M., 1993, Op. Cit. p. 573

¹⁶¹ Roure H. et Reinert M., 1993, Op. Cit. p. 16

¹⁶² Nous empruntons la description ci-après au polycop et support de cours de C. Daverne, année universitaire 2005/06

indiquée »¹⁶³. L'u.c.e. est considérée comme l'unité statistique de base par le logiciel. Le logiciel ALCESTE effectue un travail de classification à partir des u.c.e. et des mots du corpus contenus dans ces u.c.e..

- en colonnes les différents lexèmes, appelés « formes réduites ». Une **forme simple** « *est un ensemble de lettres séparées par un délimiteur connu : espace, début de ligne, signe de ponctuation* »¹⁶⁴. Les formes simples renvoient globalement aux différentes formes prises par les mots d'un texte. Une **forme réduite** est forme transformée.

On appelle **lemmatisation** l'opération qui consiste à remplacer une forme textuelle par son lemme (forme canonique, qui correspond à une norme). Cette réduction a pour objectif d'améliorer l'analyse statistique, et notamment le classement des u.c.e. sous un même intitulé (la forme réduite).

A partir du croisement entre u.c.e. et formes réduites, l'analyse nous présente deux tableaux qui sont calculés avec une définition (une valeur) différente de l'unité de contexte afin de tester la validité des classes lorsque la longueur des unités de contexte varie. Une **unité de contexte** « *est définie par concaténation*¹⁶⁵ *d'une ou plusieurs u.c.e. jusqu'à ce que le nombre de formes analysées dans cette unité soit égal ou supérieur à un seuil fixé* »¹⁶⁶.

L'unité de contexte (uc) est un segment de texte intermédiaire entre l'u.c.e. et l'u.c.i., elle est définie par concaténation des u.c.e. successives d'une même u.c.i. jusqu'à ce que le nombre de mots analysés de cette nouvelle unité soit supérieur au seuil fixé dans le plan d'analyse.

Par monde lexical, Max Reinert entend « *la trace lexicale d'un « référent » ou « posture » particulière utilisée par l'énonciateur pour construire ses énoncés* »¹⁶⁷. L'auteur fait l'hypothèse que l'analyse des traces lexicales d'un ensemble d'énoncés peut permettre de différencier globalement les lieux d'énonciation les plus prégnants. Il définit un « lieu » par « *l'existence même d'autres lieux auxquels il s'oppose et sans lesquels il perd son identité. Dans le cadre de son*

¹⁶³ Reinert M., 1997 p. 4

¹⁶⁴ Reinert M., 1997 p. 4

¹⁶⁵ Rey A. DHLF, *enchaînement, liaison, suite temporelle ou logique*, ou en informatique : Opération qui consiste à relier plusieurs fichiers de manière à pouvoir les traiter comme un seul. La concaténation des textes est utilisée pour l'exécution de processus automatiques tels que l'extraction de la liste des termes, la recherche des collocations, les opérations de recherche et remplacement, etc.

¹⁶⁶ Reinert M., 1997 p. 5

¹⁶⁷ Daverne C. (2005), Op. Cit.

discours, un locuteur doit gérer au fil du processus énonciatif ce passage d'un lieu à un autre qui est aussi le passage d'une identité à l'autre »¹⁶⁸.

Nous ne présentons pas ici les différentes étapes de calcul afin de passer aux résultats

3.3.2. Présentation des classes de discours

Le corpus est composé de quatorze unités de contextes initiales (u.c.i.) ; celles-ci correspondent aux entretiens menés auprès des quatorze intervenants – Bertille, Nicole, Florence, Georges, Pascal, Noëlle, Léa, Gilles, Bernard, Luc, Albert, Audrey, Viviane, Martine.

Le nombre total d'occurrences du corpus est 88573, le nombre de mots utilisés une fois les hapax 2787 retirés, la fréquence par forme est de 15. Il reste 950 mots analysés et 501 mots outils

Tableau croisant les deux partitions

		R C D H 2					
	Classes	1	2	3	4	5	Poids
R C D H 1	1	336	140	19	19	11	525
	2	130	306	19	18	14	487
	3	6	27	151	53	55	292
	4	32	24	47	140	38	281
	5	9	15	13	18	138	193
	Poids	513	512	249	248	256	1071

Tableau des khi2 (signés)

		R C D H 2					
	Classes	1	2	3	4	5	Poids
R C D H 1	1	448	-1	-66	-66	-91	525
	2	-1	378	-56	-58	-72	487
	3	-122	-65	412	5	5	292
	4	-49	-66	2	357	0	281
	5	-61	-46	-9	-3	572	193
	Poids	513	512	249	248	256	----

Le premier traitement du logiciel reconnaît 1071 u.c.e. classées sur 1882 soit 56.91%, ce qui permet de considérer notre corpus comme tout à fait conforme pour être soumis au traitement d'Alceste et ce qui valide les résultats statistiques qu'il nous fournit. Selon la procédure standard, qui consiste en une double analyse sur des unités de longueur variable, l'ensemble des entretiens a été distribué en en cinq classes stabilisées :

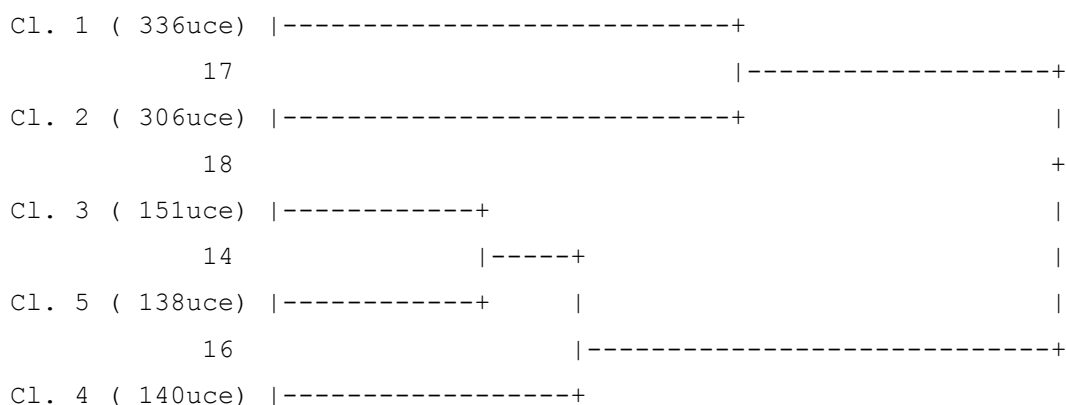
- la classe 1 qui définit le contexte A, compte 336 u.c.e., soit 31.37% des u.c.e. retenues dans l'analyse ;

¹⁶⁸ Reinert M., 1997 Op. Cit.

- La classe 2, qui définit le contexte B, compte 306 u.c.e. soit 28.57% des u.c.e. retenues dans l'analyse ;
- La classe 3, qui définit le contexte C, compte 151 u.c.e. soit 14.10% des u.c.e. retenues dans l'analyse ;
- La classe 4, qui définit le contexte D, compte 140 u.c.e. soit 13.07% des u.c.e. retenues dans l'analyse ;
- La classe 5, qui définit le contexte E, compte 138 u.c.e. soit 12.89% des u.c.e. retenues dans l'analyse.

La classe 1 est la plus importante et la classe 5 la plus petite en volume. La classification descendante hiérarchique permet de présenter les cinq classes selon le dendrogramme suivant :

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :



Le dendrogramme nous informe que les classes 1 et 2 sont dissociées des trois autres classes et que dans le second regroupement les classes 3 et 5 s'opposent à la classe 4.

Le profil des classes et une sélection des mots les plus spécifiques de chacune d'elles sont proposés. Précisons que les présences significatives sont triées de manière décroissante, en fonction de la valeur du Chi². Le Chi² mesure l'écart entre une valeur observée et une valeur théorique. Si la valeur observée est inférieure à la valeur théorique, le Chi² sera affecté par le logiciel d'un signe négatif : c'est l'indication d'une absence significative. A l'inverse si la valeur observée est supérieure à la valeur théorique, Chi² sera affecté d'un signe positif : c'est la signification d'une présence significative. La valeur du Chi² théorique est calculée pour un degré de liberté avec une marge d'erreur de 10% soit un Chi² théorique égal à 2.71. elle n'est pas à considérer en terme absolu, mais relatif : c'est au regard des autres valeurs du Chi² que la valeur du Chi² considérée est pertinente.

Si le logiciel Alceste trie le corpus en classe et qu'il fournit les éléments principaux qui ont justifié sa répartition, il ne dit rien de la signification des classes (à quoi elles correspondent) ni des corrélations qui existent entre elles. Son application nécessite une réflexion sur ce qui se fait à travers les opérations purement formelles du logiciel sans quoi l'interprétation reste trop liée à la dérive imaginaire des usagers de cette méthodologie. C'est l'analyse du contenu des u.c.e. par classe, à l'aide des mots significatifs dans chaque classe de discours qui va nous permettre de les caractériser puis de pouvoir trouver une logique dans leur agencement. Le logiciel Alceste nomme les classes en fonction de leur importance (nombre d'u.c.e.) et de façon décroissante de la classe 1 vers la classe 5. Toutefois, nous analyserons les classes dans l'ordre du dendrogramme (1, 2, 3, 5, 4) puisqu'il présente une cohérence, une évolution qu'il va nous falloir découvrir..

La Classe 1

Les mots analysés les plus caractéristiques de la Classe 1 sont les suivants :

seance+(40), situation+(58), arriv+er(53), parl+er(68), heure+(25), racont+er(14), passe(33), dernier+(16), jeu+(13), note+(10), aller.(84), essa+yer(39), jou+er(13), voir.(51), emoti+f(8), prochain+(5), suivant+(9), sujet+(14), pratiquement(5), cas(18), detail+(5), dire+(83), femme+(5), fois(59), memoire+(5), mois(12), role+(10), silence+(9), table+(8), theme+(6), tour+(8), truc+(17), abord+er(11), deroul+er(7), dur+er(7), laiss+er(16), maitris+er(5), montr+er(8), regard+er(9), remarqu+er(7), rest+er(23), enf+ant(23), medecin<(5), rapid+e(5), scen+16(10), difficile+(18), dur+(9), spontane+(4), vraiment(32), but+(6), discussion+(4), espece+(10), genera+l(7), parole+(22), regle+(11), retour+(10), solution+(6), appartenir.(6), ecout+er(16), expliqu+er(11), reag+ir(5), rentr+er(7), revenir.(8), escrit<(8), hypothe<(5), petit+(31), vigil+ant(9), capable+(3), nombr+eux(3), thematique+(3), deuxieme+(3), mere+(4), pere+(3), capacite+(4), element+(8), interet+(6);

Afin d'appréhender au plus juste la classe 1 nous joignons à cette première liste, les u.c.e. les plus significatives dans la classe. Le premier nombre correspond au codage de l'u.c.e. dans l'ensemble du corpus, ce qui permet en fonction des repères que l'on a pu anticiper de savoir à quelle u.c.i. cela correspond, de retrouver le contexte de l'u.c.e. et de faciliter l'analyse de la classe. Le second nombre est le Chi².

1108 27 #raconter #doucement sans que j ai a #dire maintenant #racontez moi, #autrement c est un #truc de #fou pour moi ce serait horrible. apres on me #raconte et puis on #reprend ce-qui s est #passe la #derniere #fois, donc je m appuie beaucoup sur ce qu on a fait la #derniere #fois donc c est moins #difficile de #reprendre ca parce qu on a un vecu #commun, on a vecu #ensemble,

1555 24 il-y-a un #groupe avec lequel c est plus #difficile les gens #arrivent moins a l #heure, il-y-a plus-de #discussions dans les coins et pourtant ils sont moins #nombreux, il-y-a quand-meme quelque-chose qui est revenu c est quelques personnes c est a #dire la #tendance la ou on souhaite #preciser les choses du #cote du #sujet et du #detail de la clinique cette #tendance a ne pas #parler d un #enfant mais plutot du #groupe,

1111 23 donc on fait le #retour sur la #derniere #fois et apres on #passe a de nouvelles #situations les #seances #durent a peu trois #heures, donc ce n est pas le #jeu on en #parle, c est un #aller #retour entre les mises en #situations et les moments ou on en #parle.

800 21 il #arrive/ que le #tour de #table #dure toute la #journee parce qu il-y-a des #situations qui sont arrivees. quand c est comme cela en-general, je #note quand-meme que l on est en train de traiter la #situation que le #tour de #table n est pas #termine mais que j ai cela #vraiment en reserve et puis j aime pas trop en #regle #generale j aime bien-que le #tour de #table se fasse qu on dise/

240 20 quand je #vois des gens #arrives avec des #notes #ecrites, je leur dis #attendez, posez les #essayez de le #dire comme ca de #memoire, ca c est la psychanalyse parce-que #spontanement on ne dit pas comme ca les memes choses qui #reviennent.

1195 20 le #groupe est assez #intuitif et je-crois que je fais/ beaucoup confiance au #groupe et pour une #situation le #femme me dit, je suis #pratiquement/ persuadee que ce monsieur il a quelque-chose a me #dire et il #va m en #parler la #prochaine #fois,

1538 20 d autres #sujets et puis on fait la liste comme ca parfois il-y-a des #sujets qui sont en #souffrance qui sont #restes les #fois precedentes donc on #regarde un #petit peu et puis on choisit #ensemble de qui on #va #parler certains disent bon ce n/

1556 20 c est a #dire l #enfant dans le #groupe ou le #groupe en-general ou l #enfant plus un autre #enfant c est a #dire en fait l inverse quoi, la ou on #attend de la #precision il #arrive un paquet et donc l inverse de la #subjectivite ou l on serait plutot du #cote de l analyse de la #dynamique de #groupe or on n est pas la pour ca c est quelque-chose que je ne connais pas bien et puis/

Les intervenants qui ont un discours déterminant dans la classe 1 sont Gilles, Noëlle, Luc, Audrey et Pascal. Le tableau ci-après montre comment chacun est inscrit dans cette classe de discours :

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*ind_gilles	80	62	85.44
*ind_luc	83	41	13.58
*ind_pascal	80	34	4.97
*ind_audrey	64	27	3.70
*ind_noelle	113	44	3.36

La colonne « u.c.e. total classées » indique le nombre d’u.c.e. que le logiciel a retenu pour l’analyse du corpus dans le discours de chacun des intervenants.

La colonne « u.c.e. dans la classe » indique le nombre d’u.c.e. repérées dans cette classe pour chaque informateur.

Le Chi² informe sur la représentativité du discours de l’intervenant dans la classe.

Il n’y a pas de profil type d’intervenant pour cette classe de discours puisque sur les cinq, trois sont psychologues, un est éducateur et un philosophe ; certains sont psychologues institutionnels d’autre pas, ils ne sont pas non plus novices dans la pratique...

La présence des intervenants dans cette classe de discours n'exclue pas de les retrouver dans d'autres classe, l'absence des autres ne signifie pas que leurs discours n'existent pas dans cette classe, c'est juste qu'ils ne sont pas représentatifs de la classe.

Afin d'affiner au plus juste nous avons pour chaque classe retenu les u.c.e. ayant un χ^2 d'au moins 10, ceci afin de travailler sur une échantillon plus important que celui ci-dessus et significatif parce que largement > 2.71 .

A la suite d'un premier travail d'analyse des mots et u.c.e. Nous proposons d'intituler la Classe 1 « l'analyse de la pratique, un espace/temps suspendu ». L'analyse de pratiques est un moment, un espace de travail qui se situe en dehors de la pratique concrète. Ce temps réunit des professionnels (des travailleurs sociaux) et un intervenant qui travaillent ensemble hors l'institution (pas forcément physiquement), c'est un espace de suspension de la pratique où l'on pratique l'analyse.

On travaille dans la continuité des rencontres que l'on appelle les « séances » (40 fois cités avec un χ^2 69). L'intervenant pense le travail d'une fois sur l'autre ou d'une fois pour l'autre : « je pense qu'ils vont m'en reparler la prochaine fois »(1150), « en règle, moi j'essaie de prévoir d'une fois sur l'autre, voilà soit une situation, soit un thème »(1820), « pour que ce ne soit pas des séances comme-ça coupées les unes des autres, je prends toujours des notes rapides pendant les deux heures de façon à ce que la fois d'après... »(485).

On fonctionne en dehors d'une certaine réalité institutionnelle, on parle, raconte, joue des rôles. On explique, on s'intéresse à ce qui se passe dans l'ici et maintenant. C'est sur et/ou pour le groupe constitué que se réalise le travail « cette tendance à ne pas parler d'un enfant mais plutôt du groupe » (1555). On ne retient des participants que ce qu'ils évoquent dans le cadre du groupe « quand je vois les gens qui arrivent avec des notes écrites, je leur dis attendez, posez et essayez de le dire comme ça de mémoire ; ça c'est la psychanalyse parce que spontanément on ne dit pas comme ça les mêmes choses »(240).

En même temps le groupe contrôle la personne qui présente la situation « j'aime bien faire un petit tour de table pour voir si ce que la personne a apporté est fidèle à la perception des autres » (993).

Il y a quelques caractéristiques propres aux groupes en général qui apparaissent dans cette conceptions de l'analyse de pratiques :

Comme dans tous les groupes il y a des règles, des rituels qui dépassent ce que l'on pourrait appeler le contrat de communication.

Tout d'abord les rituels et les règles;

« je pense à une équipe pour laquelle il y a un rituel de prendre des nouvelles d'une jeune, de parler pour ne rien dire tout en s'installant » (29), « je fais toujours le rappel de ce qui s'est dit la dernière fois, voilà c'est un rituel et puis je leur demande toujours de dire dans le mois qu'on passe essayer de garder en mémoire » (519), « je fais une petite synthèse, voilà ce que l'on a découvert, le silence et puis on termine là-dessus » (1130), « il faut que tout le monde parle il y a du formalisme » (1252).

La notion de groupe est fortement entretenue et l'intervenant se place dedans, :

« on reprend ce qui s'est passé la dernière fois, je m'appuie beaucoup sur ce qu'on a fait la dernière fois, donc c'est moins difficile de reprendre ça parce qu'on a un vécu commun, on a vécu ensemble » (1108), « on est vraiment engagés dans quelque chose où chacun apporte vraiment s'implique... » (306).

Au point de penser l'instance comme totalement démocratique où chacun serait l'égal de l'autre « parfois il y a des sujets qui sont en souffrance qui sont restés les fois précédentes donc on regarde un petit peu et puis on choisit ensemble de qui on va parler » (1538), « pour qu'on ait le temps de voir ensemble ce qu'on va voir sinon ... donc on essaie d'abord de voir ce qui est vraiment important, on se met d'accord ensemble sur ce qui est le plus important... »(1655,1666).

Certain intervenant s'étonne même de ce que peut produire le groupe : « je me dis : tiens si on avait préparé ensemble, on n'aurait jamais abordé cette question là, c'est-à-dire qu'on peut en arriver à aborder des sujets qu'on aborde jamais ou qu'on ne voit jamais sous cet angle-là » (1390).

D'autre trouve au groupe des vertus singulières : « le groupe est assez intuitif et je crois que je fais confiance au groupe... » (1195).

Le groupe est constitué comme entité, le groupe soutient, écoute, est en empathie « qu'on ait un temps d'écoute de cette personne sur la situation et qu'on la laisse vraiment dérouler tout ce qu'elle a à dire, expliquer la situation dans laquelle elle s'est trouvée et puis qu'elle puisse **nous** dire comment elle a vécu sans qu'on intervienne et qu'ensuite il y ait un temps où on échange autour de ça » (1652), « c'est difficile des fois pour les gens d'entendre des choses et de ne pas réagir et puis d'écouter jusqu'au bout il y a vraiment un travail de gestion du groupe à ce niveau-là » (1671).

L'intervenant prend soin des professionnels : « comment allez-vous ? d'ailleurs c'est étonnant c'est une des rares fois où on leur demandait comment vous allez ? parce que c'est plutôt eux qui demandent aux gens comment ils vont, je pense que l'idée que quelqu'un leur demande c'est quand même pas mal » (1096).

Ce discours en général tend à considérer le groupe comme finalité, indépendamment de l'institution.

La classe 2

Les mots analysés les plus caractéristiques de la classe 2 sont les suivants :

compte+(36), rendre.(26), equipe+(86), pouvoir+(34), lieu+(27), prise+(22), temps(43), import+ant(37), residents(11), clair+(14), evolue+(6), accord+(14), bilan+(5), difficulté+(17), fin+(14), moment+(41), realite+(8), semaine+(6), accompagn+er(11), chang+er(9), donn+er(24), pos+er(29), arrete+(6), confidenti+el(11), disponi+ble(5), psychiatr+16(12), concret+(7), evoluti+f(4), producti+f(3), seulement(5), tellement(7), besoin+(11), changement+(5), charge+(14), chose+(60), collegue+(12), histoire+(9), periode+(3), principe+(4), relation+(7), rendu+(6), valeur+(3), confront+er(8), continu+er(5), devenir.(5), esper+er(4), evalu+er(5), repet+er(3), resid+er(4), revoir.(5), servir.(11), tourn+er(6), eclai+23(7), emotionn+el(3), employ+e(3), vieill<(3), management(3), libre+(7), finalement(7), actualite+(4), jug+e(4), porte+(4), rencontre+(10), vecu+(9), garant+ir(5), import+er(4), interpell+er(4), oblig+er(4), partir.(9), regl+er(4), trouv+er(31), organisat+ion(4);

Comme pour la classe 1, nous présentons les u.c.e. de la classe 2 les plus représentatives :

1032 23 et bien vous avez eu un #temps de #rencontre #concretement qu est-ce qu on en fait, parce-que des fois #concretement ca ne #donne rien, maintenant ca #donne beaucoup d autres #choses mais pas #concretement, #pouvoir #defendre ca aussi,

1206 20 je suis #tellement dedans et/ j ai la #chance j ai #enormement de #chance de #pouvoir pratiquer ce travail la je suis avec des/ groupes tout le #temps, j ai la #chance d avoir cinq, six groupes par #semaine en #moyenne,

521 19 de #facon a ce qu il y ait toujours un #evenement ou un #vecu ou une #histoire ou quelque-chose de #particulier qu ils ont #vecu et des fois, comme le #quotidien est lourd et #charge,

711 19 cela-dit dans la pratique on est quand-meme assez decu, c est a dire que ca a une #valeur de reassurance, d #appropriation mais je-crois qu on ne peut pas #changer les #gens comme ca dans leurs #habitudes, arrimer a des #organisations,

975 19 je #pose des-questions que je ne #poserais peut-etre pas si j etais aux #prises avec les #realites qu ils gerent mais le fait de les #poser en fait on se #rend #compte que ce ne sont pas des-questions si betes que ca parce-que on se #degage aussi/

1683 19 QUELLES SONT D APRES VOUS LES COMPETENCES QUE REQUIERENT UNE TELLE INTERVENTION? quelles #competences? je-pense qu il-y-a des-qualites d ecoute de #pouvoir aussi etre dans quelque-chose dans du non #jugement par-rapport aux #equipes je ne sais pas si c est #important et le #respect de leur travail enfin ne pas se substituer enfin moi j ai l/

454 18 il m a recu assez froid et il se #sentait menace par ce #lieu ou on parlait et chaque fois il n etait pas la, donc il a mis du #temps pour #finalement se #rendre #compte que c etait plutot benefique pour son #equipe qu au-contraire ca simplifiait les #relations dans l #equipe, c etait un exutoire, un #lieu de regulation pour lui et ca a facilite le travail,

480 18 par-exemple avec le zephir a #saint #nazaire la #rencontre ne s est pas faite. mais pour des trucs pas tres #clairs, #pousses tous/ par leur institution qui #souhaitait, parce qu il y avait des #tensions dans cette #equipe la, mais a/ #part deux ou trois crises qu ils ont #vecu la qui les ont secoues,

Les informateurs qui sont représentatifs dans cette classe sont Viviane et Léa, elles sont toutes deux psychologues institutionnels mais avec une expérience très différente et dans la profession et dans la pratique d'analyse de pratiques.

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*ind_viviane	94	63	74.65
*ind_léa	61	44	60.14

Nous intitulons la classe 2 : « un soutien à l'équipe ». les différents discours de cette classe tendent à proposer des fonctionnements, des conceptions de l'analyse de pratiques qui ont pour but d'aider les professionnels d'une institution (les équipes) dans leur travail. Il s'agit d'un accompagnement de l'équipe en vue de la réalisation de la mission de l'institution. Ce soutien se décline dans plusieurs domaines, vis-à-vis de l'institution, des collègues, des usagers.

Bien qu'absente des « temps » ou des « réunions » d'analyse de pratiques (et non plus des « séances »), la direction participe de la décision des modalités. Toutefois les modalités de fonctionnement et d'organisation sont fortement décidées, à tout le moins, proposées par l'intervenant. Le chef de service y participe peu « pour finalement se rendre compte que c'était plutôt bénéfique pour son équipe (son absence) que ça simplifiait les relations dans l'équipe, c'était un exutoire, un lieu de régulation pour lui et ça a facilité le travail. » (454), l'instance de l'analyse de pratiques ne remet pas en cause l'autorité de l'encadrement « aucune décision n'est prise en analyse de pratiques » (1316). L'intervenant donne des garanties sur les limites de l'analyse de pratiques « je dis là on n'est plus dans de l'analyse de pratiques, ce n'est pas le lieu, ces choses-là doivent se traiter ailleurs, management et problèmes institutionnels »(1244). Concernant le lieu des réunions « les gens ont remercié l'institution d'avoir entendu que c'est important pour eux qu'ils soient dans ce lieu » (884).

Suite à un type d'organisation de l'analyse de pratiques dans l'institution, certain déclare « ça a modifié considérablement le travail institutionnel on est en train de revenir la-dessus parce que finalement nous du coup les psychiatres on a un peu perdu ce contact avec les équipes » (1435).

Les informateurs définissent différents aspects du travail (éducatif, institutionnel) sur lesquels ils agissent.

Accompagner les équipes dans les changements institutionnels : « on a des demandes comme je disais tout à l'heure de projets institutionnels de restructuration, il faut aussi accompagner l'équipe dans ce changement là » (379), « une équipe que j'ai accompagné pour un projet de service, leur commande n'était pas claire... » (683).

Accompagner face à la pratique quotidienne « c'était récurrent l'équipe était en difficulté (dans cette situation) et effectivement on s'est dit que ce serait intéressant de lui proposer un lieu à cet enfant... » (1512) ou encore : (travailler de façon à ce qu'il y ait toujours un événement ou un vécu ou quelque chose de particulier qu'ils ont vécu et des fois comme le quotidien est lourd et chargé... » (521).

Les objectifs que se donnent les intervenants :

- donner du sens à l'action de l'équipe : « c'est donc de partir de situations de travail de prise en charge de résidents et puis travailler avec l'équipe la cohérence et la cohésion des interventions, bon c'est aussi un moment où l'équipe parle de ses difficultés » (1626). « les gens ont envie ou ne sont pas au clair sur des prises en charge, ils ont besoin qu'on les aide par rapport à certaines approches » (1630)
- Lutter contre l'usure professionnelle « pour la plupart il y a tout ces sentiments d'épuisement... on travaille sur des toutes petites choses, il faut trouver des motivations » (1658), en redonnant confiance, réassurant « en échangeant, en pouvant dire comment ils travaillent c'est aussi une façon pour eux de retrouver confiance dans leur travail... ils n'ont plus la distance et la présence d'un tiers ça permet de faire émerger des choses, de les rassurer, de leur donner ce sentiment qu'ils doivent avoir confiance dans ce qu'ils font... » (1684)
- Aider à prendre de la distance « il y a cette difficulté à prendre de la distance parce qu'ils sont peut-être un peu trop dans le quotidien »,
- Modifier l'existant « j'espère bien que si des collègues se posent des questions sur l'institution et sur leur travail qu'ils auront envie de le modifier, de l'amener dans d'autres lieux que l'analyse de pratiques. » (1417).

Les intervenants construisent des règles de fonctionnement

- la confidentialité « il y a la règle d'un minimum de confidentialité de ce qu'il s'y dit ... » (492), « on pose bien ça au départ de ce qui est confidentiel » (1673)
- le non-jugement, la libre expression : « on n'est pas dans le jugement, mais dans essayer de comprendre ce qui se passe pour pouvoir travailler ensemble » (1673) « on parle si on a envie de parler, je ne vais pas interroger les gens » (492).

Certaines se décident avec les équipes : « globalement les chefs de service n'y sont pas... c'est l'équipe avec les psychologues qui décident de la présence ou non. » (1004).

Les intervenants évoquent certains rôles ou positionnements que requièrent les objectifs cités

- garantir un cadre : « c'est à la fois conserver l'aspect confidentiel et en même temps pouvoir en dire suffisamment à certains moments pour pouvoir éclairer les équipes » (946)
- interroger les pratiques « je pose des questions que je ne poserais peut-être pas si j'étais aux prises avec les réalités qu'ils gèrent... » (975)
- neutralité de l'intervenant « j'essaie de ne pas donner trop mon avis ou j'essaie de ne pas trop dire ce que moi je pense » (1320)
- « les qualités, je pense le respect de l'équipe avec laquelle on travaille, l'écoute et la disponibilité... » (1687, 1688).

Se pose la question de la responsabilité de l'intervenant tant vis-à-vis des professionnels que de l'institution.

Vis-à-vis des professionnels, les intervenants s'interrogent sur ce qu'engage de personnel ce travail et l'attitude à avoir, ils le posent en ces termes « en tout cas il y a avait la peur de se dévoiler, peur qu'on leur prenne quelque chose qu'ils n'ont pas envie de donner » (1085), « ce sont des réunions où les gens peuvent aussi se sentir en difficultés parce que dire aux collègues comment on travaille comment on a fait, ce n'est pas facile, et puis il y a aussi des histoires d'enjeux de pouvoir dans les équipes », (1655), « on est sur un plan professionnel et même si le côté émotionnel est important là-dedans, mais si je sens que là-dedans il y a une fragilité personnelle, à moi de sentir le moment où on arrête les choses » (1087).

Vis-à-vis des institutions où la fonction de psychologue place les intervenants au rang de cadres fonctionnels et garantir le cadre de l'analyse de pratiques et une loyauté vis-à-vis de l'institution « maintenant avec le temps j'ai le sentiment de réussir à peu près à louvoyer là-dedans et à assurer les deux. De cette position j'en rends compte aux gens que je reçois dans mon bureau parce que c'est important de leur garantir des choses mais en même temps de pouvoir que moi je travaille aussi avec les équipes qui les encadrent et qu'à certains moments je peux être amenée à dire des choses » (948).

Dans cette classe il est question d'un rendu compte à l'institution mais pas de bilan du travail d'analyse de pratiques : « je trouve plus intéressant que ce soit l'équipe elle-même qui puisse rendre compte parce qu'après tout c'est elle qui en bénéficie de ce travail » (981), « je lui dis voilà on a revu tel truc donc il y a une transmission mais c'est une transmission d'informations, ce n'est une transmission sur le vécu émotionnel de l'équipe » (1645), d'autre invite des outils « c'est-à-dire je

fais un résumé de ce qui a été dit en conceptualisant et le papier que j'utilise est une sorte de palimpseste c'est-à-dire un papier évolutif, il vient rendre compte à chaque étape de la réflexion » (669). « il n'y a pas d'évaluation quand même clair des temps de réunions, il n'y a pas de bilan de fait, il n'y a pas de choses instituées. » (1754).

La Classe 3

Les mots analysés les plus caractéristiques de la classe 3 sont les suivants :

pratique+(74), socia+l(25), analyse+(70), demand+er(41), intervenir.(20), supervision(14), educat+ion(24), assistant+(6), raison+(8), appel+er(13), sollicit+er(5), analyse_de_la_prati(7), analyste+(6), an+(11), domaine+(9), institution+(37), milieu+(6), accueillir.(7), commenc+er(11), rencontr+er(5), medico(6), psy+(6), direct+(3), exterieur+(8), financier+(2), personnel+(18), publi+14(6), annee+(9), appartement+(2), budget+(2), convention+(4), diplome+(3), enfance+(2), entreprise+(2), institut+(2), maison+(4), sante+(3), suite+(5), consider+er(3), decret+er(3), differenci+er(3), lanc+er(3), recevoir.(5), renouvel+er(3), situ+er(3), transplant+er(2), ancien<(3), animat+ion(3), differ+ent(17), individu<(6), jeune+(10), matern+el(2), organ+16(2), protect+ion(2), salari<(4), travail<(61), curatelle+(3), explicite+(2), gros+(4), regulier+(2), salarie+(4), sense+(2), nantes(2), abord+(5), appel+(5), biais(2), cadre+(12), experience+(7), forme+(6), internat+(2);

Les u.c.e. les plus représentatives de la classe 3 sont les suivantes :

7 37 un #internat #educatif qui #travaille avec des/ #jeunes filles #adolescentes qui sont placees pour des #raisons de #protection de l #enfance et de/ l #adolescence qui sont retirees a leurs parents. la l #analyse de la #pratique n #existait pas dans/ la structure, la #supervision #existait avec un psychanalyste #exterieur, mais l #analyse de la/ #pratique, il y avait des #demandes,

282 30 C est comme ca que moi j ai #commence. CD: DONC AUJOURD HUI VOUS INTERVENEZ TANT AUPRES D EQUIPES DE TRAVAILLEURS SOCIAUX EN PROTECTION DE L ENFANCE LA: donc aujourd'hui c est #completement #different, je suis #salariee occasionnelle de l E pour #repondre a des #demandes d #analyse de #pratique aupres d #institutions mais je ne suis jamais #salariee de l #institution #directement,

1069 27 AUPRES DE QUELS TYPES D INSTITUTION TU INTERVIENS? alors j #interviens surtout dans-le-domaine-de la #sante, au CHU, dans #différents CHU, #nantes, la roche sur yon, cholet et l #analyse_de_la_pratique de tous les praticiens qui ont #affaire a un #public, qui sont en relations soit #individuelle,

1434 27 donc un #analyste de l #exterieur qui #recoive les #educateurs en groupe pour #traiter de ces questions la, donc il-y-a eu un deplacement, les #educateurs, les instituteurs aussi et #eventuellement d autres #personnels mais c est surtout ceux la se sont donc inscrits sur des groupes #constitues par les #analystes qui ont ete #sollicites par l #institution pour animer les #analyses de #pratiques,

189 26 : alors ce #travail la peut s articuler, quand je #travaille avec des #assistantes #maternelles, il est #completement articule a l #institution, moi je suis #salariee de l A a ce moment la, moi je #considere que c est de l #analyse de #pratique,

753 26 des. soit aupres d #instituts qui #travaillent aupres des tutelles, #curatelles et en #milieu ouvert, soit aupres d #instituts qui #travaillent qui #recoivent des. un #public handicape/ donc voila pour le champ #medico #social #educatif et pour un autre champ aupres des CAF.

754 25 qui comment dire qui subventionnent heu ce qu on #appelle les groupes relais #animatrices #assistantes #maternelles #animatrice des relais assistances #maternelles. voila et en #fait les CAF subventionnent ces les RAM et de ce #cadre la les #caf proposent une formation a l #analyse de la #pratique qui est tres #differente de ce-que je #fais dans le champs #medico #social #educatif puisqu il s agit de les/

586 23 donc il faut/ avoir de la solidite #personnelle #interieure aussi, faut pas etre dependant de ce #travail au niveau/ #financier, il faut avoir de l #experience, de l #expertise, #travaille en #institution je-pense que/ voila,

749 23 et ils avaient eu mes coordonnees par R qui leur avait dit #appelez M, elle connait bien l #education #specialisee, elle connait bien ce #domaine la et l #analyse de la #pratique, en #gros,

1214 23 QU EST CE QUI VOUS A AMENE A FAIRE DE L ANALYSE_DE_LA_PRATIQUE DANS LES INSTITUTIONS? D #abord ce qu on #appelle aujourd hui de l #analyse de #pratique a eu #historiquement un nom #different, #supervision, #regulation et d autres, moi je me souviens deja dans les #annees quatre vingt ca #existait deja,

575 22 mais je vois des #jeunes #professionnels qui se #lancent la-dedans, moi j ai #commence a cinquante #ans a #faire ce #travail la, je-pense que je n aurai pas pu le #faire plus tot, il faut vraiment avoir pas mal bourlinguer dans les #institutions,

1217 22 un peu ramasse les choses. apres les #differentes #formes c est bien la de la nature des #institutions ou des #organismes qui nous #sollicitent, mais lorsque je #travaille en #institution #educative ou de soin moi j ai un axe de #travail qui est #extremement restreint expres qui est,

Notons que les u.c.e. ont un Chi² bien supérieur aux u.c.e. des deux premières classes.

Les informateurs les plus représentatifs de cette classe sont tous psychologues ils interviennent exclusivement comme psychologues externes aux établissements à l'exception de Bertille qui elle a les deux statuts, ils ont une ancienneté supérieur à six ans dans la pratique de l'analyse de pratiques.

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*ind_martine	59	20	20.21
*ind_noëlle	113	25	6.72
*ind_florence	89	20	5.62
*ind_bernard	44	11	4.50
*ind-bertille	77	17	4.36

Nous intitulos la classe 3 « l'analyse des pratiques une composante de l'éducation spécialisée ». Le discours de la classe est tout à fait conforme à la culture professionnelle. Il utilise des termes spécialisés : « internat éducatif », « placées pour des raisons de protection de l'enfance », « centre éducatif, ce sont des équipes en internat, en AEMO, en milieu ouvert avec des suivis... ».

Les professionnels sont évoqués avec beaucoup de précision : « dans le champ social éducatif avec beaucoup d'éducateurs spécialisés, soit auprès d'instituts qui travaillent avec des tutelles, des

curatelles et e milieu ouvert, publics handicapés... groupes relais animatrices et assistantes maternelles » (752,753).

L'analyse de pratiques répond à certains critères et certaines règles pour les points suivants :

La demande :

Tout d'abord constat qu'elle est en augmentation « c'est vrai que depuis trois ans on a une augmentation régulière de demandes de l'analyse de pratique » (285), « c'est une inflation, on est maintenant six à faire de l'analyse de la pratique, il y a maintenant dix-huit ou vingt équipes qui font de l'analyse de la pratique » (457).

La demande d'analyse de pratiques se travaille « c'est une institution qui m'appelle et qui me demande d'encadrer des groupes d'analyse de la pratique, ils recherchaient un psychologue social pour pouvoir travailler dans ce cadre là, par rapport à ça moi j'ai demandé à les rencontrer » (746), « donc moi après il a fallu que je réfléchisse sur comment j'allais intervenir » (750), « c'est des demandes de groupes divers car la demande est toujours la même, ça s'appelle quelques fois analyse de pratiques quelques fois supervision ou groupe d'analyse. Les demandes des institutions ça demande à être précisé des fois ce sont des groupes d'éducateurs qui font les demandes » (1760), « je n'ai jamais répondu en tant que tel à un cahier des charges en disant c'est ça qu'on veut, non c'est une analyse de pratiques, il y a une demande, les équipes demandent une analyse de pratiques, on a besoin d'un intervenant » (1234), « réponse à un cahier des charges, en général à une problématique posée, une commande sur laquelle évidemment il y a toujours un décalage entre la demande prescrite et la réponse à envisager donc je dirai que l'analyse ou la réflexion des pratiques fait office de réponse » (640), « il y a souvent un décalage, un décalage qui n'est pas toujours explicite, entre ce que les personnes qui demandent entendent par analyse de la pratique et moi qui pense qu'en tant qu'analyste on est amené à travailler ça, il y a le dispositif de travail qu'il faut travailler affiner » (1767). Le discours sur le travail concernant la demande est très important.

Les informateurs dissocient les appellations : « ils appelaient ça analyse de la pratique mais ils appellent ça aussi supervision » (747), « j'entends des gens qui ne font pas le distinguo entre analyse de la pratique et régulation d'équipe y compris des institutions et là moi je trouve que c'est important d'être au clair avec ça » (938), « ce qu'on appelle aujourd'hui analyse de pratique a eu historiquement un nom différent, supervision, régulation et d'autres » (1214) « analyse de la pratique moi j'aime bien ce terme, la supervision ça renvoie au regard, je n'aime pas trop, contrôle c'est encore autre chose, régulation ça me renvoie réguler un certain nombre de normes » (1411).

Certain donne même des définitions « on va appeler analyse de pratiques quand ça s'adresse donc à des collègues qui sont du même service, d'une même institution et avec lesquels on veut bien travailler et échanger autour de la mise en œuvre de la pratique professionnelle » (287), « et on va appeler supervision quand c'est une demande plus individuelle d'une personne qui ne va pas venir avec son équipe et travailler au-delà uniquement de sa pratique professionnelle mais plus le lien aussi avec des résonances personnelles » (288), « la limite qu'on mettra à l'analyse de pratiques c'est qu'on n'ira pas sur ce terrain de la résonance personnelle, ça va émerger au niveau de l'individu, ça lui appartient, il peut le traiter dans d'autres lieux » (289).

Dans cette classe les intervenants ont des idées précises sur qui peut ou non faire de l'analyse de pratiques et sur les compétences requises pour exercer cette activité. Tout d'abord on ne peut exercer si on est jeune « ce sont des erreurs que l'on peut faire quand on est jeune dans ce genre de travail là, je pense que c'est un travail que l'on ne peut pas faire lorsque l'on est jeune professionnel » (574), « je vois des jeunes professionnels qui se lancent là-dedans, moi j'ai commencé à cinquante ans à faire ce travail, je pense que je n'aurai pas pu le faire plus tôt, il faut vraiment avoir pas mal bourlinguer dans les institutions » (575), « les jeunes professionnels qui se lancent là-dedans peuvent être malmenés par les équipes » (584).

Concernant les compétences il faut une connaissance du secteur et du public auprès duquel les professionnels interviennent « il faut avoir une expérience, une connaissance théorique du domaine dans lequel on va intervenir, ...il y a une dimension d'expertise dans le domaine à avoir » (580) jusqu'à poser cette question sur un plan éthique : « je ne me verrai pas faire de l'analyse de pratiques en géronto, j'aurai l'impression d'être un escroc, il y a une dimension d'expertise » (577). Ce qui peut amener certain à refuser des propositions « j'ai refusé quand par exemple la demande n'était pas dans un domaine médico-social parce que j'ai une pratique » (1173), « ça demande parfois de la compétence, je la situerai sur une forme d'écoute et puis une centration sur le processus » (827).

Les intervenants évoluent en réseau, par cooptation parce que l'on se reconnaît des compétences « ils avaient eu mes coordonnées par R qui leur avait dit appelez Madame ..., elle connaît bien l'éducation spécialisée, elle connaît bien ce domaine-là et l'analyse de la pratique elle sait faire » (749).

Comment les institutions se positionnent face à l'analyse de pratiques ?

Les institutions sollicitent des intervenants à la demande de leurs équipes assez souvent « c'est souvent des demandes de l'équipe » (956), ensuite les institutions n'ont pas forcément d'idées

arrêtées sur la personne qui va encadrer l'analyse de pratiques interne externe à l'institution ? Certaines procèdent par appel d'offre « il y a eu un appel d'offre en fait moi ils m'ont pris parce que j'avais six ans de pratique » (827), « j'ai été sollicité pour répondre à des appels d'offre » (639). D'autres cherchent à l'interne si le psychologue de l'institution ne peut répondre à la demande de l'équipe : « dans l'association, il y a un certain nombre d'établissements qui font appel ou aux psychologues internes ou à des intervenants extérieurs » (956) ou alors pour d'autres la qualification de l'intervenant n'est pas déterminante : « c'est une boîte qui fait de la supervision depuis vingt ans, il y a trois consultants qui interviennent, un psychanalyste, un psychologue social, un psychologue clinicien et ils recherchaient un psychologue social » (748).

La classe 3 fait ressortir un discours issu du secteur de l'éducation spécialisée mais elle montre aussi que l'analyse de pratiques fait totalement partie de sa culture, et que pour la pratiquer il faut en être, être de cette culture, il faut aussi la connaître. Il faut être reconnu par les établissements et les intervenants pour pouvoir pratiquer (cooptation et connaissance des publics et des institutions). Un informateur précise même « si j'étais directeur je demanderais quel est votre parcours personnel » (611). Le contenu du discours porte beaucoup sur une conception « psychologisée » du travail d'analyse de pratique avec une étude toute particulière de la demande telle qu'elle est pratiquée par les psychologues et autres professionnelles quand ils rencontrent les usagers.

La classe 5

Les mots analysés les plus caractéristiques de la classe 5 sont les suivants :

directeur+(15), chef+(48), service+(52), correspondre.(10), orientation+(9), disposit+ion(10), psycholog+16(28), reunion+(21), particip+er(12), institutionnelle+(12), absolument(4), arrivee+(5), clinique+(14), coup+(11), fiche+(4), instance+(5), lien+(9), mission+(5), poste+(5), projet+(10), remplacement+(4), occup+er(4), decis+ion(7), hierarch+16(5), pres+ent(15), institutionnel+(9), bizarr+e(2), nouvel+(5), permanent+(2), seul+(8), tiers+(3), actuellement(3), facilement(4), surement(4), epoque+(3), mise+(6), place+(12), tas(5), anim+er(7), fonctionn+er(8), lire.(3), questionn+er(11), direct+ion(15), responsa<(3), nouveau+(4), partie+(8), confusion+(1), distance+(4), fonction+(6), foyer+(1), livre+(2), membre+(1), ouverture+(2), participe+(3), plainte+(4), recul(2), repere+(3), structure+(3), titre+(3), confi+er(1), debattre.(2), etabl+ir(1), organis+er(3), redonn+er(1), reflech+ir(7), contradict<(2), continuite(2), lacanienne+(2), paramedical+(1), globa+l(4);

Les u.c.e. les plus représentatives de la classe 5 sont les suivantes :

1499 55 a la #base ce sont des #reunions qui se sont #mises en-place en 2000, ca #correspond avec l #arrivee du #chef de #service, avant il n y en avait pas et auparavant la #psychologue faisait un travail #clinique de #reunion #clinique mais avec chacune des equipes,

1580 47 ECARTS ENTRE LES ATTENTES DES PROFESSIONNELS DE L INSTITUTION ET OBJECTIFS DES INTERVENANTS? C est #interessant du #coup, je-crois que les #reunions #cliniques telles qu elles existent #actuellement elles regroupent les educateurs les instituteurs #chef de #service et #psychologue,

504 45 C est la qu #apparaissent les #contradictions, le #projet #institutionnel, les pratiques portees par la #direction, le #chef de #service et puis vous ce-que vous etes, ce-que vous impulsez dans votre #questionnement,

509 37 les enjeux et je-crois qu il faut faire des #liens autrement on peut se faire #plaisir, on se fait #plaisir tout #seul et si il n y a pas de #lien, il-y-a du desinteret des equipes c est pour ca que je-pense que le #chef de #service c est important qu il y soit, parce-que comme le #chef de #service fait #partie du #dispositif #institutionnel, il fait #partie de la #direction, il entend,

104 34 alors ce moment il existe dans la #reunion d equipe, tous les educateurs le #psychologue et le #chef de #service sont #resents, c est un temps de cinq dix minutes #ouvert au #debut de la #reunion d equipe hebdomadaire et c est #anime par le #chef de #service.

1500 30 c est a, dire cinq equipes, a l #arrivee du #chef de #service, c est une option #institutionnelle qui a ete #reflechie a l #epoque, c etait l idee d elargir les groupes et donc de faire deux groupes #cliniques, un groupe le lundi avec deux equipes,

1748 30 la du #coup je vois on est en train de #reflechir a l IME sur le #projet #institutionnel meme avec la #nouvelle association, le #nouveau #directeur on nous dit faites votre #projet therapeutique,

573 28 vous verrez ca ailleurs parce-que la aussi on peut #facilement vous #embarquez sur des terrains on peut aussi vous mettre en rivalite avec les #decisions #institutionnelles, ou avec les professionnels, le #psychologue n est pas la quand le #chef de #service n est pas la, ca laisse #ouvert a tous les fantasmes sont possibles, on peut tout imaginer et on peut vous instrumentaliser,

1726 28 alors je m #occupe aussi de la bibliotheque alors c est que par les #choix de #livres et les #textes peut-etre que je peux leur donner, #effectivement il-y-a une #orientation c est evident en-meme-temps ca reste assez #ouvert parce-que je ne suis pas la #seule a faire des #choix j essaie de #proposer plusieurs #pistes et plusieurs #ouvertures.

101 27 il est #gerer par le #psychologue du groupe hors #presence du #chef de #service. C est espece de definition faite #effectivement par la #directrice. QU EST CE QU IL Y A D ECRIT EN HAUT?

512 27 le #chef de #service n etait pas #present ca tournait a vide, c etait les pleurs #permanents parce qu ils etaient mal #traites par la #direction, par l institution, ils se vidaient de leur malheur et ca ne servait qu a ca, c etait la #plainte #permanente,

1295 27 le cadre n etait pas bien pose du tout avec le #chef de #service qui #participait qui voulait #absolument #participe a la moitie des #reunions, il aurait fallu poser un cadre beaucoup severe des le depart donc ca n a pas bien marche.

Les informateurs les plus representatifs de cette classe sont tous les trois psychologues institutionnels, cependant Georges n'encadre pas l'analyse de pratiques dans son etablissement.

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*ind_georges	121	32	22.35
*ind_audrey	64	19	17.12
*ind-bertille	77	16	4.61

Nous intitulons la classe 5 : « l'analyse de pratiques dans le dispositif institutionnel ». Le discours développé dans cette classe relate différentes relations entre l'analyse de pratiques et la dimension institutionnelle. Nous déclinons la présentation en plusieurs points qui caractérisent la classe :

- postures de l'intervenant vis-à-vis de l'institution ;

Différentes postures apparaissent, d'aucun dispose d'une relative autonomie « donc je pars avec ce qu'on me demande, mais après je continue de travailler » (147), revendiquant une liberté de fonctionnement face à des contraintes pour le groupe « ça je ne peux pas sinon je glisse sur une position de chef de service et non plus de tiers où il y a un espace de liberté » (1255). Ou une liberté concernant les orientations théoriques « moi je ne cache pas mes orientations du côté de la psychanalyse, maintenant ce n'est pas non plus une orientation soutenue définie par l'institution ce n'est pas inscrit dans le projet institutionnel, donc le directeur peut faire appel à qui il veut » (1361). D'autre se sente pris dans une loyauté institutionnelle « le fait d'avoir ce temps de travail (analyse de pratiques) à gérer en étant institutionnellement impliquée et en étant aussi dans d'autres types de réunions effectivement je ne suis pas complètement neutre » (1703). Enfin d'autre hésite sur des positions à prendre « moi des fois ça m'interroge, on travaille avec leurs représentations, des fois je me dis je ferai bien un signalement sur l'institution » (869).

- l'influence de l'institution sur le dispositif d'analyse de pratiques

Il apparaît dans plusieurs discours que l'analyse de pratiques est fortement déterminée par certains personnels de l'institution : « c'est espèce de définition faite effectivement par la directrice » (101) dérange. Pour d'autre cela influe sur ce qu'ils vont pouvoir mettre en place : « alors il y a des lieux où ça a été réfléchi à l'avance donc on me dit voilà ce qu'on veut » (141). Et cela fait réagir « en même temps elle ne sait pas toujours ce qu'elle fait l'institution. Il y a tout un tas de représentations sur cette nébuleuse de psy qui ne correspond pas forcément à ce qui va se passer » (252). Par moment l'influence de l'institution agace « en même temps on nous dit il y a la réunion clinique que l'on doit animer mais on ne nous dit pas ce que l'on attend de cette réunion, j'ai l'impression pour les psychologues c'est souvent comme ça » (1747).

- le rôle de l'institution dans la demande d'analyse de pratiques

Les intervenants ont des réactions fort différentes quant à la façon dont l'institution se situe dans la demande d'analyse de pratiques. Pour certain « ce qui est premier c'est la demande des institutions ou du chef de service ou de la direction » (17), « donc il y a une étude qui s'établit avec le responsable et à partir de là il faut que ça corresponde » (18). Dans certains cas la demande devient même une commande : « l'institution allait confier une nouvelle mission à cette équipe qui allait

l'amener à un autre positionnement mais ça a été parlé en ma présence, en la présence de tous les membres de l'équipe, du chef de service »(328). Dans d'autres elle est le résultat d'une décision personnelle « le chef de service s'occupait plus de l'équipe, c'est lui qui disait avoir fait une analyse personnelle alors il voulait que son équipe travaille sur elle-même » (1298). Et puis « c'est vrai que quelques fois on découvre après coup que ce sont des questions je dirais honnêtes enfin de mise au travail de leurs équipes et puis des fois c'est plus ambigu » (1809).

- l'institution pèse sur le dispositif en activité

Concernant la composition des groupes « elle (la directrice) réforme, elle déplace parce que les places qui étaient occupées n'avaient pas de raison d'être sur un plan institutionnel » (116), ou encore « c'est institué comme ça, ils participent, ils sont inscrits dans un des quatre groupes d'analyse de pratiques, c'est délicat, moi je ne suis pas partisan de cela enfin bon j'ai accepté ce fonctionnement, je crois que ça tient à la personnalité des directeurs et chefs de service» (1448). La participation de membres de l'encadrement aux temps d'analyse de pratiques facilite les changements ou non : « dans l'autre groupe, le travail qui s'y fait correspond je crois aux attentes des participants avec le chef de service on est très satisfaits » (1583).

- la présence ou non d'un membre de la hiérarchie lors des réunions ou séances

Les pratiques et les avis sont très partagés sur la question, toutefois il s'agit d'un point qui revient fort souvent il y a ceux qui sont favorables « je pense que le chef de service c'est important qu'il y soit parce que comme le chef de service fait partie du dispositif institutionnel, il fait partie de la direction, il entend, cela doit le faire travailler et réfléchir et lui permettre de faire des liens. » (509), « dans les groupes que j'anime le chef de service est présent, je pense que c'est important que le chef de service soit présent il est garant en même temps de l'institution, il fait le lien avec la direction avec le travail et puis ça nourrit la réflexion globale oui ça nourrit le questionnement » (513), « c'est intéressant du coup je crois que telles qu'elles existent actuellement regroupent éducateurs chefs de service et psychologues » (1580).

Il y a ceux qui sont plutôt opposés « la plupart du temps je suis intéressée effectivement à ce qu'il n'y ait pas de hiérarchie présente avec les équipes, c'est-à-dire que les personnes soient dans les mêmes fonctions, ça se fait en dehors des directeurs et des chefs de service » (19), « ça fait une réunion toutes les six semaines à peu près une heure de temps avec l'ensemble de l'équipe sans professionnels de la direction donc pas de chef de service » (1624). Et puis certains font le constat que les deux se pratiquent « dans certaines institutions les chefs de service font partie de l'analyse de la pratique et dans d'autre non, ce n'est pas le régulateur qui décide » (452).

- l'analyse de pratiques provoque des effets sur l'institution

l'analyse de pratiques peut amener de la contradiction dans l'institution « c'est là qu'apparaissent les contradictions, le projet institutionnel, les pratiques portées par la direction, le chef de service et vous ce que vous êtes , ce que vous impulsez dans votre questionnement... vous montrez des contradictions ou les éducateurs peuvent être en porte à faux entre les questionnements qui se fait là et l'aspect institutionnel qui fait son chemin » (506). Mais les effets évoqués sont plutôt positifs même si certains sont douteux : « chef de service qui disait, dis donc c'est bien l'analyse de pratiques, depuis que je l'ai mise en place qu'est-ce qu'on me fiche la paix en réunion avant on n'arrêtait pas de m'embêter » (1419), plus sérieusement « je trouve que c'est très important et très riche pour chacun parce que moi ça m'apporte beaucoup en tant que psychologue » (1504) ou encore « en tous cas ces réunions ont leur place dans le projet institutionnel et il n'est absolument pas question de les ôter » (1584).

- le projet institutionnel et l'analyse de pratiques

Les intervenants parlent peu du projet institutionnel, ils font plutôt le lien avec les fiches de postes qui en découlent « ça correspondait à la fiche de poste » (943), « ici psychologue et psychiatre animent des temps d'analyse de pratiques » (1497), « j'ai pris ce poste en remplacement d'une psychologue qui est partie donc moi je me suis glissée dans la fiche de poste » (1498). Cependant certains font quand même le lien avec le projet « dans une institution il faut mettre ça à sa place, ni en avoir peur, ni penser que c'est magique, ça fait partie d'une vie institutionnelle, je pense que cependant c'est nécessaire pour la pratique dans l'idée que l'on travaille dans l'après coup, le thérapeutique c'est comme ça, on n'est pas thérapeute comme ça, on est thérapeute qui si on peut parler de ce qu'on fait » (1471).

- l'analyse de la pratique le miroir de l'institution

Que ce soit sous la forme positive « quand l'institution fonctionne bien on fait un travail intéressant, le travail intéressant en analyse de pratiques c'est là aussi où le chef de service me dit après il y a une différence, ce qu'ils apportent c'est bien plus riche » (261) ou sous la forme négative « globalement les gens sont présent en analyse de pratiques, mais quand ils sont absents de façon massive, ça vient toujours dire quelque chose, alors qui n'est pas forcément en lien avec l'analyse de pratiques, mais d'un mal être institutionnel » (345) l'instance analyse de pratiques permet d'avoir une indication sur la bonne santé institutionnelle d'un établissement. On retrouve l'idée de Tosquelles quand il disait : » *le fonctionnement de l'équipe soignante est isomorphe à la structure*

du symptôme des patients qu'elle accueille »¹⁶⁹. Ou ce que déclare L. Grimaud intervenant en analyse de pratiques « *l'intervenant se confronte au fonctionnement d'une équipe, il est témoin de la manière dont les professionnels parlent leur clinique, font circuler la parole. Il se trouve de ce fait en situation de comprendre le fonctionnement profond d'une équipe et, parfois, d'un établissement.* »¹⁷⁰

Mais les intervenants précisent également ce qu'est leur rôle en analyse de pratiques, pour certains il s'agit « d'alimenter leur questionnement » (538), « évaluer les attentes, réajuster les choses » (1503), « donner une orientation, proposer plusieurs pistes et plusieurs ouvertures » (1726), d'autres s'inscrivent résolument dans la « clinique, c'est quand même la spécificité des psychologues dans les institutions » (1579).

Nous avons remarqué une tendance chez certains intervenants à protéger l'institution ou ceux qui la représentent : « le dépôt de plainte contre l'un contre l'autre, souvent supérieur hiérarchique ou institutionnellement direction, les attaques personnelles j'exclue » (66), face à l'arrivée d'un nouveau chef de service « je me suis efforcée de militer ce nouveau venu dans sa place de chef de service » (69) ou autrement « certaines équipes sont tentées de profiter de cette réunion d'analyse de pratiques pour prendre des décisions qui iraient s'imposer ailleurs ou contourner le chef de service, ce n'est pas une instance à vocation institutionnelle, c'est important de marquer ça » (572).

Il est intéressant de repérer que dans ce discours où l'institution est omniprésente, l'institution est souvent assimilée à l'encadrement institutionnel, alors que l'on peut penser que l'ensemble des professionnels font également partie de l'institution. Les éducateurs et autres professionnels forment l'équipe, doit-on nécessairement exclure les chefs de service des équipes ? et où place-t-on les psychologues ?

La classe 4

Les mots analysés les plus spécifiques de la classe 4 sont les suivants :

format+ion(33), outil+23(20), psychanaly<(28), psycho<(21), theori<(21), secteur+(7), apprendre.(10), sociolog<(7), demarche+(8), interaction+(5), clairement(5), evidentement(8), connaissance+(7), culture+(5), science+(4), construire.(9), developp+er(5), form+er(5), analyti<(4), philo<(4), certain+(5), courant+(4), curi+eux(3), humain+(4), plan+(5), simple+(6), centre+(5), concept+(4), endroit+(4), modele+(3), recherche+(5), systeme+(2), estim+er(4), impos+er(3), interest+er(9), pratiqu+er(4), prefer+er(4), supervis+er(2), utilis+er(6), comprehensi<(2), refer+ent(6), reflex+ion(11), maniere+(7), specia+l(1), varie+(2), champ+(8), cure+(2), esprit+(2), lecture+(2), mot+(7), notion+(2), produit+(1), societe+(2), sophis+me(1), souci+(1), usager+(4), consult+er(3), depli+er(1), elabor+er(5), enferm+er(2), influenc+er(1), nourrir(3), oppos+er(1),

¹⁶⁹ Tosquelles, (1995), *De la personne au groupe*, èrès

¹⁷⁰ Grimaud L., (2006), *Réflexion sur l'analyse des pratiques institutionnelles*, Cahiers de l'actif, n°356/357

represent+er(3), concept+ion(2), elaborat+ion(1), gestion<(2), interrogat+ion(1), pertin+ent(3), universit<(2), destabiliser(1);

Les u.c.e. les plus représentatives de la classe 4 sont :

1724 57 non j ai une #formation en #psychopathologie plutot #analytique quand-meme mais je ne suis pas, j ai aussi d autres choses qui m #interessent je ne suis enfin, je ne suis pas une pure et dure #psychanalyste non je m #interesse aussi au #courant un peu humaniste enfin j ai d autres #centres d interet je n ai pas une vision tres comportementaliste par-contre.

738 53 par-exemple sur le questionnement ca se rapproche plutot de la #philosophie sur la #maniere de conduire l #interrogation a-partir-des #mots qu on #utilise ca se rapproche de la #demarche #philo, c est une fonction,

1790 45 ont peut-etre pas la meme #conception que moi par-exemple de l utilisation de cette #reference #psychanalytique mais ca, ca existe deja entre #psychanalystes alors #evidemment ca se #produit aussi avec des #personnes dans d autres #champs c est a dire que par-exemple quand je vous disais moi c est la regle que je pose mais que je m #impose aussi a moi c est a dire/

638 41 CD: TU PENSES A QUOI PAR EXEMPLE? ML: je-pense que d autres #secteurs comme l industrie peuvent prendre exemple sur un travail tres #elabore qui s est #construit dans le #secteur social de #reflexion et de retour sur l experience qui je-crois se #developpe #aujourd #hui.

1487 41 il-me-semble que ceux qui s engagent dans des groupes ici ou a l IME ils savent de quoi il est #question, que la #question de l #inconscient du #transfert, en-meme-temps il ne s agit pas de se charger de cela #specialement mais c est quand-meme le #mot qui me vient a l #esprit, c est une #reference qui est #clairement affichee dans le projet.

132 40 moi je ne #connais que dans les #endroits ou la #psychanalyse gouverne l #action des institutions en #question. C EST A DIRE QUE POUR VOUS LA PSYCHANALYSE SERAIT GARANTE D UNE CERTAINE ETHIQUE? non mais a voir ceux qui se reclament de ce #champ se posent ces #questions, la #psychanalyse n est #garante de rien.

725 39 sur les espaces, espaces publics espaces intimes, aussi sur la comparaison, travailler beaucoup sur la comparaison avec d autres #cultures ou dans notre histoire sur le long #terme, #apprendre aux gens a avoir des #outils de #comprehension de leur #societe qui viennent un peu ameliorer, tres proche-de ca des #outils de l analyse litteraire aussi pour trouver des #mots qui soient des #outils de #comprehension mais par opposition, on #oppose,

739 36 j #estime que je suis un peu comme les #sophistes, les #sophistes qui sont mal vus dans notre #culture judeo chretienne dont les #philosophes ont su triompher apres les #sophistes, mais les #sophistes sont des #consultants ce sont des gens qui font preuve d habiletés assez pragmatique pour conseiller, pour resoudre, accompagner, #former et voila quoi,

1727 35 AVEZ VOUS SUIVI UNE FORMATION POUR L ANALYSE DE LA PRATIQUE? non j ai une #formation #universitaire forcément puis une #formation #analytique personnelle mais je n ai pas non ce-qui m #interesserait bien effectivement d avoir des #outils,

589 30 mais je-pense que dans la #systemie aussi, dans/ les #therapies #familiales c est interessant aussi et que c est complementaire dans certains/ domaines. je-pense que les #theories de l attachement sont aussi #pertinentes dans certains trucs,

Le Chi² des premières u.c.e. est plus élevé que dans les autres classes.

Les informateurs les plus représentatifs dans la classe 4 sont :

Identification	u.c.e total classées	u.c.e. dans la classe	Khi2
*ind_pascal	80	24	21.80
*ind_georges	121	21	2.20

Nous avons intitulé la classe 4 « l'approche théorique ; un outil et même davantage pour l'intervenant en analyse de pratiques ». Les intervenants font une large place dans le discours à l'outil ou aux outils théoriques qu'ils utilisent dans l'analyse de pratiques, mais la référence théorique est aussi pour certains une façon de se définir.

- La théorie un outil

La référence à un outil théorique apparaît dans le discours de tous les intervenants mais avec plus ou moins d'intensité ou d'exclusivité. La référence à la psychanalyse est largement dominante: « ça me semble nécessaire, je m'appuie fortement dessus et tout le temps, j'ai une formation psychologue clinicienne en psychopathologie, donc la clinique était celle de Freud et Lacan et évidemment c'est là-dessus que j'assois ma pratique » (74), « pour moi la psychanalyse ça marche tout à fait comme outil » (211), « moi je dirai la psychanalyse parce que c'est vraiment mon outil la psychanalyse » (235), mais certains sont multiréférencés « j'ai aussi beaucoup travaillé dans le champ systémique parce que je pense qu'à certains moments c'est un outil, un modèle comme le modèle psychanalytique qui va plus éclairer la personne si c'est ça que je veux soutenir, comme à d'autres moments ça va être l'ethnopsy, le transculturel... » (409, 410), « je suis plutôt d'orientation psychanalytique mais je m'intéresse à tout, à la systémie, à l'ethnologie, à la sociologie, je fais appel à tous les outils... » (588), « j'ai cette chance là de pratiquer le psychodrame, de pouvoir en faire un outil qui est utile » (1207).

Les informateurs utilisent la référence à la théorie pour définir en partie l'analyse de pratiques. « c'est vrai qu'il s'agit de la psychée » (86) « il faut articuler entre théorie et pratique » (429), « analyse de la pratique, réflexion sur la pratique l'une nourrit l'autre, mais il y a besoin de reprendre des points théoriques » (447), « c'est comment je peux les nourrir d'outils de réflexion, de questionnement » (543), « c'est plutôt un travail d'introspection et de qu'est-ce qui est en œuvre chez moi quand je suis en relation professionnelle avec tel usager » (1368) ou encore « il me semble que ceux qui s'engagent dans les groupes savent qu'il est question de l'inconscient, du transfert, c'est une référence qui est clairement affichée » (1487).

Et la référence à la théorie ou à un champ théorique en particulier sert aussi à définir l'intervenant « j'y associe le fait de s'être écoutée soi-même pour pouvoir écouter l'autre donc ça veut dire un

travail personnel à la fois sur le plan thérapie divan psychanalyse et un travail personnel théorique pour qu'il y ait réflexion, parce que je trouve que ça peut être impertinent d'aller se mettre à cet endroit » (49), « j'essaie de trouver par le biais de la recherche fondamentale des notions que je traduis moi en outils, j'estime que mon travail, c'est un peu un travail de didacticien » (723) ou encore « je me définis comme psychosociologue mais plutôt interactionniste, je n'ai pas suivi de formation en psychologie, mais j'ai fait une psychanalyse, je connais un certain nombre de concepts » (735), « je suis un peu comme les sophistes... » (739).

La théorie ou la référence à la théorie servent à définir les compétences réelles ou supposées de l'intervenant : « être garant aussi de la présence des effets de l'inconscient, mais je ne suis pas là pour faire un cours de psychanalyse, moi dans ma pratique je fais très peu appel aux concepts analytiques » (1224), « certainement un type d'écoute, certainement quelque chose qui ne s'apprend pas non plus théoriquement il y a plusieurs possibilités, quelque chose aussi de la formation analytique, enfin écouter au-delà de la simple description » (1482), « pour élaborer quelque chose ça nécessite comme compétence un minimum de savoirs théoriques », mais la théorie ne suffit pas : « avoir des compétences théoriques, mais au-delà de ça moi je trouve qu'il faut avoir aussi une certaine approche une certaine connaissance de la réalité des pratiques éducatives, parce que parfois le psychologue il est sur son nuage, il est à côté de la plaque » (1020).

C'est aussi la classe où l'on évoque le plus la formation en terme d'analyse de pratiques : instance formative et plus rarement la question de la formation des intervenants.

Les avis sont toutefois fort tranchés « avec un objectif de je ne sais quoi d'aider, de faire apprendre quelque chose » (3), « ça dépend de la possibilité d'élaboration de chacun mais de toutes façons quand bien même l'élaboration serait courte, je trouve que la réflexion que ça amène ça fait formation, formation humaine, formation pour soi et en l'occurrence pour le professionnel » (70, 71), « j'inscris fortement ce travail dans une démarche de formation » (722). La dimension de formation est parfois évoquée mais sans conviction : « c'est vrai que ça peut être vécu comme de la formation alors que c'est souvent remettre en lien avec quelque chose qu'ils ont appris à un moment » (429), la formation semble signifier pour les informateurs « apport de savoirs » : « c'est un partage de connaissances théoriques oui à ce titre c'est de la formation » (1055), « c'est de pouvoir transmettre les points théoriques sans que ça n'apparaisse comme tel » (1615). D'aucuns ont une autre représentation de la formation « je pense qu'on est tous en formation dans une institution, on apprend toujours alors, mais l'analyse de pratiques ce n'est pas former les gens » (1493) ou encore « dans l'analyse de la pratique c'est quand même un peu de l'auto formation, de toutes façons c'est se former soi-même, je crois que c'est une démarche d'auto formation » .

Un informateur établit une relation directe entre la référence théorique et l'éthique il s'agit de la psychanalyse, la référence aide à la décision éthique « l'institution n'est pas toujours prête à se poser des questions d'éthique, c'est assez rare, moi je ne connais que dans les endroits où la psychanalyse gouverne l'action des institutions en question, ceux qui se réclament de ce champ se posent ces questions » (131,132).

Le discours tenu dans cette classe est très personnalisé, l'analyse de pratiques est présentée, définie du point de vue de l'intervenant avec des éléments qui le caractérisent, avec les entrées théoriques et organisationnelles qui lui sont propres. Le vocabulaire est très spécialisé, il s'inscrit dans la culture, la discipline de l'intervenant (psychologie, psychanalyse, philosophie), les courants à l'intérieur de ses disciplines sont développés : l'intervenant parle de lui dans l'exercice de l'analyse de pratiques.

4. Analyse des résultats

4.1. Vers une représentation professionnelle de l'analyse de pratiques

La comparaison des résultats aux deux questionnaires nous renseigne sur les pratiques dans les institutions et va nous permettre de dégager certaines tendances.

Un certain nombre de résultats sont assez proche d'un groupe à l'autre, nous pouvons notamment ressortir que l'analyse de la pratique se présente en général par des temps de travail mensuel (56.7% pour les directeurs 64% pour les salariés) qui durent dans la plus grande partie des institutions 2h (38% pour les directeurs et 43% pour les salariés). Elles regroupent dans tous les cas les travailleurs sociaux (éducateurs, moniteurs éducateurs) et d'autres personnels selon le type d'établissement (ex : rééducateurs pour les IME, ITEP). Ces temps sont toujours collectifs. Ils ont lieu dans l'établissement selon 91% des directeurs et 90% selon les salariés. L'intervenant est externe à l'établissement dans 75 % des cas, avec un infléchissement de la tendance pour les établissements médico-sociaux où l'on va vers l'équilibre alors que la tendance s'affirme dans le secteur Protection de l'enfance, les deux groupes confirment cette répartition. Il est généralement psychologue (60% et 73.8%) psychanalyste (19% et 13.5%) ou enfin psychiatre (10% et 6.3%) les autres sont formateurs ou éducateurs (10% et 10.7%).

Ces temps d'analyse de la pratique concernent toujours les personnels en CDI, les CDD (selon 87% des directeurs et selon 75% des salariés), et les stagiaires en formation de travailleurs sociaux dans plus de la moitié des établissements.

Selon les deux enquêtes nous trouvons aussi une tendance commune au sujet de l'antériorité du dispositif dans les institutions, selon les salariés l'analyse de la pratique fonctionne dans leur institution depuis moins de six ans pour 47.3% des salariés et pour 45% des directeurs.

Selon les directeurs l'analyse de la pratique est mentionné dans le projet institutionnel à 67% et 56% selon les salariés.

Nous trouvons une relative homogénéité de réponses sur les questions fermées ci-dessus. La seule question où l'on relève une inversion dans les réponses concerne les personnes à l'origine de l'analyse de la pratique puisque les directeurs disent que ce sont eux à 33% alors qu'ils disent que c'est l'équipe à 16%, et les salariés disent que c'est de leur initiative à 41% et de celle des directeurs à 16%. Il est difficile de savoir exactement dans la mesure où dans certaines institutions, les équipes ont fait la demande d'analyse de pratiques et la direction l'a mise en place, chacun pouvant ainsi en revendiquer la paternité.

Les réponses aux questions ouvertes sont fort intéressantes puisque les termes recueillis sont inscrits par les informateurs sans être induit par les questions.

Concernant les attentes vis-à-vis de l'analyse de pratiques :

Pour les directeurs il s'agit en premier de « prendre de la distance et du recul », « s'alléger de ses émotions et mettre au travail la subjectivité » les attentes concernent au premier le professionnel.

Pour les salariés viennent en premier les attentes concernant les professionnels également avec les mêmes termes : « prendre du recul ». Il est attendu dans les groupes que l'analyse de pratiques ait un effet plus individuel que collectif.

Ensuite viennent ensuite les attentes concernant l'équipe : il y a des variantes concernant les contenus les directeurs attendent principalement qu'elle « régule les tensions dans l'équipe » alors que les salariés souhaitent « échanger » avant que l'analyse de pratiques vienne « réguler les tensions ».

En troisième point, nous retrouvons la « pratique » dans les deux groupes : « interroger les pratiques », expliquer les pratiques » pour les directeurs « remettre en cause la pratique », « élaborer collectivement des pratiques » pour les salariés.

L'apport théorique vient au quatrième plan avant que chacun des deux groupes n'ait des attentes pour les usagers.

Concernant les effets repérés dans les institutions nous observons des similitudes dans les deux groupes

Une évolution positive des pratiques est citée en premier dans les deux cas « améliorer la pratique » est l'expression identique nommée par les directeurs et les salariés.

Puis viennent des effets repérés sur le professionnel : « diminue l'usure professionnelle », « lutte contre l'isolement au travail » disent les directeurs, « prise de recul », « exprimer ses difficultés » expriment les salariés...

Même si les effets portant en second concernent le professionnel il semble tout à fait juste qu'ils ne portent pas sur les mêmes réponses puisque les uns ne pouvant se mettre à la place des autres, les directeurs ne peuvent exprimer les effets éprouvés pour les salariés.

Les principes qui prévalent au fonctionnement de l'analyse de pratiques sont les suivants

	Pour les directeurs	Pour les salariés
Confidentialité	44%	43%
Respect et non-jugement	38%	44%
Engagement	34%	-
Écoute	-	30%

Les deux groupes sont d'accord sur les deux premiers points. Il semble acquis que pour directeurs et salariés, en l'occurrence les travailleurs sociaux, dans les temps d'analyse de pratiques ce qui se dit est confidentiel et que la parole des salariés est soumise au respect et au non-jugement des collègues et de l'intervenant. Cette instance est sécurisée afin de permettre l'expression de chacun.

Directeurs et salariés ayant des aspirations légitimes différentes, l'engagement des salariés dans l'instance de travail pour le directeur, l'écoute pour le salarié se manifestent en troisième plan sachant que nombre de salariés ont également évoqué l'engagement.

Le rendu compte du travail réalisé en analyse de pratiques est réalisé de manière dominante sous la forme d'un bilan annuel effectué avec l'institution (55% des directeurs et 52% pour les salariés qui savent qu'il y a un rendu compte), les équipes y participant ou pas. La pratique d'un bilan est plus développée pour les institutions où l'intervenant est extérieur. Il n'y en a pas dans (17,5% et 13,5%). Les manières de rendre compte sont variées : rencontres, par téléphone, par écrit. Il est toujours question de rendre compte sur la participation, l'engagement des professionnels et jamais en personnalisant ce qu'il s'y dit, sauf à avoir informé la personne concernée préalablement.

Les directeurs précise souvent dans les contrats qu'ils passent avec les intervenants qu'ils souhaitent être informés de dysfonctionnements majeurs dans l'institution dont l'intervenant aurait connaissance (maltraitance).

« Les fonctions de l'analyse de la pratique » ont été testées à partir d'une liste de propositions. Retenons les propositions les plus significatives.

	Directeurs	Salariés
Questionner les pratiques du professionnel	80,8%	41,3%
Permettre au professionnel de déposer un trop plein émotionnel	57%	63,9%
Développer des compétences professionnelles	32%	38%
Permettre au professionnel de porter une évaluation sur son action	55%	60,3%
Élaborer de nouvelles pratiques individuellement	30%	51,6%
Élaborer de nouvelles pratiques collectivement	40%	56,3%
Maintenir le professionnel dans une démarche de formation	19%	30,2%
Lutter contre l'usure professionnelle	38%	37,7%
Prendre du recul avec l'action	80,8%	88,9%
Étayer la démarche réflexive du professionnel	72%	65,1%
Améliorer les relations entre les membres de l'équipe	32%	37,3%
Apporter une satisfaction au professionnel	23%	11,9%
S'exprimer librement hors de la direction	32%	34%
Conforter l'identité professionnelle du salarié	8,3%	15,9%
Gérer des moments de crise	23,3%	42,1%
Trouver des solutions à des situations compliquées	42,5%	56,7%
Réguler les tensions internes à l'équipe	34%	35,7%

Tableau — Fonctions de l'analyse de la pratique par les Directeurs et les salariés

L'homogénéité globale des réponses confirme une fonction de « prise de recul d'avec l'action », mettre à distance de la pratique. Les salariés ont déclaré que l'analyse de pratiques est « une nécessité ou un complément utile à l'exercice de leur profession » à plus de 93%.

L'étayage de la démarche réflexive du professionnel (72% et 65%) vient accréditer l'idée que le professionnel est un praticien réflexif (au sens de Schön)¹⁷¹, mais que l'analyse de pratiques permet par son fonctionnement (travail collectif régulier dans un cadre sécurisé...) de donner des éléments qui vont accentuer cette démarche réflexive.

Déposer le trop plein émotionnel est aussi une fonction importante de l'analyse de pratiques pour directeurs et salariés. L'exercice professionnel, par notamment la relation établie avec les usagers, engendre une dimension émotionnelle qu'il est nécessaire de « déposer ». Il est nécessaire non pas de déposer simplement ce trop plein émotionnel, encore faut-il que le professionnel l'identifie, lui donne une signification.

Nous remarquons aussi une certaine régularité pour dire ce que l'analyse de pratiques n'est pas ou alors est très peu. La fonction formative de l'analyse de pratiques est peu retenue par les informateurs. Ceci vient renforcer l'idée que ce travail d'analyse, de réflexion est inhérent à la profession qu'il ne vient apporter de la connaissance (et s'il le fait tant mieux à certaines occasions) mais l'on en attend de comprendre ce que chacun met en œuvre. C'est-à-dire que l'apport théorique attendu et souhaité ne vient pour apporter de la connaissance (les professionnels sont formés en partie à certaines disciplines) ce qui est attendu c'est une aide à l'analyse par une personne qui a les mêmes références que les professionnels (que les professionnels comprennent sur un plan théorique) mais qui a aussi les mêmes références en connaissance des publics, et du fonctionnement des institutions.

Directeurs et salarié sont d'accord sur le fait que l'analyse de pratiques n'a pas d'effet sur l'identité professionnelle. Ne peut-on alors penser que les actes internes au fonctionnement des petits groupes d'analyse de pratiques n'ont pas cette fonction attributive que le professionnel ressent dans le regard le jugement de l'autre ; les règles de fonctionnement de non-jugement et de respect participent probablement de ce sentiment où chacun expose et que l'analyse que l'on produit se situe au niveau de l'acte professionnel, de la situation et non du professionnel.

L'homogénéité des réponses cède le pas pour la première proposition où les directeurs estiment que l'analyse de pratiques a pour fonction de *questionner les pratiques du professionnel* à 80,8% alors que les salariés ne font ce choix que pour 41,3%. De toute évidence, le hiatus se construit sur le sens prêté à ce que « questionner » veut ici dire. Pour les salariés, il y a là une perspective rejetée d'un regard inquisiteur porté par l'institution sur leur pratique ; l'interrogation peut en effet être de

¹⁷¹ Voir p. 7 « un praticien est réflexif lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion ».

l'ordre de la mise en question, voire tourné à l'interrogatoire sur ces pratiques. Les salariés maintiennent donc ici une vigilance forte sur la finalité de cette analyse des pratiques, clairement distingués d'un contrôle. D'accord pour « se questionner » sur leur pratique, ils le sont de toute évidence moins pour qu'on [l'institution] les questionne sur celle-ci... Même si à termes l'analyse de pratiques par répercussion a un effet institutionnel, elle existe avant tout pour le professionnel, le professionnel analyse **sa** pratique professionnelle. L'institution ne remet pas en cause par l'intermédiaire de l'intervenant la pratique du professionnel dans cette instance, elle permet qu'il le fasse. La remise en cause de pratiques professionnelles doit se faire dans une autre instance.

Les compétences attendues chez l'intervenant

Les compétences attendues chez l'intervenant, questions ouvertes à laquelle chaque informateur (salarié et directeur) pouvait faire trois propositions.

<i>Compétences de l'intervenant</i>	<i>Pour les directeurs</i>	<i>Pour les salariés</i>
Écouter	56 %	51,6 %
Animer le groupe	48 %	20 %
Savoir analyser	18 %	30,6 %
Faire des apports théoriques	38 %	26,6 %
Avoir une connaissance du secteur et des institutions	25 %	20 %

La première remarque est que ce sont les mêmes thèmes qui sont énoncés par les informateurs avec pour l'écoute une compétence citée dans plus de la moitié des questionnaires renseignés et par les deux groupes. On peut penser que « confiant » le groupe à un professionnel les responsables souhaitent que celui-ci sache animer le groupe où l'équipe, les équipes attachent davantage d'importance à l'analyse que l'intervenant peut produire ou susciter. Notons que les éclairages et apports théoriques sont importants ainsi que la connaissance du secteur, des institutions auxquels nous pouvons rajouter les publics est une garantie de la réalisation d'un travail.

L'analyse de pratiques est un espace-temps nécessaire pour que les professionnels et plus particulièrement les travailleurs sociaux prennent du recul d'avec leur action. Si l'on reprend la fonction du travail social et du travailleur social en particulier (agent du travail social), il semble en

effet important d'accorder du temps à la prise de recul de leur action pour analyser les enjeux des actes qu'ils posent. Il est dit déposer le trop-plein des émotions, ceci évoque les effets de la rencontre entre la subjectivité du travailleur social et l'utilisateur ou la situation de l'utilisateur. Déposer le trop plein signifie que la rencontre provoque de façon consciente et/ou inconsciente des effets chez le travailleur social qu'il lui faut comprendre pour continuer à penser et à agir dans « l'intérêt de l'utilisateur ».

Le travailleur social est un praticien réflexif dans la mesure où il prend sa propre action comme objet de sa réflexion, mais il ne l'est pas au sens de Perrenoud qui voit dans le praticien réflexif « *un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait éventuellement contre son gré* ». L'intérêt et la condition de l'analyse de pratiques résident dans le fait qu'une fois exposée, la situation n'est plus la propriété du professionnel, une fois exposée elle n'est pas réfléchie par le miroir vers le professionnel mais objectivée, comme projetée sur un écran afin que les collègues et l'exposant travaillent également sur la situation avec l'aide d'un intervenant extérieur à cette situation. C'est cette mise à distance et non l'effet miroir qui garantit l'analyse, c'est cette action que l'on peut appeler prendre du recul. Le but n'étant pas de trouver la solution collectivement, puisque la réponse est éminemment personnelle, mais de travailler collectivement pour que chacun puisse mesurer un certain nombre d'enjeux. Travailler de cette sorte nécessite des conditions spécifiques détaillées plus haut qui garantissent un cadre sécurisant à une exposition de chaque professionnel.

Des deux enquêtes ressortent des tendances fortes qui montrent une certaine homogénéité du secteur socio-éducatif quant à l'analyse de pratiques.

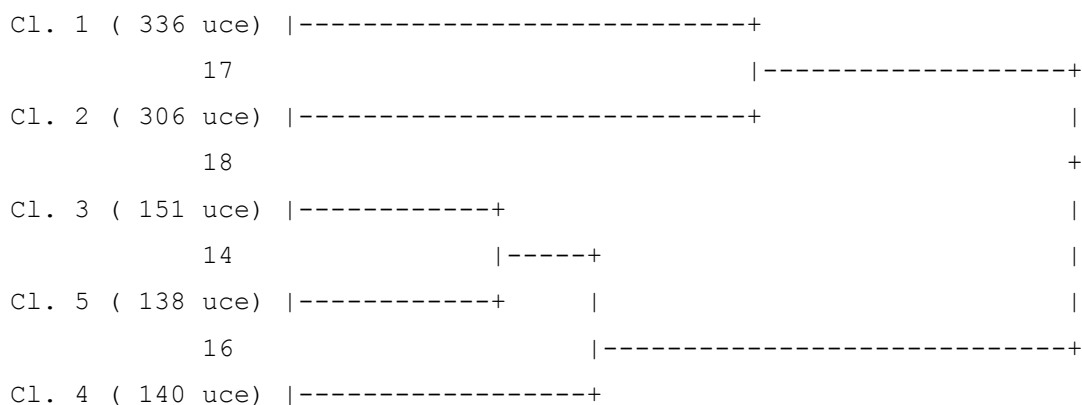
Mais si directeurs et salariés membres des équipes éducatives attendent des effets assez similaires et s'ils définissent de façons proches les fonctions de l'analyse de pratiques, intéressons-nous maintenant aux intervenants qui ont un rôle déterminant dans la conduite de ces dispositifs.

4.2 Les entretiens

4.2.1. Un discours articulé cinq fois

Rappelons tout d'abord que le discours recueilli et analysé est celui d'intervenants, et que c'est de cette posture qu'il faut le comprendre. Remarquons tout d'abord la progression qui nous conduit de la classe 1 vers la classe 4, c'est-à-dire des différents « lieux » dont sont issus le discours de chacune des classes, et tentons de lui donner du sens, de trouver sa logique.

L'analyse de pratiques a successivement affaire avec : le groupe, l'équipe, le secteur de l'éducation spécialisée, l'institution et enfin avec l'intervenant. Nous proposons de rapprocher cette progression avec le dendogramme proposé par Alceste qui oppose les classes entre elles :



La progression des classes dans le dendogramme se comprend en fonction de la position de l'intervenant dans son discours au regard de l'analyse de pratiques. La progression du discours va d'une position d'extériorité de l'analyse de pratiques vis-à-vis de « l'institution, (au sens de ce qui est institué) » vers une position d'incorporation où le discours de l'intervenant est très personnalisé et où l'analyse de pratiques correspond à une conception personnelle. Un des effets de ce découpage et de cette évolution donne une représentation différente de l'analyse de pratiques faisant passer celle-ci de dispositif en position d'externalité vis-à-vis des institutions à une instance incluse dans l'institution répondant à une construction très théorisée.

La première branche regroupe les classes 1 et 2, elle représente 60% des u.c.e. retenues par le logiciel. Remarquons que les deux classes se rejoignent assez loin, ce qui au regard de la classification hiérarchique descendante affirme une différence entre les classe 1 et 2.

Nous évoquons pour la classe 1 (31.37%) « un espace temps suspendu » en dehors de contraintes institutionnelles. L'analyse de pratiques est en dehors la pratique institutionnelle, ce qui s'y dit est la propriété du groupe, c'est « l'ici et maintenant » qui régit le travail. L'intervenant ne se sent pas investi d'un rôle institutionnel. L'appellation groupe pour définir les professionnels ne fait aucunement référence à une dimension institutionnelle. Les informateurs les plus significatifs de la classe sont des intervenants extérieurs aux institutions. La classe 1 a de commun avec la classe 2 cette position d'extériorité de l'intervenant vis-à-vis de l'institution.

L'évolution dans la classe 2 (28.57%) est la reconnaissance de l' « équipe » de professionnels qui fait référence à une institution même si l'intervenant tente de se dégager. Il reconnaît à l'équipe une entité institutionnelle vis-à-vis de laquelle il a parfois bien des difficultés à se situer. L'intervenant est parfois de l'institution mais pas de l'équipe, il parle du travail que l'équipe fait pendant les temps d'analyse de pratiques mais assez peu de lui.

L'autre branche du dendogramme réunit les classes 3, 4, et 5 (40% des u.c.e.). Elle se caractérise par le fait que l'intervenant s'inclue progressivement dans le dispositif et personnalise de plus en plus son action et son discours.

Pour la classe 3 (14.10%), qui inscrit l'analyse de pratiques comme inhérente au secteur éducatif, l'intervenant se place comme faisant partie de ce secteur, il appartient et partage aussi cette culture, avec la spécificité liée à sa fonction certes, mais « il en est ».

Il est question dans la classe 5 (12.89%) de l'analyse de pratiques dans le dispositif institutionnel, il est notamment fait état des postures que l'intervenant adopte, donc de celles qu'il est amené à prendre en fonction de sa conception de son rôle, mais il se positionne, il dit quelque chose de la façon dont il se situe tant vis-à-vis de l'équipe que de l'encadrement. Nous observons que ces deux classes se rejoignent tôt dans le dendogramme, le système de classification hiérarchique descendante informe d'une proximité entre les classes 3 et 5.

La classe 4 (13.07) se trouve rattachée aux deux précédentes par le fait que l'intervenant présente l'analyse de pratiques d'une façon extrêmement personnalisée, à travers son propre prisme, il évoque sa conception du dispositif (ses références théoriques) et son action.

4.2.2 Les représentations des intervenants vis-à-vis de l'analyse de pratiques

Les cinq classes de discours ne divisent pas les informateurs en cinq catégories d'intervenants, elles informent sur cinq tendances qui ont cours quand ces derniers parlent de l'analyse de pratiques, de ce qu'ils font et des représentations qu'ils ont quant à ce que devraient être le rôle de l'intervenant.

Nous présentons maintenant selon différents domaines qui concernent l'analyse de pratiques le discours dominant des intervenants pour chacun de ces domaines.

L'analyse de pratiques est une pratique qui se développe dans le secteur socio-éducatif de façon importante depuis les six dernières années. L'analyse de pratiques a pour but d'aider et de soutenir les professionnels dans l'exercice de leurs activités dans le respect des missions qui leurs sont confiées. Les professionnels qui y interviennent forment un réseau.

L'analyse de pratiques réunit dans la grande majorité des cas un groupe de professionnels (essentiellement des travailleurs sociaux) issus de la même équipe ou de la même institution, en dehors de la hiérarchie institutionnelle, même si certains intervenants y souhaitent la présence des chefs de service éducatif. Ces groupes ainsi constitués établissent des règles définissant leur fonctionnement et l'objet de leur travail.

Un des principaux points à clarifier est la demande de l'institution et ensuite celle des professionnels. En général les institutions font une demande d'analyse de pratiques en réponse à une pression des équipes, elles procèdent soit par appel d'offres ou en activant leurs réseaux pour celles qui font appel à un intervenant extérieur. Sinon cela fait partie de la fiche de poste des psychologues dans les institutions. Les institutions ne savent pas souvent exactement ce qu'elles veulent, cela nécessite des rencontres pour préciser la demande. Il arrive cependant que la demande se transforme en commande pour accompagner des équipes par rapport à un événement institutionnel particulier. D'autres institutions ont réfléchi à la question et ont une idée précise de ce qu'elles veulent et là, cela nécessite de négocier.

Toutefois il y a souvent un décalage entre la demande prescrite par l'institution, la réponse envisagée par l'intervenant et ce qui est réellement mis en place avec les travailleurs sociaux. Définir ce sur quoi va porter l'analyse de pratiques avec les professionnels est déterminant, il faut qu'un consensus se dégage si l'on veut que le dispositif soit opérant. En général l'intervenant s'arrange pour intervenir comme il l'entend, avec ses propres principes d'intervention.

L'intervenant donne des objectifs à l'analyse de pratiques tels que prendre du recul face à l'action, de la distance face au quotidien, donner du sens à l'action de l'équipe, lutter contre l'usure professionnelle, modifier l'existant (certains sont en fait la conséquence des autres). Pour atteindre ces objectifs l'intervenant est garant des règles et principes définis avec les travailleurs sociaux ou/et avec la direction. Les règles portent sur la confidentialité des propos, le respect de la parole de chacun, le non-jugement. L'analyse de pratiques n'est pas une instance de décision, son objet est délimité, il est de la responsabilité de l'intervenant de renvoyer aux instances prévues pour les sujets qui ne sont pas de sa compétence.

L'analyse de la pratique provoque des effets sur l'institution, l'intervenant peut amener l'équipe à pointer des contradictions dans l'institution, mais globalement les effets sont jugés positivement, il arrive même que l'intervenant œuvre pour protéger, à tout le moins faciliter l'acceptation de certains professionnels. Elle est aussi le miroir de l'institution dans ce qu'elle donne à voir de ses dysfonctionnements ou de la qualité de son travail de réflexion.

L'analyse de pratiques n'apparaît pas toujours dans le projet institutionnel toutefois il est indispensable qu'il y soit et que l'on précise sa raison d'être, toutefois il ne s'agit pas non plus de lui donner des vertus qui ne sont pas les siennes en exagérant les portées de l'analyse de pratiques.

Les intervenants sont partagés sur le sens à donner à la formation, si c'est un apport de savoirs théoriques, l'analyse de pratiques n'est pas du ressort de la formation, s'il s'agit d'apprendre sur soi, de soi, là c'est différent, d'aucuns évoquent l'auto formation.

Pour encadrer des temps d'analyse de pratiques il ne faut pas être trop jeune, avoir une certaine expérience professionnelle et de la vie. Il faut avoir exercé dans le secteur socio-éducatif. Il faut avoir une bonne connaissance de ce secteur, du public et des fonctionnements institutionnels. Il faut avoir une prédisposition à l'écoute. Pour mener à bien ce travail il est indispensable d'avoir une référence théorique (voire plusieurs), cette référence est un outil nécessaire pour définir l'objet du travail, la psychanalyse est la référence dominante.

Intervenir en analyse de pratiques nécessite une référence à l'éthique. L'intervenant a une responsabilité éthique tant vis-à-vis de l'institution que des professionnels qu'il accompagne, par ailleurs il y a une règle éthique qui est évoquée par la quasi-totalité des intervenants elle concerne la nécessité d'être soi-même en contrôle c'est-à-dire de se donner les moyens d'analyser sa propre pratique.

Il est un point sur lequel les intervenants demeurent discrets il concerne le retour, le rendu compte qu'ils font aux institutions du travail réalisé avec les équipes. Ils disent faire un bilan avec le groupe, l'équipe avec lesquels ils travaillent, mais concernant la direction selon qu'ils sont psychologues institutionnels ou pas, les pratiques divergent. Il est rare que les psychologues institutionnels rendent compte explicitement du travail réalisé en analyse de pratiques à leur hiérarchie. Quant aux intervenants extérieurs, un bilan a souvent lieu lors du renouvellement du contrat.

4.3. Une éthique d'intervention en analyse de pratiques

Si comme nous l'avons exprimé plus haut, l'analyse de pratiques contribue à la position éthique du travailleur social, la question de l'éthique se pose également pour l'intervenant. « *L'éthique n'a pas de corps précis auquel se référer en toutes circonstances, elle est à inventer lors de situations par définitions singulières et d'interventions par définitions uniques* »¹⁷², toutefois n'y a-t-il pas des aspects dans les fonctionnements des intervenants que nous avons repéré qui nécessitent que l'on s'y arrête ?

¹⁷² Karsz S. (2004), *Pourquoi le travail social*, Paris, Dunod, p.151

Nous proposons d'interroger la position de l'intervenant selon différents niveaux :

4.3.1. Vis-à-vis de l'institution

a) l'analyse de pratiques est-elle une instance hors l'institution, confiée à un intervenant extérieur ? Doit-elle se tenir en dehors des murs de l'institution ? Les résultats de la recherche montrent que l'intervenant est en grande majorité externe à l'institution. Certains intervenants internes sont aussi favorables à cette position (Léa et Luc), certains directeurs le souhaitent quand ils parlent d'améliorer le dispositif, des professionnels y voient une garantie pour la confidentialité et le bon fonctionnement des séances. Se pose alors la question de ce que l'on vise ; si l'on vise l'analyse de pratiques à partir d'une situation présentée par un professionnel, il ressort une forte préférence pour que l'intervenant soit extérieur à la situation, à l'équipe. Mais faut-il absolument être extérieur à l'institution pour être en situation d'analyse ? Il faut faire un pas de côté mettre de la distance pour être en situation d'analyse. C'est probablement sur ce point que se pose la question de l'externalité du dispositif, faut-il absolument comme le pratiquent certains que le travail d'analyse de pratiques ait lieu à l'extérieur de l'institution, la mise à distance géographique ne nous paraît pas être en soi une garantie d'un travail d'analyse. Certaines institutions (relativement importantes en personnel) trouvent la solution en interne en faisant tourner les psychologues de façon à ce qu'ils encadrent en analyse de pratiques des équipes avec lesquelles ils ne travaillent pas habituellement, pourquoi pas. Mais cela signifie-t-il que les petites institutions sont condamnées à faire appel à des intervenants extérieurs ? Pas sûr si l'intervenant (donc l'institution) se donne les moyens pour assurer ce pas de côté. De toutes façons il est illusoire de penser que l'intervenant atteigne ou « *parviennne à un état de lévitation psychique et idéologique* »¹⁷³ qui assure une objectivité absolue. La condition d'un travail d'analyse de pratiques est davantage liée à la façon dont l'intervenant se positionne dans son travail d'écoute et d'analyse.

b) Comment travailler la question de la demande d'analyse de pratiques ? Les motifs sont nombreux et les enjeux multiples pour une institution de faire cette démarche, n'y a-t-il pas des questions à explorer afin d'éviter certains malentendus ?

- Que dit le projet institutionnel de l'analyse de pratiques ? L'analyse de pratiques est-elle une réunion institutionnelle de plus ou lui accorde-t-on un sens, un statut spécifique ? Qu'est-ce que l'institution attend de la mise en place du dispositif ? Qu'est-ce que l'institution attend particulièrement de l'intervenant ?

¹⁷³ Karsz S. (2004) Op. Cit. p. 148

- Quelle connaissance a l'intervenant du projet institutionnel ? Que connaît-il des pratiques à l'œuvre dans l'institution ? Que connaît-il du public accueilli ? Va-t-il refuser s'il ne connaît pas le public comme le suggèrent Martine et Georges ou bien accepter au risque de passer pour un « escroc » ? La connaissance du secteur, du public, des institutions est récurrente chez les directeurs, salariés et intervenants. Elle est confirmée par I.G. Martinez qui voit comme condition à ce travail « *avec une équipe de travailleurs sociaux [...] une connaissance des institutions et du travail social qui ne soit pas superficielle* »¹⁷⁴. L'écoute est primordiale dans ce travail, l'institution et les salariés ne peuvent avoir le sentiment d'être écoutés que par une personne en situation de comprendre ce qui est dit, c'est ce qui pousse le même auteur à insister sur le fait que l'analyse de pratiques « *ne peut pas être un lieu de dégrossissage de l'écoute des jeunes psychanalystes en mal d'analysants* ». ¹⁷⁵ Une connaissance certaines des publics et des institutions ainsi qu'une expérience professionnelle semblent nécessaires à la pratiques de l'analyse de pratiques.

- Qu'est-ce que l'intervenant dit de sa conception de l'analyse de pratiques ? Va-t-il refuser s'il y a conflit entre ce qu'il propose et ce que l'institution attend ou faire comme Nicole qui écoute et après fait comme bon lui semble ? L'analyse de pratiques nécessite de la confiance entre les parties, le contrat doit être respecté.

c) Sur quoi porte l'engagement contractuel

- Comment va-t-il rendre compte de son travail, sur quoi porte-t-il ? De quoi l'intervenant va-t-il rendre compte à l'institution compte-tenu que la confidentialité est un principe accepté majoritairement par toutes les parties ? Un intervenant témoin de dysfonctionnements graves d'un ou plusieurs professionnels voire d'une équipe informe-t-il les responsables de ce qu'il observe ? A partir de quel degré de dysfonctionnement, de dangerosité, de maltraitance le fait-il ? Comment s'y prend-il ? Si comme Noëlle il est témoin de dysfonctionnement au point d'avoir envie de faire un signalement au procureur, le fait-il ? Ou qu'est-ce qui l'en empêche ? La mission de l'institution n'est-elle pas au service des usagers et l'analyse de pratiques ne doit-elle pas y participer également ? Peut-on ici comprendre le propos de Georges qui dit que « pour faire de l'analyse de pratiques il ne faut pas avoir besoin d'argent » peut-être afin de s'assurer une liberté de poser les actes qu'il nous semble nécessaire de poser (cette question n'est-elle pas valable pour tous les emplois ? Or la réalité ne nous montre-t-elle pas le contraire ?

¹⁷⁴ Martinez I.G. (2001), *La psychanalyse peut-elle aider les travailleurs sociaux ?* in. Revue Lien Social N° 596, 8 nov. 2001

¹⁷⁵ Ibidem

Le problème soulevé ici est celui de la confidentialité, très fréquemment évoquée par l'ensemble des informateurs, ne confond-on pas confidentialité et secret professionnel ? l'intervenant qui encadre les temps d'analyse de pratiques s'engage-t-il au nom du secret professionnel ? Peut-il le faire ? Non assurément pas plus que les autres participants au groupe de travail, par contre la confidentialité sûrement. Définissons quelque peu ce que veut dire confidentialité. Confidentialité de l'anglais *confidentiality*, de *confidential* « confidentiel » qui vient de « confidence », il a eu jusqu'au XVIII^e siècle le sens de « confiance intime (entre amis) ». « confiance » et « confidence » ont la même origine latine *confidentia*. « confidentiel » est employé comme forme atténuée de « secret ».

Quand un travailleur social vient en analyse de pratiques il confie sa parole au groupe, l'engagement mutuel veut qu'il ne sera pas fait n'importe quoi de sa parole, il a confiance dans les membres du groupe, donc dans l'intervenant. La confidentialité garantit la prise de risque des professionnels dans l'exposé de leurs propos et donc à s'exposer jusqu'à se montrer avec ses failles, ses doutes, ses erreurs, sous un angle narcissiquement peu glorieux, mais peut-on taire des événements qui porteraient atteinte à la sécurité ou la dignité de personnes qu'elles soient usagers ou pas. L'analyse de pratiques n'est pas un espace hors de l'institution dans le sens où la mission et le règlement intérieur y sont en vigueur. Nous pensons même que la parole confiée dans ces limites l'est pour que l'intervenant (et les autres membres) en fassent quelque chose, ne sont-ils pas personnes à qui l'on peut se fier ? A charge pour le groupe de trouver comment s'acquitter de cette tâche.

4.3.2. Vis-à-vis du groupe de professionnels

Deux points nous paraissent importants :

Tout d'abord il est le garant du cadre défini avec les professionnels, les travailleurs sociaux ont clairement exprimé l'importance qu'il donnait au cadre pour que celui-ci soit garanti, « *le cadre, ses délimitations, son respect est complètement fondamental dans toute action d'analyse de pratiques professionnelles [...] c'est là un exercice parfois difficile, toujours indispensable* »¹⁷⁶. Le professionnel ne peut se risquer, risquer sa parole que dans un cadre sécurisé.

Ensuite être attentif à ce que les professionnels soient mis en situation d'analyser leurs pratiques et non en situation d'entendre l'intervenant leur donner une analyse de la situation, si tel était le cas « *on toucherait au narcissisme des praticiens* »¹⁷⁷ comme le précise Ignacio Gàrate Martinez, le

¹⁷⁶ Piovesan J. (2005), *L'analyse des pratiques professionnelles dans le champ du travail social*, revue française de service social N°217, juin 2005. p. 58-62

¹⁷⁷ Martinez I.G. Op. Cit.

professionnel recevrait une interprétation dont il ne ferait pas forcément quelque chose. L'intervenant n'est pas un « super-savant » qui dit aux travailleurs sociaux ce qu'ils doivent faire ou comment ils doivent agir avec les usagers, il n'est pas un expert ou à tout le moins son expertise ne se situe pas à ce niveau ; mais dans sa capacité à amener les professionnels en situation d'analyse par l'apport d'éclairages les plus pertinents possible, pour passer du vécu au su, pour transformer l'expérience vécue en expérience analysée. Apporter des éclairages théoriques pertinents signifie que l'intervenant écoute puis entend ce que les travailleurs sociaux lui disent, pour ce faire « *un travail de recherche s'impose à quiconque entend éclairer la pratique des autres* »¹⁷⁸, l'intervenant ne peut se contenter de ce qu'il sait, la recherche permanente ouvre de nouvelles perspectives et rappelle s'il en était que le savoir n'est toujours que partiel et que les hypothèses que l'intervenant avance, il les avance peut-être faute de pouvoir en proposer d'autres, chacun ne donne que ce qu'il peut ; « *nombre d'impasses, d'incompréhensions, d'erreurs de diagnostics, résultent de l'absence d'arsenal théorique adéquat* »¹⁷⁹.

4.3.3. Vis-à-vis du professionnel

Garantir à chaque professionnel que l'instance de l'analyse de pratiques a bien pour but de travailler sur la pratique de chacun, et que même si la subjectivité du travailleur social est évidemment engagée, d'ailleurs « *on ne voit pas comment on pourrait éviter de questionner à un moment ou à un autre, les modes de fonctionnement intrapsychique des professionnels ; toutefois se centrer prioritairement sur ces aspects nécessite assurément un autre cadre de travail* »¹⁸⁰. Il semble possible de permettre à un professionnel d'exposer sa pratique, de faire porter l'analyse sur cette pratique à partir du moment où la pratique que l'on analyse est dépersonnalisée, objectivée, la pratique à analyser est comme projetée sur un écran sur lequel chaque participant peut l'interroger, l'interpréter, l'analyser. L'intervenant n'est pas en position d'analyser les éléments transférentiels et contre-transférentiels, il apporte des éclairages que chaque participant peut utiliser pour pousser son analyse de la situation. Préciser quel est l'objet de l'analyse permet d'éviter la confusion entre « analyse des pratiques » et « (psych)analyse des sujets ».

Il s'agit d'assurer un travail clinique de sa pratique au professionnel, « *Il y a clinique quand à propos de situations singulières, des connaissances sont produites, des logiques sont identifiées, des enjeux sont repérés[...] Faire de la clinique consiste à produire de l'expérience instruite* »¹⁸¹. Faire que cette expérience instruite instruisse le professionnel parce que le travailleur social aura identifié

¹⁷⁸ Karsz S. (2004) Op. Cit. p. 148

¹⁷⁹ Ibidem p. 140

¹⁸⁰ Fablet D., (2000), *Ne pas confondre supervision avec groupe de formation*, Lien Social N° 556 14 décembre 2000

¹⁸¹ Karsz S., (2004) Op. Cit. p. 140

des logiques, utilisables dans d'autres situations parce qu'une situation singulière peut révéler tel un symptôme, une structure à portée générale, G. Vergnaud parlerait de schèmes¹⁸². S. Karsz précise que « *ce ne sont pas seulement les difficultés réelles ou supposées de l'usager qu'il convient d'interroger, mais les schèmes avec lesquels lesdites difficultés sont interprétées [...] les résistances à la psychanalyse, disait J. Lacan ne viennent pas toujours de l'analysant...* »¹⁸³. Le travail clinique consiste à construire des possibles à partir d'hypothèses, à partir du récit d'une situation on le commente ou si l'on fait le pas de côté, on l'analyse.

4.3.4. Vis-à-vis de l'intervenant lui-même

Certains informateurs l'ont évoqué ; un directeur ainsi que plusieurs intervenants, on ne peut encadrer des temps d'analyse de pratiques sans soi-même analyser sa propre pratique. Tout comme les travailleurs sociaux qu'il accompagne dans l'analyse de leurs pratiques l'intervenant est un sujet socio-désirant, sexué porteur conscient et inconscient de normes, de valeurs, de modèles socialement connotés. Impliqué dans le travail du groupe, des intérêts divers l'y lient, il porte intérêt à certaines situations d'autres l'inquiètent ou le déstabilisent. Il établit des relations conscientes et inconscientes avec les sujets avec lesquels il travaille. Identifications, transferts et contre-transferts sont à l'œuvre. Il tente de produire des analyses objective sans pour autant être neutre. Ce travail d'analyse de sa pratique, de contrôle est nécessaire à tout intervenant.

Comme déjà évoqué plus haut l'intervenant se doit de poursuivre un travail permanent de recherche car voir n'est pas connaître, écouter n'est pas entendre, certaines erreurs sont le fruit de l'ignorance, voire de la méconnaissance « *manquer de concepts est aussi grave que manquer de personnels compétents* »¹⁸⁴.

4.4. Vers une analyse de notre pratique

4.4.1. De l'analyse de la pratique en formation initiale ...

L'analyse de pratiques est très présente dans la formation initiale des éducateurs spécialisés. Les fonctions qui lui sont attribuées¹⁸⁵, diffèrent sensiblement de celles que nous avons présentées pour les professionnels des institutions. L'enquête effectuée par JL de Saint-Just auprès des centres de formation en travail social sur le territoire national nous renseigne sur les points suivants : l'objet de

¹⁸² Pour G. Vergnaud un schème est une **organisation invariante** de la conduite pour une classe de situation donnée.

¹⁸³ Karsz S., (2004) Op. Cit. p. 138

¹⁸⁴ Karsz S. (2004) Op. Cit. P. 139

¹⁸⁵ de Saint-Just, JL. (2002), *La transmission du savoir professionnel dans la formation au métier d'éducateur spécialisé : l'exemple des groupes d'analyse de pratique*, Revue Forum n° 100 juin/sept 2002, p. 21-34

l'analyse des pratiques peut porter sur une situation éducative dans 38 centres sur 40 (38/40), mais ces temps de formation sont aussi consacrés à l'analyse d'une situation regroupant plusieurs situations éducatives (30/40), l'analyse d'une thématique professionnelle (29/40) ou plus largement l'accompagnement de la formation et les problématiques institutionnelles. Partant d'un discours sur une pratique éducative, ces temps de formation sont l'occasion d'aborder et de travailler de nombreux autres contenus.

Même si le travail d'analyse permet à l'étudiant de « prendre du recul », le temps de formation possède avant tout une fonction pédagogique où il s'agit, par ce temps d'analyse de pratiques, d'apprendre de son expérience, mais aussi de celles des autres étudiants en formation. Ce travail permet aux étudiants d'identifier les processus mis en œuvre dans les (leurs) pratiques. « *Cette démarche d'intelligibilité favorise la formalisation de savoirs pratiques et développe une « métacompétence » : le « savoir analyser », nécessaire à la construction des savoirs professionnels* »¹⁸⁶. Elle participe de la construction identitaire du professionnel par l'effet produit par le groupe de pairs en présence d'un intervenant qui, là, est formateur avec une autre fonction que l'intervenant qui accompagne généralement les groupes de professionnels. Le partage des expériences mais surtout des analyses et hypothèses diverses et variées « *fertilise la pensée dans la mesure où il y a proposition d'outils et non de recettes à appliquer* »¹⁸⁷, apport d'offre de réflexion sans imposition. L'analyse de pratiques est une démarche qui place l'étudiant dans une démarche qui protège des certitudes et qui l'incite à se démarquer du prêt-à-penser, du prêt-à-dire, du prêt-à-croire, elle le place en position de construire son identité de praticien réflexif.

JL de Saint-Just expose que le métier d'éducateur, sa pratique et donc sa formation ne se réduisent pas à des connaissances théoriques et des procédures méthodologiques, il précise que la transmission du savoir professionnel implique la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation singulier. Partant du constat que les formateurs dans les centres de formations sont pour la plupart d'anciens éducateurs, il avance que l'analyse de pratiques est un support de transmission des fondamentaux, de l'essentiel du métier entre professionnels d'un même corps pour au moins quatre raisons qu'il identifie de la façon suivante:

- « *le métier comme fonction et comme mystère* », de Saint-Just y voit de la transmission qui ne peut se transmettre que de professionnel à professionnel, un savoir-faire accessible qu'à ceux qui s'y sont formés. Les informateurs de son enquête « *indiquent que jamais aucune théorie, ni aucune*

¹⁸⁶ Debris S, (2002), *Identification et construction des savoirs professionnels par l'analyse des pratiques*, Revue Forum n° 100 juin/sept 2002 p.13-20

¹⁸⁷ Ibidem.

*technique ne pourront se substituer ou rendre compte d'une « praxis éducative »*¹⁸⁸. Les temps d'analyse de pratiques ont pour fonction la transmission du métier.

L'analyse de pratiques en formation initiale

- « *la singularité de l'acte symbolique* », l'auteur y voit une formalisation du processus de professionnalisation, à partir de l'expérience de stage, l'analyse des situations qui prendrait dans cette instance toute sa dimension de formation. Nous faisons ici le lien avec S. Karsz quand il écrit que « *si l'accumulation d'expériences est précieuse, si les stages constituent des assises indispensables à l'exercice professionnel, encore faut-il que des analyses aussi rigoureuses que possibles en soient produites* »¹⁸⁹. Les situations éducatives sont intéressantes, parlent d'elles-mêmes à condition de les faire parler.

- « *l'intersubjectivité du transfert éducatif* », c'est-à-dire une prise en compte dans l'élaboration de l'acte éducatif des effets de transfert et surtout de contre-transfert, entre l'utilisateur et l'éducateur dans la situation spécifique qu'est la situation éducative professionnelle. Nous retrouvons ici la question que nous évoquons concernant la dissociation entre l'analyse de pratiques et la « (psych)analyse des sujets ».

- « *le travail de la matière éducative* », nous touchons dans cette quatrième dimension les effets même de la formation, ce qui s'y travaille dans une visée de trans-formation, de ré-interrogation des valeurs familiales et idéologiques du professionnel en formation. « *Il est manifeste que l'analyse d'une pratique professionnelle d'éducateur fait écho ou retour pour ce dernier à sa propre éducation familiale et sociale* »¹⁹⁰. Nous rajoutons que le travail d'analyse vient interroger le pourquoi de l'action éducative, du sens que l'étudiant donne à son action, à l'action de l'institution dans laquelle il fait son stage, réfléchir à l'idéologie que sous-tend telle pratique.

Le travail d'analyse a fortement tendance à bousculer les idéologies et théories en place chez les étudiants parce que la formation ne consiste pas en des apports que les étudiants s'approprieraient au seul titre de l'apport de savoirs, comme pour un domaine dans lequel il n'aurait pas de connaissances théoriques préalables. Pour avoir chacun eu une éducation (bonne ou mauvaise), chacun a une idée de ce que veut dire éduquer ; « *en ce sens nous formateurs, n'intervenons jamais (sauf au prix de notre illusion) sur un terrain vierge, une tabula rasa ; le terrain est occupé,*

¹⁸⁸ de Saint-Just, J.L. (2002), *La transmission du savoir professionnel dans la formation au métier d'éducateur spécialisé : l'exemple des groupes d'analyse de pratique*, Revue Forum n° 100 juin/sept 2002, p. 21-34

¹⁸⁹ Karsz S (2004), Op. Cit. P.140

¹⁹⁰ de Saint-Just (2002) Op. Cit.

toujours »¹⁹¹. Les différentes fonctions de l'analyse de pratiques en formation initiale, telles que décrites par JL de Saint-Just, tendent à la transmission d'informations, de savoirs-faire, de savoirs-être qui participent de la professionnalisation du futur éducateur, de la construction de son identité professionnelle, de sa familiarisation avec la culture de l'éducation spécialisée, bref d'une démarche de formation professionnelle.

Il est intéressant de repérer que les buts de l'analyse de pratiques en formation initiale et l'analyse de pratiques qui a cours dans les institutions ne sont pas les mêmes, et que l'on trouve des oppositions importantes entre les deux. La démarche de formation par exemple est très peu reconnue pour l'analyse de pratiques dans les institutions, il en est de même concernant une influence sur l'identité professionnelle.

« Prendre du recul », « déposer le trop plein émotionnel », « étayer la démarche réflexive », sont des actions nécessaires à l'exercice de l'action du professionnel, inhérentes au travail de l'éducateur, le recul pour le besoin d'analyse, le trop plein émotionnel pour la gestion de la relation et étayer la démarche réflexive pour aider le professionnel à utiliser (concepts et arsenal théorique) ce qu'il sait déjà mais qu'il ne sait pas toujours mobiliser.

Parallèlement nous remarquons des similitudes concernant les principes qui y sont à l'œuvre (confidentialité, respect et non-jugement, écoute), ou vis-à-vis du déroulement des temps d'analyse (un professionnel présente une situation...).

Il est un autre aspect que nous voulons souligner concernant une différence entre ces deux types d'analyse de pratiques. D. Fablet¹⁹² dissocie un groupe de formation d'un groupe d'analyse de pratiques institutionnelles, le premier réunit des professionnels ou futurs professionnels exerçant le même type d'activités mais dans des structures différentes de manière épisodique et limitée dans le temps alors que le second réunit des professionnels d'un même collectif de travail. Il est intéressant de pointer que de l'institution de référence dépendra le type de travail.

Nous constatons un cadre assez proche pour un travail d'analyse de pratiques justifié par des attentes différentes. Dans un cas c'est la pratique du professionnel qui est analysée dans l'autre celle du professionnel en formation, donc en situation d'apprendre ce que c'est que d'analyser sa pratique. Il est donc attendu que la formation initiale trans-forme l'étudiant afin que dans sa future pratique professionnelle il puisse avec ses collègues (autres professionnels de son institution) participer à l'analyse de ses pratiques.

¹⁹¹ Brizais R., (1990), *Trois modèles au rapport pédagogique*, Constantine, CNFPH.

¹⁹² Fablet D., (2000) Op. Cit.

Nous souhaitons nous arrêter ici sur le sens de « former » et sur la position pédagogique que peut être celle d'un formateur qui prétend conduire le professionnel en formation à analyser sa pratique.

Toute formation s'inscrit dans un cadre institutionnellement défini, précisant des positions entre les sujets (formateur/formé), chacun (porteur conscient-inconscient de déterminisme socio-historique) occupe une de ces positions. Celle du formateur dans son acception pédagogique est déterminante dans ce qu'elle place le sujet-formé dans un procès de travail, d'évolution de changement, de transformation.

Nous nous référons pour travailler cette position à un article de R. Brizais définissant le rapport pédagogique comme un rapport inter-subjectif institutionnalisé¹⁹³. Le rapport formateur-formé ne se décline pas en rapport plein/vide, c'est-à-dire un plein de savoir d'un côté (formateur) et un vide de savoir de l'autre (formé), l'action de formation consistant en une distribution du savoir tel que le situe le modèle « traditionnel » où le type relationnel *maître-élève* où ce dernier est contraint à l'obéissance voire la crainte du maître.

Il ne s'agit pas non plus de placer les deux pôles dans un rapport d'égalité tant du côté du savoir que du pouvoir où le rôle du formateur consiste à révéler les potentialités du formé ou place ce dernier comme le disait Rogers dans une croyance telle qu'il ne peut apprendre que de son expérience¹⁹⁴.

Nous reprendrons le postulat comme quoi il existe des savoirs de part et d'autre « *et ce quel que soit l'objet de la formation, de l'objet enseigné et quels que soient les acquis antérieurs de chacun* »¹⁹⁵. Cela ne signifie nullement qu'il y a équivalence entre les savoirs des deux pôles. Savoir est à entendre au sens large, non réduit au savoir scientifique, nous pourrions dire qu'« *il suffirait de dire que tout objet de formation renvoie à chacun des pôles à des représentations, à des idéologies, à des connaissances qui peuvent aller de connaissances les plus immédiates (savoir-faire) à des connaissances très élaborée conceptuellement* »¹⁹⁶. Amener la personne en formation à apprendre à reconnaître ces savoirs présents, travailler à les identifier est un acte de formation. En analyse de pratiques, amener le futur professionnel à entraîner la reconnaissance de ses savoirs, à les identifier dans les actes qu'il met en place, demande au formateur une attention toute particulière, cette responsabilité suppose que le formateur ait lui-même réalisé ce travail pour lui-même, qu'il ait la connaissance de ce à quoi il souhaite arriver pour l'étudiant même si l'objectif n'est jamais complètement atteint, savoir vers quoi il tend.

¹⁹³ Brizais R., (1990), *Trois modèles au rapport pédagogique*, Constantine, CNFPH.

¹⁹⁴ Rogers, C.,(1969), conclusion de « *liberté pour apprendre* » Cité par R. Brizais dans l'article suscit

¹⁹⁵ Brizais R. Op. Cit. P.9

¹⁹⁶ Ibidem

Il nous paraît nécessaire de placer le rapport pédagogique comme intersubjectif, chaque pôle est constitué de sujet et non d'individu. Le sujet réaffirmant la division de l'éducateur et du formateur tant sur l'axe conscient/inconscient que soumis aux différentes idéologies pour certaines contradictoires dont chacun est porteur. Ceci pose la complexité de la relation formateur/formé et des différentes formes qu'elle peut prendre et qui ne sont jamais définitives.

4.4.2. À notre posture de formateur

La relation pédagogique ainsi définie, R. Brizais propose qu' « *être formateur, c'est chercher à amener l'autre à ré-interroger ses savoirs – en leur nature et leur signification – en les confrontant à d'autres ; c'est l'amener à apprendre de ses propres manques aussi, quand il aura reconnu ses propres limites* »¹⁹⁷. C'est amener le formé à se connaître par l'analyse des situations qu'il rencontre professionnellement, de ce qu'il engage, il peut ainsi mesurer les apports théoriques qui lui sont nécessaires pour comprendre les enjeux présents. Mais c'est aussi parce qu'il aura une connaissance de lui en tant que sujet qu'il sera accessible à l'analyse de sa pratique dans la relation à l'utilisateur. La formation est un procès de travail, l'étudiant en formation s'inscrit dans une évolution. Le formateur doit la prendre en compte et adapter dialectiquement sa position au fur et à mesure des acquisitions faites par l'étudiant.

L'analyse de pratiques en formation initiale est un espace privilégié du processus d'acculturation professionnelle. Au regard des différentes pratiques institutionnelles de l'analyse de pratiques, de la conception des professionnels de ce dispositif, le formateur doit préparer le futur professionnel à cet exercice en facilitant le développement de certaines compétences qui nous apparaissent comme nécessaires à un réel travail d'analyse de pratiques.

- Se mettre à l'écoute de soi-même. Amener l'étudiant à repérer ce qu'il dit, à repérer ce qui l'amène à penser telle ou telle chose, qu'il puisse identifier les déterminants (internes, externes) qui fondent son action. Qu'il comprenne comment il construit sa pensée et par conséquent son action.
- Regarder sa pratique à travers le regard de l'autre, rendre tolérable le regard de l'autre sur ma pratique. Accepter que l'autre ait quelque chose à dire de ce que je fais, accepter que les propos de l'autre me questionnent sans éprouver trop fortement que cette interrogation soit vécue comme un jugement. Comprendre que le regard de l'autre est le résultat d'une lecture effectuée par un prisme différent lié à sa subjectivité qui me permet d'apercevoir ma pratique dans ce décalage.

¹⁹⁷ Ibidem

- Considérer le collègue (étudiant puis professionnel) comme un sujet susceptible de considérer un même objet différemment. Accepter qu'il n'y ait pas qu'une seule façon de considérer un objet. Il y a plusieurs lectures possibles à une même situation en référence à des champs théoriques différents, des éléments singuliers que l'on retient, que chacun privilégie.

- Accepter qu'il existe une polysémie pour les mots comme pour les situations, qu'il existe une impossibilité d'entente commune immédiate. D'où la nécessité de clarifier le sens que chacun met en avant quand il utilise tel ou tel mot ou concept. Nécessité de prendre le temps de définir situations et concepts.

- Considérer qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les situations que l'on présente. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises situations, il n'y a que des situations que l'on souhaite analyser, c'est-à-dire des situations dans lesquelles il y a quelque chose à comprendre.

Si ces compétences peuvent s'exercer dans le cadre des centres de formation, elles s'éprouvent aussi lors des stages. Remarquons à cet effet que plus d'un établissement sur deux, (53%) proposent aux stagiaires sur la deuxième partie de leur formation (lors du stage à responsabilité éducative) de participer aux analyses de pratiques de l'institution, leur reconnaissant implicitement une compétence à l'analyser, à tout le moins à développer cette compétence.

Le formateur utilise l'analyse de pratiques¹⁹⁸ comme stratégie pédagogique pour développer les compétences réflexives du futur professionnel et l'entraîner à ce qu'il la perçoive comme utile voire nécessaire (48% + 44% des travailleurs sociaux interrogés).

¹⁹⁸ Il est un point que nous ne développerons pas ici mais qui a son importance, c'est l'évaluation que portent les formateurs sur les étudiants sur leur participation à l'analyse de pratiques. Participation à la discrétion des participants en institution, elle est souvent exigée en formation initiale.

Conclusions générales

Le travail social place l'action des travailleurs sociaux au carrefour d'enjeux multiples. Ces enjeux politiques, idéologiques, conscients, inconscients poussent les travailleurs sociaux à demander un temps, une instance spécifique pour analyser les actes professionnels qu'ils posent. Ces temps dits d'analyse de pratiques participent d'un positionnement éthique.

L'analyse de pratiques est par ailleurs un outil très développé en formation initiale d'éducateur spécialisé. Si cet outil a pour but de développer chez le futur éducateur sa compétence à reconnaître certains schèmes, à identifier certains principes tenus pour vrais dans son action professionnelle, il contribue aussi à l'entraînement de la pratique institutionnelle d'analyse de pratiques. Le travail que nous avons mené montre que cette même appellation d'« analyse de pratiques » revêt deux réalités différentes selon qu'elle se pratique en formation initiale ou à l'initiative des institutions spécialisées.

Notre recherche renseigne sur certains aspects de l'analyse de pratiques dans le secteur de l'éducation spécialisée pour lesquels nous ne disposons pas d'informations. Ces données font apparaître des résultats assez proches entre professionnels du secteur, même si les statuts singuliers des salariés et responsables supportent certaines différences. Elles permettent, toutefois, d'ébaucher une représentation professionnelle de l'analyse de pratiques dans le secteur social et médico-social.

Le recueil des entretiens des professionnels intervenant dans ce dispositif, donne à voir des conceptions très variées de l'analyse de pratiques et par conséquent des modes d'intervention différenciés. Cela va d'une conception de l'analyse de pratiques présentée comme un isolât hors du temps et hors de l'institution à une conception centrale et concrète pour l'intervention. Entre ces deux pôles se situent des discours institutionnalisant, avec plus ou moins de force, le dispositif. Ces résultats confirment en partie une de nos hypothèses qui tablait sur une grande diversité de conceptions et de pratique dans ce domaine.

De l'analyse de ce travail de recherche ressortent des éléments que nous souhaitons prendre en compte tant pour l'exercice d'intervenant en analyse de pratiques auprès de professionnels que pour celui de formateur auprès d'éducateurs en formation.

Ces éléments conduisent l'intervenant à développer certaines postures, à interroger certains points tant vis-à-vis de l'institution, du groupe de professionnels, du professionnel lambda auprès desquels il intervient que de lui-même. Ils constituent, de notre point de vue, des invariants à prendre en compte pour un exercice éthique de la fonction d'intervenant.

Par ailleurs, les spécificités de l'analyse de pratiques en institution, nous permettent de dissocier cette dernière de l'analyse de pratiques à l'œuvre en formation initiale et par conséquent d'être tout à fait attentif à accompagner le développement des compétences nécessaires pour que le futur professionnel exerce l'analyse de ses pratiques. Cette dissociation est de notre point de vue essentielle pour quiconque se projette comme formateur accompagnant des éducateurs en formation et donc dans un procès de professionnalisation.

Limites et perspectives

Lorsque nous nous sommes inscrit dans cette formation de formateurs par l'analyse des situations de travail, nous souhaitons travailler la question de l'analyse de la pratique de notre place de formateur. La didactique professionnelle qui vise le développement de compétences générales à partir du traitement de situations professionnelles nous a instruit et aidé à concevoir notre rôle auprès des éducateurs en formation. Il s'agit notamment d'utiliser les situations rencontrées en stage pour permettre aux étudiants de développer ou de restructurer leurs compétences générales.

Ce travail nous permet aujourd'hui de distinguer la posture du formateur qui accompagne les étudiants dans un procès de formation de celle de l'intervenant en analyse de pratiques professionnelles en institution. Formateur qui utilise l'analyse de pratiques comme outil pédagogique, pour faire du futur professionnel un praticien réflexif. Mais formateur qui prépare aussi le futur professionnel à analyser les enjeux permanents de son action dans la rencontre intersubjective. L'intervenant en analyse de pratiques auprès des institutions est avant une personne qui doit permettre, faciliter l'analyse des pratiques professionnelles par les professionnels eux-mêmes. Les psychologues sont généralement sollicités parce qu'on leur reconnaît cette capacité à l'analyse, toutefois tout autre professionnel sensibilisé à la question tel que les formateurs, pour peu qu'ils développent les compétences attendues d'écoute, d'analyse et qu'ils s'inscrivent dans une éthique d'intervention, peuvent accompagner les équipes professionnelles.

Bibliographie

Ouvrages

- Baietto MC, (2003) *Pour une clinique de la relation éducative*, Paris, L'Harmattan
- Blanchard-Laville C. et Fablet D. (2003) *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan
- Barbier, JM, (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris
- Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (1996), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan
- Blanchet A. Gotman A. (1992), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Nathan Université
- Blondeau S. (2000), *Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle*, in. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Blanchard-Laville et Fablet, Paris, L'Harmattan
- Bouquet, B., (2004), *Ethique et travail social, une recherche du sens*, Dunod, Paris
- Chauvière, M., (1980) , *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, les éditions ouvrières
- CSTS (2001) *Ethique des pratiques sociales et déontologie des travailleurs sociaux*, Rennes, ENSP
- De Ketele, JM. et Rogiers X *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, 1996, De Boeck, Bruxelles
- Fablet, D.,(2003), *Les éducateurs et leurs modèles de références*, in. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan
- Ghilgione R. et Matalon B (1998) *les enquêtes sociologiques* réédition, Armand Colin, Paris
- Guibert J. et Jumel G.(1997), *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris
- Karsz, S., (2004), *Pourquoi le Travail Social ?*, Dunod, Paris
- Kaufman JC. (2003) *L'entretien compréhensif*, , Paris, Nathan (1^{ère} édition 1996)
- Lemay M., (1996), *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint Agne, Erès

Mispelblom, F., (1989), *Unité et divisions du travail social*, Thèse de sociologie sous la direction du professeur P. Ansart, Université Paris VII

Perrenoud, P., (2003), *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Issy les moulineaux

Quivy R. et Van Campenhoudt L. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, (2^{ème} édition revue et commentée)

Roure H. et Reinert M., (1993), *Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale*, JADT, ENST, Paris

Rouzel J. (2000), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod

Schön, D.A. (1994) *le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Ed. logiques, coll. « Formation des maîtres »

Singly (de), F. , (1992) *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*, Nathan, Paris

Soula-Desroches, M. (2000), *L'identité professionnelle en travail, l'analyse de situation professionnelle dans la formation des praticiens*, in. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan

Tosquelles, (1995), *De la personne au groupe*, Ramonville Saint Agne, érès

Wittorski, R. (2003), *Analyse de pratiques et professionnalisation*, in. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan,

Articles et revues

Altet, M. (2005), *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer un pratique réflexive sur et pour l'action*, Coll. Ressources, n°8, IUFM des Pays de le Loire

Beillerot J. (2003) *L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?* Cahiers pédagogiques n° 416, Dossier « Analysons nos pratiques ».

Brizais R., (1990), *Trois modèles au rapport pédagogique*, Constantine, CNFPH.

Daverne C. (2005), *Cours « analyse de contenu »* Second semestre Master 2 FFAST année universitaire 2005/06

Debris S, (2002), *Identification et construction des savoirs professionnels par l'analyse des pratiques*, Revue Forum n° 100 juin/sept 2002

Fablet D., (2000), *Ne pas confondre supervision avec groupe de formation*, Lien Social N° 556 14 décembre 2000

Grimaud L., (2006), *Réflexion sur l'analyse des pratiques institutionnelles*, Cahiers de l'actif, n°356/357

Karsz, S., (1983), *pour une analyse scientifique du travail social*, in. Les cahiers de pratiques sociales n°22

Martinez I.G. (2001), *La psychanalyse peut-elle aider les travailleurs sociaux ?* in. Revue Lien Social N° 596, 8 nov. 2001

Pastré P. (2005), *La deuxième vie de la didactique professionnelle*, revue Education Permanente n° 165 déc. 2005,

Pastré P. (2003), *la conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*, revue Education Permanente n° 139

Perrenoud P. (2004), *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, Education permanente n° 160 nov. 2004

Piovesan J. (2005), *L'analyse des pratiques professionnelles dans le champ du travail social*, revue française de service social N°217, juin 2005.

Reinert M., (1998), *Quel objet d'étude pour une analyse statistique du discours ? quelques réflexions à propos de la réponse Alceste*, Journées d'Analyse de Données Textuelles, JADT, Besançon.

Saint-Just (de), J.L., (1999), *Unités*, mai 1999

Saint-Just (de), J.L. (2002), *La transmission du savoir professionnel dans la formation au métier d'éducateur spécialisé : l'exemple des groupes d'analyse de pratique*, Revue Forum n° 100 juin/sept 2002,

Vergnaud G. (1992), *Approches didactiques en formation d'adultes*, Education Permanente n° 111.

Vergnaud G. (1990), *La théorie des champs conceptuels*, recherches en didactique des mathématiques, vol. 10, n°23,

Sites internet

<http://www.personnes-agees.gouv.fr/renseignements/vocabulaire.htm>

http://www.travail-social.com/oasismag/article.php3?id_article=367

Dictionnaires

Le Robert Dictionnaire Ed. (1987)

Dictionnaire Historique de la Langue Française (1998) , Robert

dictionnaire technique et critique d'action sociale, (1995) Paris, Ed. Du Centurion, Bayard Presse

Annexes

- Annexe 1 : questionnaire adressé aux responsables des institutions
- Annexe 2 : questionnaire adressé aux salariés
- Annexe 3 : guide des entretiens
- Annexe 4 : un entretien Bertille
- Annexe 5 : Sigles

Annexe 1

Questionnaire pour les directeurs

1- Actuellement dans votre établissement y a-t-il des séances d'analyse de la pratique ?

Oui Non

2- A quelle fréquence ont-elles lieu ?

3- Combien de temps dure chaque séance ?

4- Où ont-elles lieu ? dans l'institution dans un lieu extérieur

précisez.....

5- Ces temps de travail sont : Collectifs Individuels

6- Quels sont les professionnels concernés par l'analyse de la pratique ?

Travailleurs Sociaux Psychologues Psychiatre Chefs de Service

Rééducateurs Directeur Pers. administratif Pers. des services généraux

Bénévoles Autres précisez.....

7- Pour participer à ces temps de travail il faut être en :

CDI CDD vacataire stagiaire

8- La participation à ces temps de travail est obligatoire facultative

9- Depuis quand y a-t-il de l'analyse de la pratique dans votre institution ?

10- Qui est à l'origine de l'analyse de la pratique dans l'institution ?

11- la mise en place de l'analyse de la pratique est-elle liée à un événement particulier ?

Oui Non 1/4

12- Si oui lequel ?

13- l'analyse de la pratique est-elle mentionnée dans le projet de l'institution ?

Oui Non

14- Si Oui en quels termes cela apparaît-il ?

15- Connaissez-vous le protocole de fonctionnement d'une séance d'analyse de la pratique ?

Oui Non

16- Citez les trois principales caractéristiques du fonctionnement d'une séance :

-

-

-

17- Parmi vos attentes de l'analyse de la pratique, pouvez-vous prioriser les trois principales dans un ordre dans un ordre décroissant :

1-

2-

3-

18- Donnez selon votre perception trois effets principaux de l'analyse de la pratique que vous constatez dans votre institution :

-

-

-

19- Souhaitez-vous voir évoluer ce temps de travail ?

Oui Non

20-Si oui, sous quelle forme :

.....
.....
.....
.....

21- Si un tel dispositif n'existe pas dans votre institution l'envisagez-vous ?

Oui Non

22- Sous quelle forme ?

.....
.....
.....
.....

21-Ce temps de travail contribue-t-il à la démarche générale d'évaluation de votre établissement ?

Oui Non

22-En quoi ?

.....
.....
.....
.....

23-L'intervenant qui encadre les temps d'analyse de la pratique est :

interne externe à votre institution ?

24-Quelle est sa qualification ?

25-A-t-il suivi une formation spécifique à l'analyse de la pratique ?

Oui Non

26-Selon vous, citez trois compétences qu'il doit posséder ?

-.....
-.....

.....
27-Citez trois points importants du contrat que vous passez avec lui :

.....

28-Sous quelle forme vous rend-il compte du travail accompli ?

.....

29-Quel est le coût horaire de sa prestation ?.....

30-Sur quelle ligne budgétaire émerge sa prestation ?.....

31-Selon vous l'analyse de la pratique a pour fonction de :
 (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- questionner les pratiques du professionnel
- permettre au professionnel de déposer un trop plein émotionnel
- développer des compétences professionnelles
- permettre au professionnel de porter une évaluation sur son action
- élaborer de nouvelles pratiques individuellement
- élaborer de nouvelles pratiques collectivement
- maintenir le professionnel dans une démarche de formation
- stimuler le professionnel
- lutter contre l'usure professionnelle
- prendre du recul avec l'action
- étayer la démarche réflexive du professionnel
- améliorer les relations entre les membres de l'équipe
- apporter une satisfaction au professionnel
- s'exprimer librement en dehors de la direction
- conforter l'identité professionnelle du salarié
- gérer des moments de crises
- trouver des solutions à des situations compliquées
- réguler les tensions internes à l'équipe

32-Quel type d'établissement dirigez-vous ? (CHRS, MECS, IME, ...)

33- Combien y a-t-il de salariés ?..... en ETP.....

34-Quelle est votre formation initiale ?

Je vous remercie

Annexe 2

Questionnaire pour les salariés

1- Actuellement dans votre établissement y a-t-il des séances d'analyse de la pratique ?

Oui Non

2- Y participez-vous ?

Oui Non

3- À quelle fréquence ont-elles lieu ?

4- Combien de temps dure chaque séance ?.....

5- Où ont-elles lieu ? dans l'institution dans un lieu extérieur

Précisez.....

6- Ces temps de travail sont : Collectifs Individuels

7- Quels sont les professionnels concernés par l'analyse de la pratique ?

Travailleurs Sociaux Psychologues Psychiatre Chefs de Service

Rééducateurs Directeur Pers. administratif Pers. des services généraux

Bénévoles Autres Précisez.....

8- Les séquences d'analyse de la pratique sont accessibles au(x) statut(s) suivants :

CDI CDD Vacataire Stagiaire

9- La participation à ces temps de travail est: obligatoire facultative ne sais pas

10- Depuis quand y a-t-il de l'analyse de la pratique dans votre institution ?ans

11- À votre connaissance, qui a été à l'origine de l'analyse de la pratique dans l'institution ?

..... 1/4

12- La mise en place de l'analyse de la pratique a-t-elle correspondu à un événement particulier ?

Oui Non

13- Si oui lequel [dans les grandes lignes de sa description] ?

.....
.....
.....
.....

14- L'analyse de la pratique est-elle mentionnée dans le projet de l'institution ?

Oui Non

15- Si oui, en quels termes cela apparaît-il ?

.....
.....

16- Décrivez en quelques lignes le déroulement habituel d'une séance

.....
.....
.....
.....
.....

17- Parmi vos attentes quant à l'analyse de la pratique, indiquez en trois (au plus) dans l'ordre de leur importance :

1-.....
2-.....
3-.....

18-Donnez selon votre perception trois effets principaux de l'analyse de la pratique dans l'institution :

-

-
-

2/4

19- Selon vous, quelles sont les principes importants du fonctionnement des séances d'analyse des pratiques auxquelles vous participez actuellement :

-
-
-

20- Considérez-vous l'intervenant qui assure l'analyse de la pratique comme membre de l'équipe ?

.....

21- Quelle est sa qualification ?

22- A-t-il suivi une formation spécifique à l'analyse de la pratique ?

Oui Non Je ne sais pas

23- Sous quelle forme rend-il compte du travail accompli avec vous auprès de l'institution ?

.....
.....
.....
.....

24- Selon vous, l'analyse de la pratique a pour fonction de :

(vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Remettre en cause les pratiques du professionnel
- Permettre au professionnel de déposer un trop plein émotionnel
- Développer des compétences professionnelles
- Permettre au professionnel de porter une évaluation sur son action
- Élaborer de nouvelles pratiques individuellement
- Élaborer de nouvelles pratiques collectivement
- Maintenir le professionnel dans une démarche de formation
- Lutter contre l'usure professionnelle
- Prendre du recul avec l'action
- Étayer la démarche réflexive du professionnel
- Améliorer les relations entre les membres de l'équipe
- Apporter une satisfaction au professionnel
- S'exprimer librement en dehors de la direction
- Conforter l'identité professionnelle du salarié

- Gérer des moments de crises
- Trouver des solutions à des situations compliquées
- Réguler les tensions internes à l'équipe
- Apprendre à mieux se connaître individuellement

3/4

25- Citez trois compétences que doit posséder selon vous tout intervenant chargé de l'analyse de la pratique dans votre secteur d'activité :

-.....

-.....

-.....

26- Au bout du compte, vous estimez que l'analyse de la pratique est :

- Une condition nécessaire pour moi pour d'exercer ma pratique professionnelle
- Un complément utile à l'exercice de ma pratique professionnelle
- Une obligation que l'institution exige de moi, parmi d'autres, mais qui a son utilité
- Une obligation peu ou pas utile que l'institution exige de moi
- Une possibilité qui m'est offerte, mais dont je n'éprouve pas la nécessité
- Une possibilité qui ne m'est pas offerte, mais que j'éprouve comme une nécessité
- Une possibilité qui ne m'est pas offerte, mais dont je n'éprouve pas non plus la nécessité

27- Quelle est votre formation initiale ?

28- Quelle est votre ancienneté dans le métier ?

29- Quelle est votre fonction dans l'institution ?

30- Vous êtes : une Femme un Homme

31- Dans quel type d'établissement ou service, travaillez-vous ? (CHRS, MECS, IME, ...)
.....

Je vous remercie

Annexe 3

Guide d'entretien pour les intervenants

Vous intervenez au titre de l'analyse de la pratique auprès de professionnels dans des institutions à caractères sociales ou médico-sociales,

Dans la relation avec l'institution

1- Comment en êtes-vous venu(e) à faire de l'analyse de la pratique ?

1- Auprès de quels types d'institutions intervenez-vous ?

2- Comment êtes-vous sollicité ? et par qui ?

3- Quel contrat passez-vous avec les institutions ?

Quelles sont les clauses qui figurent dans le contrat ? (honoraires, modèle d'intervention, retour à l'institution (feed back), évaluation, confidentialité...)

4- A partir de quels éléments, critères rendez-vous compte à l'institution du travail que vous effectuez avec les groupes

Questions relatives à la pratique d'analyse de la pratique

4- Comment définissez-vous l'analyse de la pratique avec les travailleurs sociaux ?

Comment présentez-vous, définissez-vous, arrivez-vous à vous mettre d'accord avec les travailleurs sociaux sur ce que va être l'objet de votre travail avec eux ?

5- Comment présentez-vous votre intervention auprès des travailleurs sociaux ?

Quel contrat passez-vous avec eux, quelles sont les règles de fonctionnement auxquelles vous tenez... ?

6- Pouvez-vous décrire le déroulement d'une séquence précisément ?

Durée, objet du travail, organisation de la parole... les règles à l'œuvre

- 7- Dans le déroulement des séances, avez-vous repéré des événements, des habitudes, qui sont communs aux différents groupes ?

Rituels, règles d'action, ...

- 8- Quelles sont les compétences que requiert une telle intervention ?

Que faut-il savoir faire ? sur quoi porte l'expertise du praticien ? comment les avez-vous construites ?

- 9- Y a-t-il des sujets, des réactions, des questions qui vous font dire « là on est dans l'analyse de pratiques ou là on n'est plus dans l'analyse de pratiques » ? exemples
- 10- Y a-t-il des sujets amenés par les travailleurs sociaux que vous excluez de travailler ?

Les limites de l'intervention

- 11- Les attentes ne sont pas forcément les mêmes entre les travailleurs sociaux auprès de qui vous intervenez et le directeur qui est généralement le commanditaire de votre intervention, selon vous quels types d'enjeux avez-vous repéré à l'occasion de vos différentes interventions en institution ?
- 12- Pensez-vous que l'analyse de la pratique soit un temps de formation ?

Questions vis-à-vis de l'intervenant

- 13- Quelle est la place du savoir disciplinaire dans votre intervention ?
en termes d'utilité
- 14- Vous inscrivez-vous dans un courant théorique ?
(psychanalytique, systémique, analyse transactionnelle...)
- 15- Avez-vous une référence théorique sur laquelle vous basez votre intervention ?
(un modèle d'analyse de pratique (GEASE...))
- 14- Comment définissez-vous votre intervention ?
- 16- Avez-vous suivi une formation spécifique pour intervenir en analyse de pratiques ?
- 15- Au fait analyse de la pratique ? analyse des pratiques ? analyse de pratiques ?

Point sociologique :

nombre d'années de pratique en analyse de la pratique :

formation initiale :

Annexe 4

Entretien Bertille

CD : Je souhaitais vous interviewer par rapport à l'activité de l'analyse de la pratique, comment vous en êtes venue à faire de l'analyse de la pratique ?

Bertille : oui, heu... la première fois que je l'ai fait ça été même à peu près un premier emploi de psychologue, dans le cadre d'un IME pour des équipes pluridisciplinaires, psychomotriciens, moniteurs éducateurs et heu, ça n'allait pas de soi pour car je n'avais pas incarné le poste de psychologue autrement que comme ça, j'avais comme expérience préalable eu en charges des groupes d'adultes psychotiques en post-cure psychiatrique, j'avais là une place de soignante débutante très influencée par la psychanalyse et la psychothérapie institutionnelle, moi en tant que psychologue je n'avais pas pratiqué. J'ai trouvé ça difficile, ce qui m'intéressait c'était d'amener les professionnels à réfléchir sur la façon qu'ils avaient d'être avec d'autres gens sur le plan professionnel avec un objectif de je ne sais quoi, d'aider de faire apprendre quelque chose, de soigner... donc les amener à réfléchir là-dessus m'intéressait beaucoup, je pense que je n'étais pas assez mure, expérimentée pour ouvrir des pistes, j'étais assez impressionnée au début et d'autant que eux c'était les premiers pas pour ce genre de travail, donc tous ensemble à faire les premiers pas c'était un peu difficile. Et les circonstances m'ont amenée à avoir la proposition d'un autre poste où là c'est pareil, ce n'était pas vraiment un poste en institution de psychologue et donc j'ai quitté ce travail là, j'ai fait très peu de temps de supervision avec eux, d'ailleurs, ils n'appelaient pas ça supervision, ils appelaient ça analyse de la pratique. Et j'ai été longtemps avant de le faire après, c'est deux trois ans après quand là je suis entrée dans le poste que j'ai aujourd'hui, un internat éducatif qui travaille avec des jeunes filles adolescentes qui sont placées pour des raisons de protection de l'enfance et de l'adolescence qui sont retirées à leurs parents. Là l'analyse de la pratique n'existait pas dans la structure, la supervision existait avec un psychanalyste extérieur, mais l'analyse de la pratique, il y avait des demandes, des réflexions des équipes on les a analysées et il nous a semblé que ça ressemblait à une demande d'analyse de la pratique donc on l'a élaboré et on y a répondu comme ça.

CD : en fait dans quels types d'institutions vous intervenez aujourd'hui alors ?

B : alors il y a principalement, ce centre éducatif, ce sont des équipes éducatives, internat, certaines équipes travaillent en AEMO, en milieu ouvert avec des suivis plus espacés, certaines travaillent dans le milieu familial, c'est à dire que les enfants sont confiés à l'institution et sont hébergés dans leurs familles et les éducateurs se rendent dans les familles, là je parle toujours de la même institution, il y a quatre-vingt treize jeunes d'accueillies et puis aussi un service d'urgence. On travaille sur trois services et je fais de l'analyse de la pratique avec deux autres équipes avec les quelles je ne travaille pas autrement. Dernièrement je fais de l'analyse de la pratique avec une équipe de CHRS. Une nouvelle directrice depuis deux ans, ils ont eux fait de l'analyse de la pratique pendant longtemps avec des psychiatres, ils étaient mécontents d'un et l'autre ne pouvait répondre à tout le temps nécessaire de travail, la directrice s'est mise en quête de trouver quelqu'un

d'autre, moi je n'en savais rien, ça a coïncidé avec un moment où moi j'ai envoyé une soixantaine de lettres, avec cette offre de régulation et d'analyse de la pratique. Et donc cette coïncidence a fait que je travaille avec eux depuis deux semaines maintenant, c'est très récent. Et au mois de mars, il s'agit d'un remplacement, il s'agira d'une équipe soignante de l'hôpital spécialisé de Blain.

CD : vous avez en partie répondu à la question suivante, comment êtes-vous sollicitée et par qui ?

B : je n'ai pas été sollicitée, ça a donc été comme ça pour le CHRS et j'en ai parlé à des collègues. D'un point de vue général on reste dans le secteur éducatif.

CD : en fait c'est plus des cooptations, des activations de réseaux, qui font que l'on vous propose des interventions

B : oui, parce que j'en suis pas à être sollicitée parce que voilà on ne me connaît pas encore sur le secteur pour cette chose là.

CD : alors quand vous êtes avec les équipes dans les institutions, comment vous arrivez à définir avec eux le type de travail que vous allez faire ?

B : ce qui prime, puisque c'est toujours dans le cadre des institutions, ce qui est premier c'est la demande des institutions, ou du chef de service ou du responsable. Donc il y a une étude qui s'établit avec le responsable et à partir de là il faut que ça corresponde avec ce que moi je suis prête à faire. Ensuite on se met d'accord pour que je présente les choses à l'équipe.

La plupart du temps je suis intéressée effectivement à ce qu'il n'y ait pas de hiérarchie présente avec les équipes, c'est à dire que les personnes soient à peu près dans les mêmes fonctions, ça se fait en dehors du directeur et des chefs de service. Je précise que je suis attentive à ce que la parole soit prise en son nom seulement, je ne sais pas si vous situez, on n'est pas obligé de parler, que ça n'aurait pas de sens, je ne sais pas si je continue de répondre à la question ?

CD : si si, en même temps ce que vous y joignez, ce sont les règles que vous établissez avec l'équipe pour pouvoir fonctionner, donc il y a un lien

B : exactement, je sais par exemple que la dernière fois, pour avoir d'abord eu une entrevue avec la directrice, je rencontre l'équipe et je leur présente les choses. Voilà ce que j'ai comme expérience jusqu'ici, ce qui m'a été demandé c'est d'être présente sur la réflexion de l'analyse de votre pratique, au quotidien, et puis on aura tel temps, je serai sûrement attentive à ce que le point qui sera amené au hasard par quelqu'un qui se décide à prendre la parole restera la ligne directrice de notre échafaudages, même si il y aura des digressions, en voilà ce sera la dominante et alors l'un d'entre eux a réagi en disant « ho la la, je croyais qu'on allait se voir pour établir les choses ensemble, mais je vois bien que tout est établi avant » par exemple, une réaction intéressante, une autre, « eh bien je ne vous attendais pas là, je vous attendais à la réunion de synthèse, j'avais compris et j'aurai désiré que vous soyez présente pour déplier les études de cas » alors en fait ce que je leur ai dit : à mon sens dans cette espace là on pouvait développer quelque chose de la prise en charge individuelle, le rapport individuel d'un éducateur avec un jeune, d'une décision, d'une façon de faire d'équipe qu'on peut questionner ici et d'une position institutionnelle, politique peut aussi être questionnée ici, et en ouvrant ces trois registres, il me semblait que c'était suffisamment générique pour que la parole soit prise et qu'en l'occurrence la question de l'étude de cas était possible même si c'éducateur spécialisé n'était pas une, voilà. Mais c'était intéressant d'entendre les réactions de là où ils m'attendaient.

CD : est-ce que vous pouvez me décrire le déroulement d'une séance.

B : comme je pense aux équipes, qui ont un petit peu l'habitude. Je pense à une équipe pour laquelle il y a un espèce de petit rituel de prendre des nouvelles d'une jeune, de parler pour ne rien dire, tout en s'installant en enlevant son manteau en machin... en attendant ceux qui vont arriver. Et puis des fois ça, ça dure plus ou moins longtemps, et quand je dis longtemps c'est cinq dix minutes, et puis quand il y a un moment de silence je prends la parole pour demander si tout le monde est là, parce que d'une fois sur l'autre, je ne sais pas toujours, sachant que là, l'exemple que je prends, les équipes sont sensées être là parce que les gens sont rétribués et ça fait partie de leur temps de travail, c'est demandé par leur employeur d'être présents, ce n'est pas facultatif, mais bon les congés etc... font qu'il y a différents absents, ensuite, moi armée d'un petit cahier, d'un crayon et d'une montre et bien j'ouvre la séance. « allons-y » c'est à peu près l'expression ou une approche, bon voilà il s'en suit un silence, il y a toujours un petit prémisses avant que quelqu'un prenne la parole, un espèce d'avant élan, et puis voilà après c'est parti. « moi je parlerais bien de, des difficultés que j'ai par exemple avec cette jeune là, et l'autre matin... » donc là on est dans la description et l'anecdote nécessaires pour que tout le monde s'y retrouve, pour qu'on voit tous la scène. Il arrive à certains qui se connaissent bien de dire « tu crois pas que c'est parce que tu es comme ça » . pas toujours mais il y a quand même un maximum de personnes qui s'expriment sur ce qui est dit par l'autre avec intérêt, assez vivement et puis avec un effort de réflexion pour participer à celle de l'autre. Moi mes interventions sont quand je trouve, quand je ne peux pas laisser dire quelque chose qui serait une dérive, une dérive par exemple quelque chose d'un jugement personnel sur soi-même, ou d'un jugement personnel sur le jeune, qui serait de cet ordre là et qui serait empreint d'in sévérité et qui ne ferait pas avancer la personne en question et qui cherche à réfléchir. Ça m'arrive d'intervenir pour ça. J'ai souvent le vœu de tirer le fil de façon peut-être un peu prétentieuse d'élever le débat pour amener un regard de l'ordre du théorique. « Là par exemple ce que tu évoques là, ça me fait penser , ça concerne directement sans aucun doute comment cette jeune-là a traité son Œdipe, quand tu dis ça de sa mère, toi là-dedans ? » il m'arrive de les tutoyer quand je les connais, là je n'ai pas de règles la-dessus, des fois mêmes, dans la même séance, je le vouvoie et je le tutoie en m'entendant et en me moquant de moi d'ailleurs. Donc là ce n'est pas une règle, ils ne se formalisent plus de cela. Il y a des diversions que je pourrais sentir qui vont distraire, distraire la réflexion qui est en cours donc je m'attache à ce que ça ne perd pas trop. Je ne vais pas donner la parole à quelqu'un, ça c'est sûr que la parole elle est, on la prend quand on peut. Je, ça m'importe quelque chose d'une conclusion, quelque chose qui fasse fin ; qui ne conclue pas sur ce qui a été déplié là nécessairement parce que ce serait difficile, mais qui fasse fin, qui scande, quelque chose pour qu'on sorte de ça sans rester sur sa fin, sans appuyer sur la frustration de je ne sais pas quoi, une ouverture, une quête d'ouverture pour terminer, je ne veux pas les laisser abruptement avec quelque chose qui tracasse, quelque chose qui a à voir avec la question d'ouverture, c'est important que ce soit ça ne serait-ce que pour ... en réponse à celui qui s'est risqué à parler quoi, en considération. Voilà et puis toutes les séances que j'anime elles durent une heure et demi, bientôt ce ne sera pas le cas parce que les prochaines équipes elles seront quatre ou moins donc ce sera une heure ou deux quand ils seront plus nombreux, là je parle de Blain... d'une façon générale, c'est une heure et demi pour sept huit.

CD : est-ce qu'au cours d'un temps de travail tel que celui-ci, il y a des habitudes qui se prennent ou des règles que les équipes implicitement se donnent, en termes d'intervention, d'une prise de parole ou peut-être même d'interpellation vis-à-vis de vous à un moment donné ?

B : pour moi je n'arrive pas à en repérer comme ça, je sais que j'ai un collègue qui m'a dit « tu sais qu'ils viennent avec le café » je lui ai dit moi ils ne viennent pas avec le café je ne suis pas sûre que je l'accepterais parce que ça ne me semble pas tout à fait l'endroit, je sais que quelqu'un sortait

pour aller fumer, je ne sais pas si je l'aurais accepter non plus, tout au moins j'aurais marqué mon désaccord sur une telle attitude. Je sais qu'il y en avait un d'entre eux dans une équipe qui lui avait envie de prendre la place de gardien du temps, il venait avec sa montre. Il a fait quelque temps j'ai bien constaté qu'il s'agissait pour lui d'une sécurité et quand il a été, je crois, sûr de ça il a arrêté de poser sa montre sur la table, il lui a fallu un certain nombre de séances.

CD : selon vous quelles sont les compétences que requiert une telle intervention ? qu'est-ce qu'il faut savoir faire ?

B : ben, pas facile hein. C'est out de suite la question de l'écoute qui me vient, qu'est-ce que c'est que l'écoute ? qu'est-ce que c'est que ce truc ? moi j'y associe le fait de s'être écoutée soi-même pour avoir une possibilité d'entendre l'autre. Donc ça veut dire un travail personnel à la fois sur le plan thérapie, divan psychanalyse et un travail personnel théorique pour qu'il y ait réflexion, parce que je trouve que c'est, ça peut être impertinent d'aller se mettre à cet endroit, moi je vais servir à ce que vous réfléchissiez sur votre pratique. On peut faire ça si on réfléchit soi-même sur la sienne. Sinon on prend le risque d'être en position de pouvoir sur l'autre. Donc s'écouter, s'être écouté continuer de s'entendre pour entendre l'autre, ça ça me paraît très important. L'autre terme c'est un peu l'empathie, c'est à dire, cette bienveillance nécessaire à ce que l'autre soit suffisamment à son aise pour travailler en votre présence. Et donc que tous soient à l'aise pour à la fois entendre et se mettre à parler. Donc quelque chose du avoir envie de l'autre, avoir envie qu'il prenne ce risque de la parole, qu'il prenne ce risque à se montrer, à s'interroger en présence des autres, à accepter de chercher, à accepter de se montrer non sachant et je dirai qu là où je suis moi, de la place que je prends, il faut que j'accepte aussi ça, de la même façon. Il faut une présence dans l'ordre quelque chose qui a un lien direct avec l'autre. Là je pense aussi à une collègue qui parfois ça fait défaut et ça lui est toujours retourné « c'est pas possible que tu travailles comme ça, tu ne peux passer une heure et demi avec nous dans le silence pas de répondant... » c'est pas possible quoi. Il faut un désir fort de ça, d'accompagner l'autre dans sa quête, dans sa réflexion professionnelle puisque quand même, ça dit quelque chose de ce qu'ils sont intrinsèquement foncièrement, l'intime n'est jamais très loin. Donc voilà écoute, empathie, bienveillance, envie de l'autre.

CD : et même temps ce sont des compétences qui se construisent

B : ça se construit beaucoup avec une analyse personnelle, parce que on peut, moi je ne sais pas quand j'ai eu envie d'être psychologue ou thérapeute ou autre... mais je n'y serais jamais parvenue si justement il ne m'était pas venue cette indispensable pour moi d'aller déplier mon histoire, quand ça ça n'existe pas, je crois qu'on ne peut pas comprendre. Sûrement qu'on peut rendre service sur le plan je ne sais pas, pour une réflexion théorique oui mais la présence à mon avis n'est pas la même mais celle-ci j'y suis très attachée.

CD : est-ce qu'au cours des séances, il y a des sujets, des réactions, des réflexions des gens qui font dire « ah là on n'est plus dans le travail, ou au contraire là on est revenu... »

B : oui, un exemple récent avec cette équipe avec qui j'ai travaillé pour la première fois : j'y ai contribué puisque j'ai posé la question est-ce qu'il vous semble que la population a évolué avec le temps ?, ils ont commencé à répondre, je crois qu'ils ont répondu assez vite et ensuite, ce qui est venu c'était ce qu'ils observaient de la présence ou de l'absence d'un pensionnaire dans son appartement, comment il investissait son appartement, comment il défaisait ou pas son lit, comment il le faisait ou pas, plein de petits signes qui leur faisaient dire « ah, lui il habite chez lui, lui il habite pas » et cette personne s'étendait à décrire ses observations donc là j'ai senti l'égarément et je leur ai dit « ça vous amène à penser quoi » pour essayer de rapprocher sur ce qu'il disait plutôt que de le

couper et lui dire tu es hors-sujet garçon et puis il n'y arrivait pas ça et donc je suis intervenue un petit peu après disant « comment on en était là ? » et donc l'un d'entre eux de dire « c'était pour répondre à votre question » ... je me suis aidé de l'humour pour m'en sortir et pour faire entendre que l'on avait pas mal voyagé à côté de la plaque donc voilà et quelqu'un qui a bien entendu est reparti sur autre chose.

Là c'est moi, mais il arrive qu'une personne en associant sur ce qu'a dit une personne est tenté d'exposer sa petite affaire et parfois, c'est fait à juste titre parce que tout en parlant de sa petite affaire à lui, il cause de la même chose et si ça je le vois je le mets en relief pour que tout le monde l'entende. Mais si c'est pas le cas je lui renvoie que peut-être une autre fois on pourrait voir l'intérêt de parler de ça mais pas cette fois.

CD : est-ce qu'il y a des sujets d'office que vous excluez ?

B : non ce que je mets, je n'exclue pas, mais je vais vite raccourcir si je peux, c'est la plainte. C'est le dépôt de plainte contre l'un, contre l'autre, souvent supérieur hiérarchique, ou institutionnellement... direction... les attaques personnelles ça par exemple, j'exclue.

CD : est-ce que l'analyse de la pratique est un enjeu ?

B : il y a une équipe qui s'est sentie très insécurisée, c'était en lien avec l'arrivée d'un nouveau chef de service avec lequel ils ont fait connaissance, il fallait ce temps nécessaire, qui ne représente pas du tout les atouts planté et carrés du précédent, ça les a fait paniquer donc, j'ai fait cet effort de les amener à être curieux de ce qu'il était, pour le rencontrer, pour révéler des vertus qu'ils pensaient eux comme étant des défauts, des carences, ... ça je me suis efforcée à militer ce nouveau venu, dans sa place de chef quand je les ai vu faire ça.

CD : est-ce que vous considérez que ces temps d'analyse de la pratique, ce sont aussi des temps de formation ?

B : oui, ça dépend de la possibilité d'élaboration de chacun, mais de toutes façons quand bien même, l'élaboration serait courte, je trouve que la réflexion que ça amène, ça fait formation, formation humaine, formation pour soi et en l'occurrence pour le professionnel. Ça peut aller...oui, parce que quand par exemple quand certaines équipes plutôt à même d'entendre ça, j'évoque avec des concepts théoriques, qui sont issus du champ de la psychanalyse, je vois bien que ça les amène à des curiosités, je trouve que ça forme, petitement et grandement.

CD : est-ce de votre place de psychologue, le savoir disciplinaire est d'une utilité dans votre intervention ?

B : c'est quoi le savoir disciplinaire ?

CD : le fait d'être psychologue vous une connaissance en psychologie, est-ce que c'est quelque chose qui vous est utile en tant que tel dans votre intervention ?

B : c'est très présent, ça compte, ça compte, pour moi d'amener ceux dont la pratique, on puisse avoir des idées que quelqu'un, un champ théorique réponde à ça, et quand je peux l'associer, je l'associe, c'est pas toujours bien sûr, ça dépend évidemment des équipes c'est sûr, ça me semble nécessaire, je m'appuie fortement dessus et tout le temps.

CD : peut-être plus encore sur le courant théorique comme la psychanalyse

B : j'ai une formation de psychologue clinicienne en psychopathologie, donc la clinique était celle de Freud et Lacan et évidemment c'est la-dessus que j'assois ma pratique.

CD : est-ce que vous faites référence à un modèle particulier d'analyse de la pratique ou c'est quelque chose que vous avez construit ?

B : je me suis un petit peu appuyé de ce que je savais de l'analyse de la pratique probablement, de ce que je pouvais accueillir des demandes des équipes, de mon style personnel, avec ce que j'ai dit qui était important pour moi, et puis aussi pour avoir eu des temps de supervision moi aussi en équipe dans une structure qui est la maison verte de Nantes, c'est aussi une pratique sur laquelle je pouvais m'appuyer, à voir faire, à voir comment on pouvait nous déplier les trucs ou pas les déplier, cette place là oui je l'observais.

CD : avez-vous suivi une formation particulière pour intervenir dans le cadre de l'analyse de la pratique ?

B : non, et puis je ne sais pas si ça existe

CD : c'est une question, je n'ai pas la réponse mais en même temps, les gens ne se posent pas forcément la question

B : je ne sais pas si ça existe, ce que je constate c'est qu'il devient incontournable de faire appel à des gens de mon genre, les psy « choses » pour réfléchir ensemble sur la profession, sur la pratique pour la réguler, pour la superviser, pour l'analyser tout ça, ça me paraît, je ne sais pas si c'est une maladie, en tout cas ça gangrène beaucoup, est-ce que c'est dans le courant général de cette société qui met du psy partout ou est-ce que c'est systématique si l'on veut parler, il faut quelqu'un qui incarne l'extérieur, qui incarne l'autre pour qu'on s'entende...

CD : mais est-ce que cette fonction doit obligatoirement être dévolue à des psy « choses » ?

B : ça je ne sais pas, je pense que parce que les formations de psys amènent ces espèces de savoir-faire un peu effectivement que l'on énumérait au début, on pense à eux. Mais je sais que des gens qui ont plusieurs années d'analyse et qui ont cette expérience là personnelle, ça a un effet direct sur la façon de s'exprimer en public..., s'ils ont un tout petit peu envie de faire, de participer à ce que quelque chose s'ouvre dans une pratique professionnelle pour l'autre, je pense qu'il n'y a pas de problème.

CD : vous ne pensez pas par exemple, que on pourrait interroger ou analyser les pratiques d'un point de vue sociologique par exemple ?

B : sans doute, je crois que sur un plan sociologique on peut interroger plein de choses, mais la pratique, quel autre champ et n'importe quel champ on peut questionner la question de la pratique, ce serait juste dans ce champ que ça se ferait, pourquoi pas un philosophe, qui vient questionner la pratique d'un éducateur...

CD : c'est vrai que d'une façon systématique dans les institutions, on psychologise énormément.

B : oui oui mais moi je m'interroge la-dessus. Alors je m'interroge, le fait systématique qu'on en veuille un, et que soit celui-là, ce champ-là qu'on pense. Fantasmatiquement, je pense qu'on traite

une espèce de savoir sur l'autre aussi, qu'on ne va pas prêter aux philosophes, sociologues ou d'autres champs et c'est vrai qu'il s'agit de la psychée et pas de l'arbre ou de la personne avec les autres, c'est vrai évidemment, sur le plan fantasmatique, il y a une profondeur qui est un puits sans fond. La culture des travailleurs sociaux qui fait qu'on ne se pose plus la question. C'est quand même intrigant. Pourquoi il n'y aurait pas de régulation entre autre.

CD : c'est important pour moi ces questions parce que vous une pratique dans les institutions qui vous emploie et dans d'autres endroits vous intervenez au titre de l'analyse de la pratique, est-ce que vous y voyez une différence ?

B : oui, c'est un peu récent mais oui. Il y a des interférences innombrables, par le fait d'être en analyse de la pratique avec des équipes au sein de l'institution même où je travaille, ils ont en commun les chefs de service, on est collègue direct, avec on battit les projets, ils m'ont comme psychologues auprès dans leur quotidien dans la semaine pour réfléchir aux actions qu'ils entreprennent, un collègue qui fait le même boulot enfin qui croise toujours, avec lequel on a des réunions plus ou moins de réflexion, et justement nous on se place en superviseur, il y a plein de choses qu'on a un petit peu de mal à déplier, il y a franchement beaucoup beaucoup d'expériences, je trouve ça beaucoup difficile.

CD : c'est plus confortable quand on vient dans l'institution pour ça ?

B : oui c'est plus clair, autre chose, quand il est question de jeunes accueillis, on en place aussi de faire des suivis psychologiques, on connaît, on connaît pas, on a pu le rencontrer dans un autre service, les gosses circulent aussi. Il y a une neutralité bienveillante qui n'existe plus, qui devient un vœu pieux. Ça je ne m'en défends pas, je me sers de ces réalités là quand je sens que ça pourrait servir le bien être ou l'évolution du jeune, donc on arrange ça.

CD : dans la commande qui vous est faite par l'institution, qu'est-ce qu'il y a de précisé ?

B : de répondre à la demande des équipes qui voulaient réfléchir en équipe, à qui on avait proposé jusqu'à lors de la supervision, ils venaient un par un, seul de leur propre initiative, pas rattaché à une équipe, mais ils se retrouvaient à plusieurs, c'était une supervision collégiale, mais équipes mélangées, avec un ombre limité de personnes de la même équipe, pour que la couleur d'une équipe ne déteigne pas sur les autres. donc répondre à la demande d'élaboration de groupe, d'équipe, pas grand chose parce que c'était assez court quand même (j'ai ressorti des papiers).

En fait on m'a laissé grandement carte blanche pour l'analyse de cette demande là et pour l'autre qu'on avait faite, on s'est attaché justement à insister pour qu'on ne fasse l'analyse de la pratique avec des équipes avec lesquelles on travaillait, on s'est attaché à insister pour que la hiérarchie soit absente,

CD : est-ce que par exemple on vous dit, « vous allez animer l'analyse de la pratique sur telle équipe » ou plutôt est-ce que l'institution a une conception de l'analyse de la pratique ?

B : en fait c'est très pauvre, parce que à l'époque où ça a été monté, il y avait une directrice qui chapeautait cette affaire qui en grand désordre personnel, donc elle n'a pas pu participer à cette conception, elle a fait circuler des (ça justement des papiers qu'elle me tend). « Analyse de la pratique, analyse psychologique, c'est la recherche de cohérence du travail d'équipe par la pratique professionnelle, le travail du nous par rapport aux autres. ce moment de travail doit s'instituer pour chaque équipe éducative avec obligation, (avec contrôle, qui est là qui n'est pas là, faut pointer quoi), voilà donc moment de travail, ben s'instituait pour chaque équipe éducative, il est géré par le

psychologue du groupe hors présence du chef de service. C'est espèce de définition faite effectivement par la directrice.

CD : Qu'est-ce qu'il y a d'écrit en haut ?

B : Supervision

CD : et vous dites c'est l'analyse de la pratique

B : et bien parce que dedans, il y a la régulation, l'analyse de la pratique, c'est à dire que la supervision existait, il y a eu la demande des équipes on a pensé que c'était une demande d'analyse de la pratique, on l'a mis en œuvre, et en même temps il restait important qu'un temps existe pour s'apostropher les uns les autres dans une équipe genre : « attends tu assistante sociale dit à la gosse de se coucher à cette heure là, on ne va pas y arriver... » ou alors « eh bien écoute tu assistante sociale refusé de recevoir la jeune, j'ai pas compris », pour que chacun puisse apostropher dans ce moment. Alors ce moment il existe dans la réunion d'équipe, tous les éducateurs le psychologue et le chef de service sont présents, c'est un temps de cinq dix minutes ouvert au début de la réunion d'équipe hebdomadaire et c'est animé par le chef de service. L'analyse de la pratique c'est donc un autre temps et la supervision se fait par un psychanalyste extérieur.

CD : et par contre au CHRS, la commande elle est plus claire ?

B : ouais,

CD : pouvez-vous me dire les points importants du contrat que vous avez avec le CHRS ?

B : C'est l'analyse de la pratique, un temps de réflexion et d'analyse sur la pratique professionnelle de l'équipe éducative, en terme de contrat, surtout qu'il y a un intermédiaire dans la contractualisation que l'on a ensemble puisque je suis payée par l'intermédiaire d'une boîte intérimaire pour être salariée, pour que mon salaire soit débloqué, parce que moi je ne pouvais pas être payé en honoraire parce que je ne suis pas en libéral et de me faire un contrat pour eux c'était trop compliqué ils ne voulaient pas s'engager en contrat à long terme avec moi pour débiter.

Le contrat en main, elle le lit : « Travail de régulation auprès de l'équipe éducative, analyse de la pratique » voilà ma mission.

CD : c'est ça, travail de régulation et analyse de la pratique. C'est aussi la question des institutions qui mettent en place des temps tels que ceux-ci et des fois, il est difficile de mesurer quelles sont réellement les attentes des institutions par rapport à cette commande.

B : là j' ai passé quand même une heure et demi avec la directrice auparavant, on a discuté, elle m'a présenté l'institution, elle m'a présenté sa demande que j'ai trouvé très construite, vraiment riche et intéressante et c'est la-dessus que je me suis beaucoup appuyée donc pour elle il y avait effectivement quelque chose à régler entre les membres de cette équipe qui était très hétérogène, il y a deux femmes, trois hommes, des formations éparses dont trois personnes qui n'ont pas de diplômes d'éducateur, qui font fonction de comme on dit et qui sont sur des apports plutôt technique en fait, informatique, l'embauche, animation et il y a une personne qui est diplômée éducatrice, donc et qui beaucoup plus jeune et une autre aussi qui est dans l'animation, éducation, donc différence d'âge, différences de diplômes, différence de confiance, différence d'ancienneté dans la maison, donc il y avait quelque chose à tricoter entre eux, que j'ai senti vraiment très très fort. Je dirai que c'est presque générique ça, qu'il y ait, alors parfois c'est la demande des équipes,

« on voudrait construire une cohésion d'équipe » ils disent des choses comme ça et oui c'est être sûr qu'on se réfère à la même chose, qu'on a les mêmes repères, ça c'est pas tout de suite, il faut prendre le temps de se le dire, donc ça ce n'est pas la direction de l'institut par exemple qui m'a demandé ça, la directrice du CHRS. C'était aussi le fait de son arrivée, elle était depuis un an ou deux et elle réforme, elle déplace, parce que les places qui étaient occupées n'avaient pas de raison d'être sur le plan institutionnel, donc il fallait doucement, tranquillement dire à quelqu'un qui faisait ça que ça allait être elle maintenant qui allait le faire... parce que c'était plus sa place et ça n'avait jamais été la sienne donc ça je vois bien que ça opère un peu, je vois qu'il y a des choses qui me laissent entendre que c'est compris, c'est enregistré, mais c'est de la frustration, ça pourrait prendre le risque d'une dévalorisation, là elle avait aussi dans sa demande, comment mettre en relief les compétences et les valeurs de chacun et qu'il en soit sûr à la place qu'il occupe sans avoir à douter

CD : est-ce que dans les contrats que vous passez avec les institutions, il est précisé quel rendu compte vous allez faire de votre travail ?

B : Non. Alors l'institution a pondu un truc, la directrice adjointe à l'époque est passée dans toutes les équipes et leur a demandé leur avis en notre absence sur le déroulement de l'analyse de la pratique. Donc on en a tenu compte pour simplifier les choses, il y en a certains qui ont dit « non on ne veut pas faire ça avec vous madame, on veut faire ça avec les psychologues qu'on rencontre », et en fait ils l'ont fait avec les deux, ça a permis notamment pour moi avec une équipe où il y avait des incompréhensions, des incompréhensions sur une façon sûrement beaucoup trop sèche et directive que j'avais eu de dire et de faire, cette incompréhension a été levée et on est repartis vraiment de plus belle sur le travail, dégagés. Dégagés de suspicions, ça c'était nécessaire, je crois que ça été faite d'une façon assez maladroite à l'institut, on était porté un petit peu au pinacle. La directrice du CHRS, je sais qu'on va se revoir, c'est sûr qu'à la fin des six séances il y aura un petit bilan.

CD : Vous ne savez pas sur quoi il va porter ?

B : non

CD : ce n'est pas une question piège, on passe une commande à des intervenants, en même temps qui est garant de ce qui passe dans ce travail...

B : c'est sûr que c'est sur la parole échangée, la confiance ou je ne sais pas quoi, c'est aussi donner, se fier à l'autre que je suis, parce que je lui ai dit ce que je lui ai dit, c'est funambulesque...

CD : oui parce qu'en même temps on garantit une confidentialité nécessaire dans le travail du coup, il y a quelque chose qui échappe à l'institution.

B : oui elle est prête à ça, elle essaie de contrôler de sa place, c'est à dire sur les présence, sur le temps, sur ... je dirai comme on nous avait demandé à l'institut d'être attentif aux demandes des équipes, on nous a, on a regardé notre travail sur la qualité de cette réponse, sur la satisfaction des équipes, quand les équipes étaient satisfaites, on avait fait du bon travail, quand elles ne l'étaient pas c'est qu'on avait fait du mauvais travail ; c'est vrai que c'est très court, ça ne dit rien du tout, bon voilà comment on a pu faire. Là ça me semble d'un autre ordre par rapport au CHRS, ce ne sera pas est-ce qu'ils sont contents ou pas contents, elle me semble vraiment intéressée sur la construction, si il y a quelque chose de construit dont pourrait témoigner l'équipe, ça c'est quelque chose qui faire signe.

CD : on pourrait éventuellement mesurer le travail que vous faites avec l'équipe à l'aune d'une cohésion d'équipe quelque chose de cet ordre là ?

B : oui, par exemple et puis les questions que vous posez là sont pour moi d'ordre éthique et l'institution n'est pas toujours prête à se poser des questions d'éthique, c'est assez rare, moi je ne connais que dans les endroits où la psychanalyse gouverne l'action des institutions en question.

CD : c'est à dire que pour vous la psychanalyse serait garante d'une certaine éthique ?

B : non mais à voir ceux qui se réclament de ce champ se posent ces questions, la psychanalyse n'est garante de rien.

CD : en même temps est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a d'autres courants, d'autres approches qui pourraient amener les gens à se poser aussi cette question de l'éthique ?

B : si si, moi je parle juste de ce que j'observe, mais la différence a été flagrante pour moi entre le centre éducatif dans lequel je travaille qui franchement ne se pose pas ces questions d'éthique, vous voyez, qui est de plus en plus pris par des soucis d'efficacité, de chiffres avec en plus des soucis réels de financement contemporain, parce que je ne sais pas si d'ici quelques temps on ne sera pas financé par le secteur privé, donc alors c'est comme si c'était prise de tête et à la mords –moi le nœud de se poser des questions pareilles, alors l'éthique, on répond de sa propre à soi, du mieux qu'on peut.

CD : quelle est la position éthique de l'intervenant entre la commande institutionnelle et les attentes des salariés.

B : tout à fait, moi par exemple, on ne m'a pas demandé si j'étais en travail de supervision, par ça pourrait être une clause, un garant de quelque chose, on prête vraiment un pouvoir dangereux aux pysys d'une façon générale je pense.

CD : Selon vous on dirait analyse de la pratique, analyse des pratiques, analyse de pratiques ?

B : alors, analyse de la pratique c'est ça qui me vient, c'est la pratique d'un quelqu'un, d'une équipe, d'une institution, oui analyse de la pratique me va bien, d'autant que celui qui parle, il s'appuie sur la sienne, donc je prends la parole, je parle de ma pratique et depuis ma pratique je peux questionner celle de l'autre ou celles des autres mais la singularité du mot me convient mieux.

Je vous remercie

Annexe 5

Sigles

- AEMO : action éducative en milieu ouvert
- AFORTS : association française des organismes de formation et de recherche en travail social
- ASE : aide sociale à l'enfance
- ASH : actualités sociales hebdomadaires
- CADA : centre d'accueil pour demandeurs d'asile
- CAT : centre d'aide par le travail
- CHRS : centre d'hébergement et de réinsertion sociale
- CSTS : conseil supérieur en travail social
- DSTS : diplôme supérieur en travail social
- IME : institut médico-éducatif
- ITEP : institut thérapeutique éducatif et pédagogique
- MECS : maison d'enfants à caractère social
- SESSAD : service éducatif et de soin spécialisés à domicile

