



HAL
open science

Paradoxes (inter)institutionnels et clinique de l'action : le cas du service social scolaire d'une collectivité territoriale

Gilles Garcia, Corinne Rougerie, Pascal Fugier, Philippe Lyet

► To cite this version:

Gilles Garcia, Corinne Rougerie, Pascal Fugier, Philippe Lyet. Paradoxes (inter)institutionnels et clinique de l'action : le cas du service social scolaire d'une collectivité territoriale. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2020. hal-03131428

HAL Id: hal-03131428

<https://hal.science/hal-03131428>

Submitted on 4 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Paradoxes (inter)institutionnels et clinique de l'action : le cas du service social scolaire d'une collectivité territoriale

Gilles Garcia, Corinne Rougerie, Pascal Fugier et Philippe Lyet

Introduction

Cet article rend compte d'une recherche-intervention (RI) récente conduite par le centre de recherche de l'école supérieure de travail social (Paris) et le laboratoire EMA DE CY Cergy Paris Université au sein du service social « scolaire » (SSS) du Centre communal d'action sociale (CCAS) d'une municipalité française, dont une part importante de l'activité se déroule à l'intérieur des écoles primaires de la commune. Cette RI permet d'interroger les paradoxes institutionnels de l'intervention de ce service qui ne peut se déployer que par une forme d'invisibilisation de ses activités et modes opératoires tout en en pâtissant.

Cette tension paradoxale renvoie notamment aux contradictions dans lesquelles se situe l'institution face à ce service qu'elle promeut tout en interrogeant la pertinence et la légitimité. Ne faisant pas partie des compétences obligatoires d'une commune, ce service procède d'une démarche volontariste assez ancienne (années 1980) pour répondre à un problème social que les répartitions institutionnelles des compétences en matière sociale laissent de côté à l'époque – et encore largement aujourd'hui : celui de l'accompagnement des familles en situation de vulnérabilité (Châtel et Roy, 2008) face aux enjeux scolaires et éducatifs durant l'école primaire.

Le problème recoupe les interventions d'autres institutions, voire d'autres services, de cette collectivité qui déploient d'autres logiques d'action. Ce qui les amène à ne pas identifier, comprendre et traiter le problème de manières convergentes. Cet article illustre un des défis des institutions : définir leurs objets et leurs logiques quand cette définition se heurte à la concurrence d'autres constructions sociales et politiques qui génèrent des interférences et des paradoxes qui, par rétroaction, rendent incertaine l'intervention des agents, ici les travailleurs sociaux scolaires (TSS).

La première partie de cet article analysera l'« invisibilité observable » du service social scolaire. Dans la deuxième partie, un focus sur les équipes éducatives¹ interrogera le rôle du travailleur social scolaire comme clinicien du partenariat institutionnel. La troisième et dernière analyse reviendra sur le dispositif pour en proposer une présentation sous un angle clinique.

Dispositif méthodologique

La recherche dont il est question ici est née d'une demande de la responsable du service social scolaire de cette collectivité d'engager une démarche pour rendre compte de l'activité de son service lors de la dernière année de la mandature, en vue de préparer les prochaines élections.

¹ Celles-ci rassemblent plusieurs professionnels de l'éducation nationale et le travailleur social scolaire pour travailler sur des situations d'enfants, elles constituent un des cœurs de l'activité du SSS puisque, d'une part, le demandeur est l'école et, d'autre part, l'enfant et la famille en sont les bénéficiaires.

Gilles Garcia, chercheur au centre de recherche de l'Etsup, Paris. gilles.garcia@etsup.com

Corinne Rougerie, enseignante-chercheuse contractuelle, laboratoire EMA, CY Cergy Paris université. corirougerie@gmail.com

Pascal Fugier, maître de conférences, laboratoire EMA, CY Cergy Paris université. pascal-fugier@orange.fr

Philippe Lyet, chercheur associé au laboratoire EMA, CY Cergy Paris université, GIS Hybrida-IS. philippe.lyet@gmail.com

Nous lui avons proposé une recherche-intervention² que nous qualifions ici de dispositif socioclinique. Une convention qui a transformé la demande en commande a été signée. Elle faisait référence à notre proposition et formalisait les objectifs de la recherche-intervention dans un langage politico-administratif susceptible de correspondre aux objectifs politiques de la collectivité : travail sur l'évolution d'un projet global en faveur de la réussite des enfants à partir des actions conduites par l'action sociale scolaire du CCAS de la ville de X, destinées aux enfants scolarisés en primaire et à leurs familles identifiés comme fragiles, voire en difficulté.

La première phase de la recherche-intervention s'est traduite par une observation de type ethnosociologique de l'action du et dans le quotidien des travailleurs sociaux scolaires, réalisée par l'équipe des quatre chercheurs auteurs de ce texte. Nos approches disciplinaires complémentaires (philosophie, sociologie et sciences de l'éducation) développées dans le cadre d'une « épistémologie pluraliste » (Rhéaume, 2007) ont permis des analyses croisées au plus près des situations : interventions individuelles (entretien avec les familles), collectives (actions, animations diverses), rencontres avec d'autres acteurs, réunions internes ou externes. Cette proximité et l'adoption d'une posture adéquate génèrent une dimension clinique (Monceau, 2012 ; Vandeveld-Rougale et Fugier, 2019) au dispositif proposé en permettant de saisir les singularités des pratiques en train de se faire. Des entretiens d'explicitation ont été réalisés dans la continuité avec chaque travailleur social par le chercheur qui l'a observé.

Simultanément, nous avons établi plus classiquement un recueil de littérature grise de l'activité du service en relevant des documents divers : projets, comptes-rendus, données statistiques, en veillant à les contextualiser dans le cadre plus large de l'action sociale territoriale. Des entretiens avec des représentants des partenaires institutionnels ont permis de compléter le corpus de données. Dans un deuxième temps, trois étudiantes assistantes de service social en formation (à l'Etsup) ont intégré la RI : en plus de réaliser leur stage fondé sur l'apprentissage des savoirs professionnels, elles ont occupé une place que nous qualifions de stagiaire-chercheur. En effet, elles ont pu y déployer une participation observante, dans les séquences dites de « co-recherche » (cf. ci-dessous) et dans le recueil de données en interviewant les parents de huit familles et des professionnels de huit structures.

La seconde phase a été élaborée à partir des différents éléments recueillis et leurs analyses ont permis d'élaborer une « recherche conjointe » (Lyet, 2016) ou « recherche avec » (Bessaoud Alonso, 2017). Les données ont été restituées, discutées et analysées entre les acteurs concernés.

Ainsi, les premiers résultats d'analyse des chercheurs ont été mis à la discussion dans un groupe de « co-recherche » composé des travailleurs sociaux scolaires, des quatre chercheurs et des trois stagiaires-chercheuses et qui s'est réuni à sept reprises.

Analyse d'une « invisibilité observable »

La recherche dont nous rendons compte ici visait à mieux connaître et faire connaître l'activité du service social scolaire (SSS). Il en ressort principalement que les actions conduites

² « La recherche-intervention en sciences de l'éducation se définit comme une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères » (Marcel, 2015, p. 26). Il s'agit « d'affirmer leur interdépendance fondatrice, sous-tendue, je le rappelle, par l'hypothèse d'un enrichissement réciproque. Cette interdépendance est clairement repérable lors de la formalisation de la problématique de recherche, lors de l'ingénierie de l'élaboration de la réponse, et plus généralement tout au long de la démarche au sein du "tiers-espace socio-scientifique" » (*ibid.*, p. 29). La notion d'intervention ici prend un sens particulier qui la distingue de celle utilisée habituellement dans le travail social pour nommer l'accompagnement des bénéficiaires ou le travail avec les partenaires.

par le SSS du CCAS permettent de réaliser un travail conséquent en faveur des familles. Mais leur foisonnement et leur mise en œuvre dans les interstices de l'action publique les rendent difficilement identifiables. Cela s'explique sans doute tout d'abord par le fait que la dynamique de ce service se caractérise par une forte autonomie laissée aux TSS, à la différence de ce qui s'observe dans les institutions engagées dans la nouvelle gestion publique (cf., par exemple, Lyet et Molina, 2019). Cela présente l'avantage, d'une part, d'une forte réactivité aux dynamiques des quartiers et des partenariats et, d'autre part, d'un travail « sur mesure » qui répond à l'enjeu de prendre en compte la singularité des micro-territoires et des publics. Mais cela conduit aussi les TSS à assumer parfois seuls les tensions et les contradictions inévitables de l'action. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas sans ambiguïté face à ces défis. Ils identifient les paradoxes de leur institution et revendiquent face aux problèmes que cela pose, mais ils les agissent également en affirmant leur autonomie.

C'est par le point de vue du bénéficiaire du service social que nous pouvons extraire des marques de cette autonomie qui oscille entre la résistance et l'inertie résiduelle qui est également générée par l'institution. Les mères interviewées dans le cadre de cette enquête témoignent d'une relation de confiance établie par les TSS. Le discours majoritaire étant que l'« AS scolaire » s'avère « utile » dans un positionnement polymorphe, c'est-à-dire une position différenciée et nécessaire par rapport aux enseignants, directeurs, psychologues et parents d'élèves tout en constituant une interface pour chacun d'eux. Les TSS deviennent au détour d'une rencontre fortuite ou organisée des interlocuteurs privilégiés de ces familles et orientent l'accompagnement souvent global vers les spécificités de ce que propose la mairie (carte famille, par exemple). Le TSS reste le passeur et l'accompagnateur de référence dans ce mouvement centripète qui part souvent de l'extérieur ou du « bord » des missions pour aller vers leur cœur. Étant présent sur plusieurs territoires (l'école, la mairie, les quartiers de la ville...) et auprès de multiples partenaires (associations, établissements sociaux et médico-sociaux, structures socio-éducatives de proximité), le TSS constitue ce « fil rouge » qui assure une continuité dans l'accompagnement des parcours de vie des parents et enfants. Il travaille à une certaine cohérence, continuité et proximité auprès des familles accompagnées afin d'éviter les ruptures dans les parcours des familles, ce qui constitue aujourd'hui une mission essentielle, au cœur des orientations préconisées pour les politiques de l'action et de l'aide sociale.

Bien sûr, la participation du TSS à un tel travail partenarial n'est pas simple. Deux tendances émergent dans les entretiens avec les parents, qui semblent consolider cette dynamique : l'école n'affiche pas explicitement la présence et les fonctions du SSS, en revanche elle oriente régulièrement « vers » (les permanences du service peuvent être affichées à l'intérieur de certains établissements scolaires, sur initiative des TSS). Mais beaucoup de mères ne savaient pas que cela existait avant de rencontrer les TSS. Aussi, si le SSS n'est pas connu des familles, le travail effectué est reconnu par les bénéficiaires concernés. Cette dimension présente que nous qualifions d'« être-là » discret se distingue d'un « aller-vers » plus classique et visible. Nous pensons, au même titre que la présence dans les écoles, qu'il s'agit d'une reconnaissance réelle qui n'équivaut pas à une reconnaissance symbolique. La première reconnaissance est un effet de la présence repérable sur le terrain mais qui est à double tranchant car, automatiquement, l'absence est tout aussi repérable, voire critiquable. Tandis que la deuxième reconnaissance correspondrait à un cadre, un tiers symbolique qui peut, par exemple, légitimer l'absence du professionnel ou justifier sa présence. À cela s'ajoute une troisième dimension qui est logiquement liée aux deux autres, la dimension imaginaire. C'est celle de l'institution qui croit répondre au besoin, elle entretient ce fantasme de disponibilité, ici celle du TSS.

C'est bien la présence physique et réelle du travailleur social scolaire qui manifestement fonctionne et non la place symbolique du SSS. Cette présence est précieuse pour les parents ou les directeurs et les soutient dans leur isolement. L'invisibilité de fait du service présente même un avantage, celui de la discrétion des suivis et permet peut-être aux familles de ne pas être identifiées comme « problématiques ». Cet avantage fait écho à la place invisible des *caregivers* et leur nécessaire reconnaissance. La discrétion et l'invisibilité restent consubstantielles de cette prise en compte (Fleury, 2019). Il est peu pensable de rappeler constamment à la personne sa vulnérabilité et son besoin momentané ou plus durable d'être assistée.

Cette éthique du soin permet également d'interroger la place du TSS à partir des trois dimensions lacaniennes du symbolique, de l'imaginaire et du réel (Lacan, 1971). Aux risques d'un retour aux « sources », car cela n'est pas sans le constat décevant que cela se fait au prix d'une application forcée de ces dimensions tout en étayant la clinique. Enfin, la majorité féminine de l'équipe permet d'articuler le *care* à la catégorie lacanienne de Réel en faisant un détour par la fiction : « Il n'y a pas de marques sur le mur qui permettent de mesurer la taille précise des femmes. Il n'y a pas de mètre soigneusement divisé en fractions de centimètres que l'on puisse placer le long des qualités d'une bonne mère ou du dévouement d'une fille ou de la fidélité d'une sœur ou des talents d'une ménagère [...]. Aujourd'hui encore elle reste en dehors de tout classement » (Woolf, 1929). Si l'invisibilité est du côté du Réel, qu'en est-il de ce classement ? Symbolique ou imaginaire ? Il y a une organisation imaginaire du symbolique, l'invisibilité n'est pas le réel mais sa « trace ».

...*Ou pire* (Lacan, 1971) présente conjointement cette triade des dimensions et il s'agit au premier chef d'insister sur leur nouage logique : pas l'une sans les deux autres. Cependant, avant d'insister précisément sur la dimension imaginaire, ici celle de l'institution, nous pouvons remarquer que « la puissance du Symbolique n'a pas à être démontrée. C'est la puissance même. Il n'y a aucune trace de puissance dans le monde avant l'apparition du langage » (*ibid.*), elle peut faire défaut. Autrement dit, nous n'avons affaire qu'à la paille des mots qui autorise et barre dans le même temps l'accès à la chose. Ici le Réel, « qui s'oppose à l'entière prise du discours, à l'exhaustion logique, ce qui y introduit une béance irréductible, c'est là que nous désignons le Réel » (*ibid.*).

Dans notre point de vue, la dimension d'invisibilité permettait paradoxalement de toucher du doigt ce Réel structurellement hors-visible, sans se départir de la contradiction apparente qu'à trop la visibiliser on la perd. Mais si une conduite présenteielle reste au final peu visible et quantifiable, cela ne se retrouve pas plus dans le projet de l'institution en général qui se doit de produire une quantité d'actions professionnelles. Ce non-recouvrement des parties et du tout de l'institution souligne qu'ils relèvent de registres différents. Entendons-nous bien, chaque objet peut se prendre selon les trois registres. Quel effet a le réel des bidonvilles dans l'histoire du territoire sur les pratiques invisibles ? Le défaut de symbolique que nous avons pu observer laisse une place à l'imaginaire. Nous pouvons interpréter dans l'après-coup que cette institution vise un idéal, celui de la réussite de l'enfant, tout en sachant que cet enfant appartient à une classe imaginaire. Cette classe comme le signifiant vide du TSS qui ne recouvre pas celui de l'« ASS scolaire » correspond à un mirage et ils se déconstruisent par les singularités. Pour autant le partage de cet idéal produit par l'institution participe de la possibilité des rencontres, du réel d'un sourire. « En fait, quand je parle avec elle, on dirait que je parle avec une copine, une maman, franchement, tellement je suis très à l'aise avec elle et elle trouve toujours les mots à dire. Rien que le sourire qu'elle a m'apporte beaucoup de choses, sincèrement. Et peut-être qu'il y a que moi qui sens ça parce que j'avais vraiment besoin de ça » (entretiens famille, V2).

D'un point de vue clinique, la RI a pu d'une certaine manière observer les conduites symptomatiques de l'institution, mais les pointer a produit certains effets de résistance, voire de rétivité. L'institution s'entend ici dans sa dimension dialectique, au sens défini par l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970). Plus qu'un établissement ou une organisation, la dialectique institué-instituant-institutionnalisation permet l'analyse des implications des acteurs en présence. Par exemple, les pratiques professionnelles observées et co-analysées font émerger des pratiques nouvelles en remettant en cause le cadre institué des missions. En ce sens, l'institué est remis en cause par l'instituant. L'enquête révèle ainsi combien le service d'action sociale scolaire peut exercer une fonction « palliative » auprès de ses partenaires institutionnels à travers la mise en place de pratiques qu'on peut qualifier de « délestage » (Martin et coll., 2019 ; Trombert, 2009), dans lesquelles des professionnels, ici directeurs d'écoles, réorientent vers d'autres services ou professionnels (ici les TSS) la prise en charge de familles ou situations, nécessitant des activités (interventions, signalements) jugées indésirables, sans pour autant nécessairement se concerter au préalable avec le professionnel concerné sur l'intérêt et la pertinence de cette réorientation.

Le TSS occupe, en tant que tiers, une place de médiation entre la famille et l'école, tout en devant préserver la place de chacun. Or ce rôle ne fait pas l'objet d'une régulation interinstitutionnelle et repose exclusivement sur les arrangements que le TSS peut construire avec ses interlocuteurs. N'est-ce pas un poids trop lourd pour celui-ci ? Mais, surtout, comment garantit-on une forme d'égalité de tous dans les configurations diverses de toutes les écoles si cela ne peut être référé à un cadre commun ? La question de la qualité singulière du service rendu ici ou là par celui-ci ou celui-là n'est pas la seule question qui doit être regardée pour analyser le service rendu globalement. Chaque service rendu singulièrement à chaque famille ne devient service public que s'il peut être référé à un « service généralisé³ », à un cadre avec des objectifs et des règles, à l'aune duquel chaque action peut être jugée.

Les « équipes éducatives », révélatrices du rôle de clinicien du partenariat institutionnel joué par les TSS

« L'équipe éducative » (EE) est un espace animé par le directeur ou la directrice d'école qui réunit régulièrement plusieurs acteurs internes ou externes à l'école autour des parents pour réfléchir avec ceux-ci à plusieurs dimensions de la problématique éducative de leur enfant. On peut y retrouver le SSS au même titre que le RASED⁴ ou le médecin scolaire. L'école est le médiateur et l'entremetteur de cet outil de concertation, qui peut constituer une première, voire la seule, prise de contact du TSS avec l'enfant et la famille. Cela relève logiquement et nécessairement du cas par cas mais par retour cela participe de l'invisibilisation du TSS qui peut à la fois être instrumentalisé par les parties présentes lors de la réunion, faire alliance avec l'une d'elles ou rester en position d'écoute pour préserver le lien avec l'enfant et la famille.

La place des TSS dans cette activité est variable et incertaine. D'un côté, ils peuvent être associés à la préparation en amont de cette réunion où il peut s'agir d'un trinôme (directeur, psychologue, TSS) ou même d'un « binôme + » quand le TSS est associé au RASED. D'un autre côté, ils peuvent être prévenus au dernier moment (sur le prétexte que « de toute façon vous connaissez déjà la famille »).

Si l'utilité du TSS dans un espace institué comme l'EE est parfois questionnée, sa présence auprès de ses partenaires institutionnels, dans des espaces souvent moins formels, s'avère

³ En référence ici au concept de « l'autrui généralisé » (Mead, 1963).

⁴ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

hautement significative quand il y adopte une posture clinique, en « prenant soin » de ses partenaires, étant à l'écoute de ses expériences vécues et éprouvées. C'est une telle logique d'action clinique dans laquelle s'inscrit par exemple le TSS auprès du directeur d'une école primaire quand il est investi comme la personne à qui il peut se confier, à qui il peut faire part de ses doutes, de ses faiblesses. Le TSS incarne alors la personne auprès de laquelle il peut « déposer » divers affects et émotions, en particulier ses « passions tristes » (colère, résignation, sentiment d'injustice). Tel ce directeur qui revient auprès du TSS sur un événement déroulé la veille, sur la crainte qu'un de ses élèves se soit échappé de l'école. Il revient sur le déroulé de cet événement, de la détresse ressentie quand il cherche « partout » l'enfant et lorsqu'il doit appeler le parent jusqu'au moment où, enfin, il le retrouve, faisant part de son soulagement, de tout ce qu'il ressent alors vis-à-vis de l'enfant, dans un mélange inextricable de peur, de sollicitude, de colère ou encore d'exaspération.

Reprenant ce type de situations lors des entretiens collectifs que nous avons menés auprès de l'équipe des TSS du service, l'un d'entre eux révèle combien ils ont conscience de cette fonction clinique de tiers qu'ils exercent auprès de certains de leurs partenaires institutionnels : « On représente un peu un tiers dans l'école. » Le TSS pouvant alors suggérer quelques conseils, rassurer, contenir... Certains directeurs d'école recherchent le « regard » du TSS, qui est plus extérieur, qui intervient, au sens littéral du terme : il « se met entre » le directeur d'école et son équipe, peut jouer un rôle de médiation, inviter au compromis... Le fait de ne pas faire partie de l'Éducation nationale les identifie comme des personnes d'une certaine neutralité. Plutôt que la vigilance, cela semble plutôt nourrir leur confiance et leur intérêt vis-à-vis des TSS du SSS.

Cette fonction clinique qu'exerce le TSS, située à la marge, voire invisible dans sa « feuille de route », est symptomatique de la solitude des directeurs et autres professionnels d'encadrement au sein des métiers de la relation, de plus en plus « malmenés » (Cifali et Périlleux, 2012). Outre le sentiment d'un manque de soutien de leur propre hiérarchie (inspection de l'Éducation nationale...), l'absence d'espaces d'analyse de pratiques et de supervision ne leur permet de « mettre au travail » ces épreuves quotidiennes de professionnalité (Ravon et Vidal-Naquet, 2018). Ils n'ont que des temps de rencontre « techniques », pragmatiques, sur le fonctionnement quotidien. Avec la travailleuse sociale scolaire, ils vont « pouvoir déballer tout ce [qu'ils ont] à déballer, cela ne sortira pas du bureau » (extrait d'entretien d'une TSS).

Contexte institutionnel et dispositif de recherche : analyse résistancielle

Le concept de résistance participe à analyser les jeux d'acteurs en présence à partir d'un mouvement dialectique à trois temps : défensif, offensif et intégratif (Monceau, 2009). Ces moments sont rendus distincts pour l'analyse mais ils se confondent parfois dans le processus engagé. Certains mouvements ont été repérés dans des instances du dispositif de recherche-intervention à mesure que celui-ci s'est déployé, notamment dans les moments de partage d'analyse, dans les groupes de co-recherche (revendication de la part des travailleurs sociaux, par exemple à propos d'une formalisation plus visible des collaborations avec d'autres institutions) ou lors des restitutions en comité de pilotage (attitude très critique de l'élue en charge des affaires sociales lors d'un tel comité sur les analyses contenues dans le rapport qui, selon elle, ne répondent pas à la commande⁵, débouchant sur une impossibilité à construire entre elle et le représentant de l'équipe de recherche les termes d'une « analyse partagée » du problème). Ils révèlent un mouvement institutionnel résistanciel à la vue des données recueillies de la part de certains acteurs (chercheurs ou professionnels). Cette démarche vient

⁵ Voir le premier paragraphe de l'encart « Dispositif méthodologique ».

déranger l'organisation de travail, les vécus et ressentis professionnels et personnels des acteurs de terrain.

Elle produit en elle-même du changement par des jeux de pouvoirs qui échappent aux chercheurs dans le contexte d'une actualité politique territoriale qui n'est pas négligeable : la perspective d'élections municipales. La recherche a débuté dix-huit mois avant l'échéance électorale. La phase de restitution finale sous forme d'une journée d'étude publique n'a pu avoir lieu dans sa forme initialement prévue, au regard des dates de finalisation de la démarche. Les poursuites de recherche envisagées à l'issue de la phase de restitution n'ont pas été maintenues au regard des résultats obtenus, mais peut-être pas attendus. Ces éléments illustrent les jeux de pouvoirs à l'œuvre. La recherche-intervention amène à faire résistance. C'est ce que nous proposons d'approfondir par une lecture affinée du dispositif de recherche.

Des temps défensifs ont été observables par le retrait des échanges de certains travailleurs sociaux lors de quelques séances. Ici, on a pu observer à maintes reprises des pratiques conservatrices qui sont difficilement remises en question. Par exemple, l'absence de convention formalisée entre cette collectivité et l'Éducation nationale qui régit l'intervention de ce service au sein des écoles. Au-delà des effets sur les pratiques elles-mêmes, cet état n'est pas vécu comme nécessairement préoccupant ou dérangeant, mais plutôt comme un gène fondateur du service.

Les temps offensifs sont caractérisés par des positionnements « révolutionnaires » (Monceau, 1997, p. 52). Certains TSS peuvent, par exemple, reprocher la multiplication de réunions dites institutionnelles et en même temps s'imposer à certaines, prétextant qu'ils n'y sont pas suffisamment associés. On observe ainsi certaines stratégies à l'œuvre en fonction des personnels et des territoires permettant d'en déduire des modalités de travail singulières propres au fonctionnement et à la finalité de ce service.

En parallèle, les hypothèses d'analyse ont été présentées, dans des formes progressivement de plus en plus affinées, au comité technique (COTECH) de la recherche conjointe, à quatre reprises, et au comité de pilotage (COFIL), à deux reprises, où elles ont été discutées. Ces instances constituées de représentants du groupe de « co-recherche », de chercheurs, de responsables du SSS et d'élus (COFIL) peuvent être aussi considérés comme des sources de restitution, permettant de produire des résultats qui n'ont peut-être pas été toujours suffisamment pris en compte par les chercheurs eux-mêmes, induisant des effets résistanciers de la part de chacun des acteurs en présence.

Oscillant entre attitude défensive et offensive chez nos interlocuteurs, nos propos ont pu participer à faire parfois résistance, malgré nous, au processus engagé : maintien de prises de position, format très court du temps d'intervention (six mois), etc. Plus globalement, les effets de ces instances de pilotage sur le groupe de co-recherche n'ont pas été mesurés mais mériteraient sans doute de l'être. On observe enfin dans l'après-coup de la recherche des mouvements de personnels (projets professionnels de mutation, nouveaux recrutements). Ces derniers peuvent être vus comme intégratifs, car ils disent quelque chose du changement provoqué par la recherche en elle-même et ses résultats produits.

Conclusion

Les équipes éducatives illustrent bien la complexité et la difficulté de l'intervention des TSS. Par l'analyse de ce qui se joue et se passe dans ces réunions et autour d'elles (avant, après, dans l'école et hors de l'école, etc.) se révèle cette injonction paradoxale en mille-feuille dans laquelle ils se retrouvent parfois piégés : ils ne peuvent agir sur certaines dimensions qu'en

endossant une part invisible de leur action, alors qu'ils auraient besoin que celle-ci soit assumée plus nettement par les différents acteurs et, de ce fait, rendue visible par les institutions. Reste à savoir sur quel plan : imaginaire ou symbolique ? De fait, nous avons pu observer les effets de reconnaissances imaginaires dès lors que le TSS est bien présent à chaque « équipe éducative ».

Au bout de la chaîne décisionnelle, il revient aux intervenants éducatifs et sociaux de transiger entre les différentes exigences des actions qu'ils conduisent en parallèle. Cela pourrait être perçu et compris comme une forme de désinstitutionnalisation (Aballea, 2012), alors que nous sommes plutôt face à un évidement de l'institution qui se bureaucratise dans une attente d'actions chiffrées et visibles. Mais ne nous y trompons pas, les tensions, paradoxes que doivent assumer les professionnels de *front office* sont bien la traduction, à leur niveau et dans leur registre d'action, de ce que deviennent les institutions dans les « mondes incertains » et les « sociétés hybrides » : des espaces où l'action ne se réalise pas dans le déploiement d'un « programme institutionnel » descendant (Dubet, 2002) mais dans les ajustements entre logiques diverses à opérer au niveau des situations singulières, dans une véritable « clinique de l'action » qui ne peut se décrire qu'en termes qualitatifs.

Cette polymorphie du TSS tourne néanmoins autour d'une place de tiers : passeur, traducteur, courroie de transmission, « poubelle »... Mais cela peut être coûteux, lorsque *ce* tiers est en mal d'*un* tiers. Ce qui n'est pas sans révéler la fonction tierce exercée par le dispositif de la RI : en constituant cet espace dans lequel les TSS sont venus déposer, mettre en mots leurs expériences vécues de travail. Et en « venant entre » chaque TSS ainsi qu'entre les TSS et l'encadrement du CCAS et ses partenaires institutionnels.

Bibliographie

- Aballea, F. 2012. *Institutionnalisation-désinstitutionnalisation de l'intervention sociale*, Toulouse, Octarès.
- Bessaoud Alonso, P. (sous la direction de). 2017. *Les dispositifs dans la « recherche avec », Regards croisés en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Cifali, M. ; Périlleux, T. (sous la direction de). 2012. *Les métiers de la relation malmenés, Répliques cliniques*, Paris, L'Harmattan.
- Châtel, V. ; Roy, S. (sous la direction de). 2008. *Penser la vulnérabilité, Visages de la fragilisation du social*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- Fleury, C. 2019. *Le soin est un humanisme*, Paris, Gallimard.
- Foucart, J. (sous la direction de). 2010. *Pensée plurielle*, 24, « Entre-deux, passages, dynamique sociale ».
- Lacan, J. 1971. *Le Séminaire, livre XIX, ... ou pire*, Paris, Le Seuil, 2011.
- Lourau, R. 1970. *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit
- Lyet, P. 2016. « Les recherches conjointes : Des tentatives pour construire des “connaissances composites” appropriables par les scientifiques et les intervenants », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 16, [En ligne], <http://sejed.revues.org/8084>.
- Lyet, P. ; Molina, Y. 2019. « Réformes managériales des services sociaux en France et au Québec : des changements institutionnels entre prescription et autonomie professionnelle », *SociologieS*, [En ligne], <http://journals.openedition.org/sociologies/10151>.
- Martin, P. ; Wittwer, J. ; Nosbonne, C. ; Eydoux, A. ; Lima, L. ; Trabut, L. ; Trombert, C. ; Lemercier, E. ; Palomares, E. 2019. « Politiques sociales locales : notes de synthèse », *Revue française des affaires sociales*, HS 1, 209-273.
- Mead, G. H. 1963. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf.

Monceau, G. 2009. « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7, 151-165.

Monceau, G. (sous la direction). 2012. *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, Paris, L'Harmattan, 15-36.

Marcel, J.-F. 2015. « Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale », dans J.-F. Marcel (sous la direction de), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation*, Dijon, Éducagri Éditions, 23-33.

Rhéaume, J. 2007. « L'enjeu d'une épistémologie pluraliste », dans V. de Gaulejac, F. Hanique, P. Roche (sous la direction de), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, érès, 57-74.

Ravon, B. ; Vidal-Naquet, P. 2018. « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective, L'exemple du travail social » *Rhizome*, 67, 74-81.

Trombert, C. 2009. *Le RMI à l'épreuve de l'activation, Centralité du travail et construction de la responsabilité dans les situations de pauvreté valide*, Paris, Conservatoire national des arts et métiers.

Vandevelde-Rougale, A.; Fugier, P. (sous la direction de). 2019. *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, érès.

Woolf, V. 1929. *Une chambre à soi*, Paris, Denoël, 1997, 128-141.

Paradoxes (inter)institutionnels et clinique de l'action dans un service social scolaire

Résumé

Une recherche-intervention conduite par une équipe de quatre chercheurs au sein du service social scolaire d'une ville française permet d'interroger les paradoxes institutionnels de l'intervention de ce service qui ne peut se déployer que par une forme d'invisibilisation de ses activités et modes opératoires tout en en pâtissant. La posture professionnelle que les travailleurs sociaux scolaires (TSS) adoptent auprès de leurs partenaires institutionnels s'inscrit dans une logique d'action clinique, relevant d'une posture du « prendre soin », à travers laquelle le TSS est à l'écoute de leurs expériences vécues et éprouvées. Certains mouvements défensifs ou offensifs ont été repérés dans des instances du dispositif de recherche à mesure que celui-ci s'est déployé. Cette démarche vient déranger l'organisation de travail et les vécus des acteurs de terrain et produit du changement par des jeux de pouvoirs qui échappent aux chercheurs.

Mots-clés

Recherche-intervention, institution, paradoxes, clinique, service social, école.

(Inter) institutional and clinical paradoxes of action in a school social service

Abstract

Intervention research conducted by a team of four researchers within the school social service of a French city makes it possible to question the institutional paradoxes of the intervention of this service which can only be deployed by a form of invisibility of its activities and procedures while suffering. The professional posture that school social workers (TSS) adopt with their institutional partners is part of a logic of clinical action, arising from a posture of "taking care", through which the TSS is attentive to their lived and tried experiences. Certain defensive or offensive movements have been spotted in instances of the search apparatus as it has been deployed. This approach disturbs the work organization and the experiences of actors in the field and produces change through power plays that elude researchers.

Keywords

intervention research, institution, paradoxes, clinic, social service, school