HAL
open science

Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales

Michel Boutanquoi

To cite this version:

Michel Boutanquoi. Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, 2014, Vol.47, pp.11 - 27. 10.3917/lsdle.474.0011 . hal-03608321

HAL Id: hal-03608321

https://hal.science/hal-03608321

Submitted on 14 Mar 2022

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.

CAIRN.INFO
CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

LES DÉTERMINANTS DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DANS LE CHAMP DES INTERVENTIONS SOCIO-ÉDUCATIVES : AU-DELÀ DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Michel Boutanquoi

CERSE - Université de Caen | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2014/4 Vol. 47 | pages 11 à 27

ISSN 0755-9593
ISBN 9782918337218

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2014-4-page-11.htm

Pour citer cet article :

Michel Boutanquoi, « Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2014/4 (Vol. 47), p. 11-27.
DOI 10.3917/lsdle.474.0011

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.
© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales

Michel Boutanquoi*

Résumé : L'article vise à proposer un cadre conceptuel pour rendre compte de la complexité des déterminants des pratiques professionnelles dans le champ socio-éducatif. Il tend à montrer que les représentations ne sont pas explicatives à elles seules des pratiques, qu'il est nécessaire de prendre en compte les enjeux relationnels, les dimensions institutionnelles, organisationnelles, collectives, groupales, imaginaires pour les analyser, les comprendre. L'article s'appuie en partie sur les données d'une recherche portant sur les pratiques d'évaluation en protection de l'enfance.

Mots-clés : Pratique. Représentations. Imaginaire. Contexte professionnel. Organisation.

* Maître de conférences – HDR, Université de Franche-Comté, Laboratoire de psychologie (EA 3188).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Comprendre, analyser les pratiques dans le champ des interventions socio-éducatives[1] se révèle un enjeu de recherche essentiel : il nous faut saisir les déterminants et les processus à l'œuvre, sinon en totalité du moins dans le souci de rendre compte d'une certaine complexité, au sens qu'Edgar Morin donne à ce terme lorsqu'il évoque « une possibilité de penser à travers la complication (c'est-à-dire, les interrétroactions innombrables), à travers les incertitudes, à travers les contradictions » (2005, p. 134), afin de mieux appréhender ce que peuvent être les dynamiques d'évolution.

A contrario de la passion évaluatrice[2] qui se déploie dans ce secteur comme ailleurs, il ne s'agit pas de juger des performances ou de définir ce que pourraient être de bonnes pratiques mais bien d'être au plus près des logiques sous-jacentes dans une démarche tout à la fois clinique et réflexive, au plus près des réalités de terrain, au plus près de sujets professionnels dans leurs rapports à la praxis. Il ne s'agit pas non plus d'analyse de la pratique mais d'une démarche de recherche même si les allers-retours entre les deux espaces alimentent la réflexion.

Nous nous proposons dans cet article de présenter une lecture inscrite dans un cadre psychosociologique, une lecture parmi d'autres pour tenter de rendre compte de la complexité des déterminants des pratiques. Nous préférerons le terme de déterminants à celui d'organisateurs utilisé dans le champ des pratiques enseignantes (Vinatier & Pastré, 2007). Même s'ils se recoupent en partie, la notion d'organisateur s'appuie sur une logique plus individuelle (le rapport du sujet à la situation, la personnalité de l'enseignant, les composantes du champ didactique déterminées par le cadre institutionnel…) quand la notion de déterminant tend à articuler un ensemble de composantes sociales et psychiques qui renvoie à la nécessité d'étudier ce que Giust-Desprairie (2009, p. 55) nomme les « enchevêtrements réciproques entre processus psychiques et socioculturels ». Et c'est bien en cela que la démarche s'inscrit dans un cadre psychosociologique.

Après avoir donné quelques repères quant à la définition des pratiques, nous examinerons quelques aspects des déterminations des pratiques par les représentations et leurs limites. Nous explorerons ensuite, à partir d'une recherche, les déterminants liés au contexte professionnel avant de proposer une lecture synthétique.

---

1. Notre propos porte principalement sur le secteur de la protection de l'enfance et celui de l'éducation spécialisée.

2. Pour reprendre le titre du numéro 8 de la *Nouvelle revue de psychosociologie* (2009).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Nous décrirons un cheminement qui nous a conduit à nous référer à la théorie des représentations sociales pour comprendre les pratiques, à en situer quelques limites pour ensuite développer une approche qui articule les représentations, les pratiques et les réalités institutionnelles.

1. Les pratiques dans le champ social et éducatif

Il nous faut nécessairement préciser ce que sont les pratiques.

Nous nous référons ici à l'approche de Moscovici et Jodelet (1990) qui les définissent comme des systèmes d'actions socialement institués et structurés en relation avec des rôles. Abric (1994, p. 7) précise qu'elles sont soumises « à des enjeux socialement et historiquement déterminés ».

Elles sont contextualisées et finalisées, inscrites dans des dispositifs institutionnels et des modèles de conduite, « qui sont pour les individus autant de ressources que de limitations à leur libre exercice » (Minary & Boutanquoi, 2008, p. 18). Pour Beillerot (1998) elles sont des objets sociaux abstraits et complexes. Elles ne se réduisent pas aux comportements observables et elles articulent de l'intériorité et de l'extériorité, du psychique et du social.

En référence à Barbier (2006, p. 183), les actions qu'elles recouvrent peuvent se décomposer en actions de transformation du monde externe, de construction de sens pour soi, d'influence sur autrui qui s'appuient sur différentes activités mentales et de communication.

Les pratiques professionnelles se distinguent dans l'ensemble des pratiques sociales au sens où elles mobilisent des savoirs, des savoirs-faire, des connaissances scientifiques et techniques retraduits dans des routines de travail. Cela implique une forme de socialisation professionnelle qui passe par la formation, la confrontation dans des collectifs (Minary & Boutanquoi, 2008, p. 20). Elles s'appuient donc sur des règles de métier, ce métier « qui n'appartient à personne mais dont chacun est pourtant comptable » (Clot, 2006, p. 167), ce métier inscrit dans une « histoire collective qui dessine la palette des gestes possibles ou impossibles et fixe les frontières mouvantes du métier dans une sorte de clavier de sous entendus sur lequel chacun peut jouer » (Clot, 2007, p. 86). Elles font l'objet d'évaluation, évaluation entendue ici comme jugement par les pairs au regard des règles du métier dans une logique d'appartenance mais aussi comme jugement de valeur dont on sait les difficultés de mise en œuvre, la tension entre étude des processus et contrôle de la qualité (Minary & Boutanquoi, 2008).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Dans le champ des interventions socio-éducatives, les pratiques professionnelles s'inscrivent dans les espaces institutionnels du travail sur autrui (Dubet, 2002), dans des espaces de rencontre avec l'altérité qui suscite des mouvements entre reconnaissance d'une proximité et extériorisation radicale, entre interdépendance et étrangeté absolue (Jodelet, 2005, p. 25). La rencontre avec autrui s'inscrit dans des mouvements d'alliance et de renvoi, d'accompagnement et de rejet. En cela, les pratiques professionnelles qui soutiennent cette rencontre présentent deux caractères spécifiques, irréductibles à d'autres pratiques : c'est un sujet qui est l'objet du travail d'un autre sujet, ce travail est essentiellement discursif.

2. Pratiques et représentations

Reprenant Durkheim, Moscovici (2001, p. 9) rappelle qu'il n'est guère de règles ou de pratiques qui ne soient suscitées ou accompagnées d'un ensemble de représentations. Les pratiques professionnelles dans le champ social et éducatif sont bien évidemment concernées même s'il faudrait plus sûrement parler dans ce cadre de représentations professionnelles. En effet, comme le rappellent Morlot et Sales-Wuillemenin (2008, p. 94), elles portent sur des objets spécifiques à l'environnement professionnel ou, comme le notait Blin (1997, p. 80), elles sont élaborées dans l'action et la communication professionnelles et portent sur des objets pertinents et utiles à l'exercice professionnel. « On dira donc que les représentations professionnelles constituent une classe particulière de représentations sociales par deux caractéristiques qui les spécifient : les groupes observés et les objets concernés appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle » notent Piaser et Ratineau (2010, p. 10).

Se représenter autrui pour agir auprès de lui mobilise un système de représentations que l'on peut étudier pour ses contenus, les significations qui s'y rattachent. On peut montrer combien le champ de la protection de l'enfance est traversé par des représentations de l'enfant, de la famille, de la déviance, d'une certaine idée du métier, une pensée qui oppose des formes de famille idéale et des familles réelles et place le professionnel en garant du devenir de l'enfant (Boutanquoi, 2007). Mais mettre au jour une forme de pensée sociale partagée au sein d'un champ professionnel, en situer les variations en fonction des lieux

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

d'exercice[3] ne revient en aucun cas à expliquer des pratiques mais seulement à préciser l'univers dans lequel elles s'inscrivent.

On peut dégager au moins trois raisons à cela.

Les représentations ne sont pas uniquement un savoir commun, elles se caractérisent par des modulations individuelles, groupales et « par des ancrages dans des réalités collectives » (Doise *et al*, 1994, p. 123). À partir d'un même savoir, il faut envisager des variations du discours mais aussi des pratiques différenciées en fonction des personnalités, des contextes d'exercice. Nous y reviendrons.

Toute pratique est mise à l'épreuve des représentations. En ce sens, Lhuilier (2005, p. 82) insiste sur « la rencontre entre un sujet et une situation concrète » ; elle invite à penser la pratique comme confrontation au réel, à soi, à autrui ce qui implique un travail incessant de création, ré-création, de confirmation et de mise en doute de ce que l'on croit savoir.

Il est nécessaire de prendre en compte l'enjeu relationnel dans les pratiques éducatives, sociales, ce que confirme l'étude des récits que peuvent produire les travailleurs sociaux à propos des prises en charge concrètes d'adolescents (Boutanquoi, 2002) ou au sujet des familles (Boutanquoi *et al,* 2013). Une relation jugée positive avec un adolescent, c'est-à-dire une relation qui s'appuie sur son adhésion entre autre au projet, pèse fortement sur le jugement évaluatif et sur le contenu du travail conduit et des actions concrètes. D'une certaine manière si l'adolescent répond aux sollicitations du travailleur social qui recèlent des sens multiples (sociaux, personnels, affectifs, transférentiels), il participe de la confirmation identitaire de celui-ci. Ce double mouvement de reconnaissance, soi par autrui et autrui par soi, détermine des orientations de la pratique. Si les représentations servent à élaborer une première représentation d'autrui, elle se trouve ensuite travaillée, aménagée dans le cadre d'une relation et c'est l'orientation de celle-ci qui détermine l'orientation de l'action.

Dans un même registre, lorsqu'en réunion une éducatrice s'exclame à propos d'une mère d'un enfant placé en famille d'accueil : « elle me le bourre ! » pour signifier son exaspération devant ce qu'elle perçoit comme un travail de sape, que dit-elle d'elle-même, de son rapport à la situation, de ce qu'elle y projette ? Quelle part de l'enfant en elle – pour adapter l'expression de Blanchard-Laville

3. On peut repérer une pensée partagée dans un ensemble de travailleurs sociaux œuvrant en protection de l'enfance mais selon qu'il s'agit d'intervenir dans la famille, d'intervenir en maison d'enfant ou en accueil familial, on note des variations, des accentuations différentes de tel ou tel contenu.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

(2008) à propos des enseignants, la part de l'élève en soi – se réveille, se manifeste et oriente son discours et sa pratique ?

Plus globalement, cette troisième raison conduit à interroger la manière dont les enjeux intimes, personnels, psychiques de la rencontre avec autrui influent sur les contenus mobilisés des représentations professionnelles. « S'agissant du rapport entre pensée et pratiques sociales, qu'elles soient saisies au niveau individuel ou collectif, on ne peut faire l'économie d'un détour par l'énergétique que met en jeu la relation à l'autre » écrit Jodelet (1989, p. 363). Autrement dit, on ne peut faire l'économie du sujet. De fait, Giust-Desprairie (2003, p. 51) ne manque pas de pointer le défaut de théorisation du sujet dans une démarche d'analyse des représentations sociales « qui isole des contenus et des dynamiques en mésestimant qu'ils sont initiés, subis, acceptés, intériorisés par des sujets désirants et manquants, producteurs de significations », des individus, des groupes pris au cœur de différents enjeux dans le travail.

Un exemple issu d'un moment d'analyse de la pratique va illustrer l'impossibilité de réduire les soucis de la pratique à des questions de représentations. Lors d'une séance dans un Ime[4] avec un groupe d'éducateurs, une participante posera la question de la difficulté de nommer des enfants. Avant (sous-entendu la loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap) il était possible d'observer la progression des enfants accueillis par leur passage de groupe des petits à celui des moyens puis celui des grands. Ces dernières années, les enfants semblent en plus grande difficulté, leur progrès sont très lents et ne suivent plus de près ou de loin l'avancée en âge. Dès lors, petits, moyens ou grands n'ont plus guère de sens. Quelles questions soulève cette éducatrice ? Celles d'enfants plus difficiles, de moyens insuffisants, d'une orientation politique qui ne tiendrait pas compte des réalités, d'un manque de soutien de la direction comme le suggère une partie du groupe ? Ou s'agit-il d'une situation conflictuelle pour les professionnels « lorsque les représentations collectives entre en décalage avec une réalité moins gratifiante, moins satisfaisante ; lorsque des éléments de la réalité offrent trop de démentis au nœud imaginaire qui organise les représentations collectives d'un groupe » (Giust-Desprairie, 2003, p. 142) ? La deuxième option nous est apparue plus vraisemblable. Mais il ne s'agissait pas uniquement d'une forme d'inadaptation des représentations des enfants à une nouvelle réalité qui conduirait à imaginer un travail de formation pour en modifier les contenus

4. Institut médico-éducatif.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

et ainsi faire évoluer la pratique. L'irruption d'une question sur l'étrange – ces enfants qu'on ne sait plus nommer – est plus qu'une interrogation sur la nouveauté : elle est interrogation sur soi, son identité sur son rapport à l'autre et ce d'autant plus qu'elle s'exprime dans un moment de flottement du groupe. Assemblage d'individus engagés dans des activités individuelles (chacun a son atelier, les enfants circulent entre les différents ateliers, les temps de classe, les temps thérapeutiques et ne se retrouvent en groupe qu'à l'accueil le matin), le groupe s'est constitué autour d'un système de pensée clos et défensif « protégeant de l'irruption de l'autre en tant que différence insoutenable » (Guist-Desprairies, 2003, p. 137), cet autre qui est tout à la fois l'enfant mais aussi le collègue dont on ne sait rien de son travail et face auquel on protège son travail. Ce sont aussi les autres intervenants – enseignants, psychologue, orthophoniste – qui ont « priorité » sur les enfants quand s'organise l'emploi du temps. En posant cette question, l'éducatrice a justement permis un mouvement là où s'étaient installées de la fixité et des routines mises à mal par une évolution vécue comme extérieure et menaçante. La difficulté énoncée dans le rapport à la pratique (comment nommer) ne peut se rattacher à un simple problème de représentations des enfants : elle est aussi révélatrice d'un travailler et d'un penser ensemble problématiques non seulement au sein du groupe d'éducateurs mais également au sein de l'organisation.

Si on doit considérer les représentations comme déterminant en partie les pratiques, il s'agit d'un « lien complexe et subtil » (Moscovici, 2001, p. 9). Portées par des sujets, elles sont de fait médiatisées, travaillées par ceux-ci en fonction des nécessités subjectives et de la confrontation au réel du travail. Elles ne sont donc pas explicatives en soi.

La définition de Doise (1985, p. 251) des représentations sociales, à savoir « des principes générateurs de prises de décisions qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux », nous semble justement inviter à aller au-delà des savoirs partagés : à partir d'un même système de représentations, tous les professionnels de protection de l'enfance ne pensent pas les situations de la même manière, ne pensent pas le même type d'action.

Il est nécessaire de prendre en compte à la fois ce que la relation porte, suscite, génère pour chaque professionnel engagé avec autrui, mais aussi les contextes d'exercice, les ancrages, les logiques groupales.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

3. Pratiques et contextes d'exercice professionnel

Qu'appelons-nous contexte d'exercice professionnel, de quels éléments est-il constitué ?

Le contexte peut être appréhendé comme l'ensemble des données qui caractérise le cadre d'une pratique : institutionnel, organisationnel, idéel, environnemental. Nous y reviendrons.

Pour énumérer quelques uns des éléments qui le constituent, nous allons prendre appui sur les résultats d'une recherche-action conduite dans le cadre d'un service d'Aide sociale à l'enfance (ASE), recherche qui portait sur les pratiques d'évaluation des situations d'enfants en danger (Boutanquoi *et al.*, 2013) : nous pensions que la qualité des évaluations ne dépendait pas uniquement des compétences individuelles de chaque professionnel mais de la possibilité de s'appuyer sur des ressources collectives.

L'une des missions de l'ASE est de prendre en charge des enfants placés soit à la suite d'une décision judiciaire soit à la demande ou avec l'accord des parents[5]. Il s'agit d'organiser son accueil (en famille d'accueil ou en maison d'enfants), d'assurer un suivi en lien avec les parents, d'évaluer régulièrement son évolution et celle de sa famille. Cette évaluation s'appuie sur des temps de réunions que nous avons choisi d'analyser.

Les données de départ sont constituées de l'enregistrement des différentes réunions organisées sur un an autour de quatre situations. Chaque enregistrement a été retranscrit et le verbatim analysé conjointement par l'équipe de recherche et les praticiens confrontés aux traces de leur activité. Il s'est agit de reprendre les intentions ; d'observer le déroulé ; de repérer les différents discours, interactions, échanges et les rôles de chacun ; de mettre au jour des déterminants du regard porté sur chaque situation. Au-delà de l'analyse des différentes réunions en termes de contenus, d'ajustement des professionnels entre eux puis de leurs enchaînements, nous avons cherché à mettre en évidence ce qui favorisait ou à l'inverse obérait le travail d'élaboration collective.

3.1. Le nombre de situation, la temporalité

Comment saisir les logiques du travail d'évaluation sans prendre en compte ce qui relève en partie des conditions de travail ? Au regard du nombre de situations

5. Une autre des missions est d'assurer une aide éducative à domicile.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

par travailleur social, chaque travailleur social peut consacrer en moyenne une heure par semaine à chacune d'entre elle. En terme de pratique, ceci a des conséquences : une attention sur les situations les plus bruyantes, un travail collectif organisé en fonction d'échéances administratives qui ne correspond pas nécessairement au temps des enfants et des familles, à leurs mouvements.

3.2. L'organisation des services

Le service qui assure le suivi des enfants placés dans lequel se déroule la recherche, est en opposition avec le service qui a en charge les suivis d'enfants dans le cadre familial (d'action éducative à domicile). S'oppose ainsi l'idée de la prévention (à domicile) et de la protection (enfant placé). La nécessité de la protection apparaît alors comme un échec de la prévention. Cette tension a inévitablement des conséquences en termes de collaboration et donc d'évaluation des situations.

3.3. La connaissance des familles

Lors du travail d'évaluation, les équipes mobilisent les repères de l'expérience « résultat d'une pratique en tant qu'acquisition pour l'acteur » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 109) et qui est « à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et comportements) » (idem, p. 110). Cela prend deux formes : la situation familiale est déjà connue (accueil par exemple d'un autre membre de la fratrie) et on fait alors appel à ce qui est déjà su, à une connaissance qui s'impose ; la situation est nouvelle mais elle peut être ramenée à une situation semblable. On peut dégager deux objectifs à cette manière de ramener l'inconnu au connu : agir vite en s'appuyant sur des repères éprouvés ; apprivoiser la nouveauté, se défaire de sa possible étrangeté, de sa possible énigme en l'incluant dans les catégories du déjà pensé. Il s'agit à la fois d'une sorte d'économie cognitive et d'une économie psychique. L'évaluation se trouve ainsi en partie organisée en fonction de cette double nécessité.

3.4. L'enjeu de la protection

Le service est structuré autour de l'accueil physique de l'enfant et donc de la mise en œuvre de la protection quand la famille (et le service qui l'accompagnait jusqu'alors) a échoué. La protection passe par une bonne intégration de l'enfant en famille d'accueil, une installation dans la durée et toute évaluation d'un retour

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

possible de l'enfant dans sa famille est d'abord appréciée au regard de la notion de risque, en référence à une notion de responsabilité. Tel est, d'une manière un peu schématique, le sens que les professionnels donnent à leur travail, leur manière de travailler certaines significations liées au travail en protection de l'enfance.

3.5. Le sentiment de sécurité

Travailler avec autrui expose à des risques : l'émotion, les logiques affectives, transférentielles, les contre-attitudes sont au cœur de l'univers professionnel. Le développement d'un travail d'élaboration collective dépend aussi de la possibilité de se sentir autorisé à parler, à exprimer des ressentis, des doutes, des ambivalences, à faire part de désaccords.

Ce sentiment de sécurité dans le travail collectif est apparu dépendre du rapport à la hiérarchie et du rapport aux porteurs de savoirs. La hiérarchie est représentée par le chef de service : il intervient sur le contenu du travail collectif dans l'animation de la réunion et son style (ouvert ou directif) favorise ou non les échanges. Les porteurs de savoirs, les psychologues peuvent osciller entre une position d'expert, celui qui énonce diagnostic et conclusion, et une implication dans la discussion qui cherche à éviter une position en surplomb. Là encore, cela a des effets sur le type d'échange et de travail.

Plus globalement, nous avons pu noter une tension entre le besoin de sécurisation et le développement du travail collectif : entre les temps du groupe où tout le monde est réuni pour un temps de parole qui n'est pas un temps d'analyse qui permet à chacun de dire à ses pairs les difficultés qu'il rencontre et les temps de travail collectif (qui ne réunit pas tous le monde mais seulement les professionnels concernés) qui évite les controverses, les désaccords comme si ceux-ci pouvaient menacer le groupe et sa fonction protectrice. Il existe une sorte de crainte du conflit accentué par la logique même du travail d'accompagnement qui repose sur le référent.

3.6. Le référent

Pour chaque situation est nommé un travailleur social référent. Il a la responsabilité du suivi de l'enfant, du travail avec les parents, les partenaires. Il existe comme une base tacite entre les membres de l'équipe : éviter les interrogations qui pourraient être perçues comme une remise en cause. Le travail d'évaluation ressemble de fait à un travail de validation des options du travailleur social et

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

non comme un temps de construction de la compréhension d'une situation au travers de l'exposé de différentes hypothèses. En protégeant le travail d'autrui, c'est aussi son propre travail qu'il s'agit de protéger. La question sous-jacente est celle du travail d'équipe, plus précisément du travail coopératif en équipe qui suppose « un renoncement narcissique », un renoncement « à être seul » dans le travail (Falla & Sirota, 2012, p. 178).

Dans ce cadre, les pratiques d'évaluation se présentent comme enserrées dans différentes déterminations : organisationnelles, la nécessité d'agir vite, le type de savoirs d'expérience, les pensées et significations mobilisées au sein du groupe, les enjeux à l'intérieur du groupe et pour les individus. Les pratiques d'évaluation apparaissent ainsi comme le résultat d'un processus complexe qui ne met pas seulement en jeu des représentations.

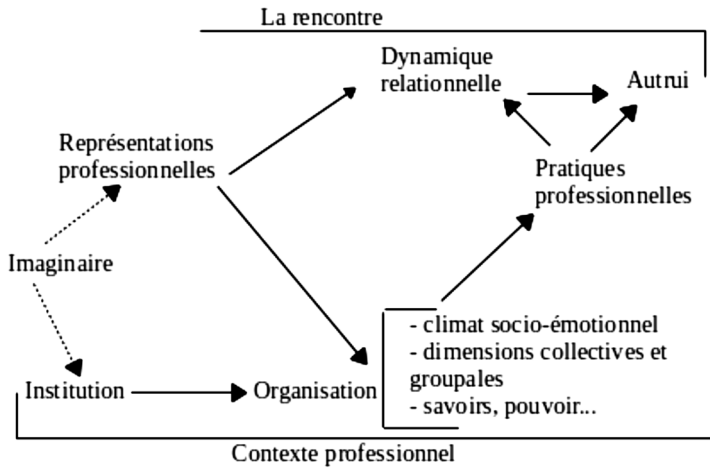
4. Rendre compte d'une certaine complexité

Si les représentations professionnelles sont des déterminants de la pratique, nous avons cherché à montrer qu'elles ne les expliquent pas, qu'il est nécessaire pour les comprendre de prendre en compte le contexte professionnel qui oriente les manières d'agir, qui pèse sur les manières de faire.

Il nous faut désormais reprendre notre parcours, donner à la notion de contexte professionnel une assise moins intuitive, plus théorique et préciser une forme d'agencement des différents déterminants des pratiques. Nous nous proposons de partir d'un schéma qui permet de visualiser des éléments fondamentaux, leurs liens sans pour autant prétendre épuiser l'ensemble des questions, de visualiser une certaine complexité. Il va nous nous permettre de revenir sur la question des fondements institutionnels et organisationnels que nous avions laissée en suspens.

Les pratiques s'inscrivent dans des organisations mais qui ne naissent pas de rien. « L'organisation apparaît comme une modalité spécifique et transitoire de structuration et d'incarnation de l'institution » écrit Enriquez (1992, p. 89). « L'organisation est fondée par des valeurs provenant de différentes institutions qui prennent forme et sont actualisées dans des organismes ou des établissements » précisent Rouchy et Soula Desroches (2004, p. 10). Il s'agit ici de rappeler qu'aucune organisation et de fait aucune pratique professionnelle ne se fondent d'elles-mêmes, elles référent toutes deux à des valeurs instituantes (idem). Nous savons le terme d'institution polysémique, il faut donc préciser à ce stade qu'il ne s'agit pas de l'institution première de la société « le fait que la

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen



société se crée elle-même» (Castoriadis, 1999, p. 124), institue un ordre, mais parmi les institutions secondes tels la famille, le langage, d'institutions «spécifiques à des sociétés données et qui y jouent un rôle central au sens que ce qui est d'une importance vitale pour l'institution de la société considérée, ses significations imaginaires sociales, est essentiellement porté par ces institutions spécifiques» (idem, p. 125). Telle peut être la protection de l'enfance. Castoriadis nous rappelle justement que l'être-enfant est une institution (…) au sens que toute société doit donner un statut institué aux enfants» (idem, p. 120). Sans l'évolution de ce statut, sans l'institution de la protection de l'enfance, il ne peut y avoir des structures d'accueil, des professions organisées. La méconnaissance des logiques instituantes et de leurs inscriptions sociales et historiques concourt à obscurcir certains déterminants des pratiques et à forger l'illusion de la force centrale de déterminations individuelles et groupales.

Les institutions sont animées «par des significations imaginaires sociales spécifiques à la société considérée» (idem, p. 124). Les significations (autour de la famille, de l'enfant par exemple) portent l'institution protection de l'enfance mais également les discours qui l'accompagnent qui se traduisent dans un système de représentations où se trouvent définis le métier, la tâche à accomplir, la famille, l'enfant, la normalité et la déviance.

Si l'institution fournit du sens aux individus, «elle fournit aussi les moyens de faire être ce sens pour eux-mêmes» (idem, p. 124). C'est au niveau des organisa-

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

tions concrètes, des collectifs, dans des unités sociales signifiantes (Barus-Michel, 1987) que ces significations sont travaillées, mises à l'épreuve du réel, confrontées aux nécessités de la praxis. Comme le rappelle Giust-Desprairie (2003, p. 117) : « la rencontre entre les significations sociales instituées et les réponses individuelles fait émerger dans le groupe un contenu imaginaire spécifique » qu'elle nomme imaginaire collectif « qui se présente comme un principe d'ordonnancement, une force liante déterminante pour le fonctionnement groupal » (idem) et pour les pratiques.

L'organisation est aussi un lieu formel. Pour accomplir une tâche (éduquer, protéger, soigner…), elle mobilise des ressources, des savoirs, des savoirs-faire : elle combine des fonctions, des rôles et façonne une équipe. L'équipe n'existe pas seulement comme structure organisationnelle mais aussi comme dynamique. Dans ce cadre, le faire équipe ne peut uniquement se rapporter à la dynamique des groupes. Il se heurte, entre autre, à la problématique du pouvoir. Comme le rappelle Minary (2006, p. 95), l'équipe ne peut se résumer à la question du groupe : « derrière la diversité des statuts sociaux et professionnels, il y a inégalité de droits à l'exercice du pouvoir, à la liberté de parole, de pensée et d'action des sujets ». Nous avons évoqué ci-dessus à propos des pratiques d'évaluation l'influence sur le type d'échange des postures des porteurs d'autorité fonctionnelle et des personnes investies d'un certain savoir.

Une manière, peut-être, d'essayer d'articuler différentes logiques (groupe, savoirs, pouvoir…) pourrait être de reprendre la notion de climat socio-émotionnel. Durning a développé cette notion à partir de celle de climat dans le cadre d'une recherche sur l'internat. Il le définissait comme un phénomène psychique, relationnel et psycho-social, produit d'une constellation d'éléments psychiques constitutifs liés au vécu par les agents de l'articulation entre les dimensions organisationnelles et la tâche, ici la suppléance familiale (1986, p. 85). La tâche renvoie non pas à une définition généraliste (protéger) mais à la manière dont elle est perçue dans le cadre organisationnel, ce qui implique un renvoi à ce qui fait difficulté dans sa mise en œuvre, à la manière dont le réel résiste.

Le climat socio-émotionnel s'organise autour d'éléments tels que : les représentations de l'action (objectif de la structure, besoins des personnes accueillies, qualité de la production) ; le vécu des relations d'autorité ; le vécu des différenciations entre adultes (rôles masculin et féminin), la relation intergroupes. Il peut être question d'imaginaire, de relation de pouvoir mais aussi de la manière dont le vécu des relations de pouvoir et le vécu des relations aux autres alimentent l'imaginaire. Comme le souligne Durning, les résultantes du climat peuvent

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

affecter les discours (sur les parents, sur les enfants), les prises en charge, se traduire en terme psychiques (sentiment de menace par exemple) et de fait peser sur les pratiques effectives.

On n'oubliera pas, bien évidemment, que les organisations sont en lien avec un environnement social, économique qui fournit ressources et limites.

Le haut du schéma rappelle ce que nous avons indiqué dans la première partie de cet article : la rencontre avec autrui, si elle se trouve portée par des représentations et la nécessité de se représenter cet autrui, est profondément marquée par une dynamique relationnelle qui touche aux ressorts intimes des protagonistes dans leur approche de l'altérité. Mais on ne doit pas oublier que la manière dont ces ressorts de l'intime affectent la relation dépend également de la dynamique de l'organisation dans laquelle la relation s'instaure, ce qui renvoie aux cadres de pensée qui la sous-tendent.

Conclusion

Dans notre approche des pratiques professionnelles, principalement dans le champ de la protection de l'enfance, nous nous sommes d'abord intéressé aux représentations professionnelles en tant qu'elles orientent les conduites. La prise en compte des dynamiques relationnelles est venue souligner combien les représentations ne pouvaient être une détermination unique des pratiques. L'élargissement vers une approche plus psychosociologique nous a amené à tenter de formaliser l'enchaînement des déterminations. Nous ne cherchons pas une origine mais une manière de rendre compte d'une complexité, d'un agencement de facteurs toujours au travail, ce qui signifie qu'une meilleure compréhension doit aussi passer par l'analyse des boucles rétroactives. Il est bien évident, par exemple, que la confrontation au réel du travail affecte une partie des significations en jeu ; que les contextes ne sont pas qu'une donnée objective mais qu'ils sont également façonnés, transformés par les acteurs.

Autrement dit, nous ne sommes pas face à des acteurs pris dans un ensemble de déterminations mais face à des sujets qui sont pensés (institués en quelques sorte) mais qui également pensent et peuvent se révéler instituants.

Les pratiques s'inscrivent donc dans des mouvements, dans des dynamiques qu'il faut s'efforcer de comprendre en prenant en compte une pluralité de déterminations.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Bibliographie

Abric J.-C. (Dir.). *Pratiques et représentations sociales.* Paris : PUF, 1994.

Barbier J.-M. Rapports entre sujets et activités. In : Barbier J.-M & Durand M. (Dir.). *Sujets, activités, environnements : approches transversales.* Paris : PUF, 2006, pp. 175-220.

Beillerot J. L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression. In : Blanchard-Laville C. & Fablet D. (Dir.). A*nalyser les pratiques professionnelles.* Paris : L'Harmattan, 1998, pp. 21-26.

Blanchard-Laville C. Effet d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. In : Cifali M. & Giust-Desprairies F. (Dir.). *Formation clinique et travail de la pensée.* Bruxelles : De Boeck, 2008, pp. 87-105.

Blin J.-F. *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* Paris : L'Harmattan, 1997.

Boutanquoi M. Pratiques et système de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions*, 2007, n° 87, pp. 163-180.

Boutanquoi M., Bournel-Bosson M. & Minary J.-P. Evaluating situations in child welfare: From tools to workgroups. *Children and Youth Services Review,* 2013*,* Vol. 35, pp. 1152–1157.

Castoriadis C. *Figures du pensable.* Paris : Seuil, 1999.

Clot Y. Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2006, n° 1, pp. 165-177.

Clot Y. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 2007, n° 1, pp. 83-93.

Doise W. Les représentations sociales, définitions d'un concept. *Connexions*, 1985, n° 45, pp. 243- 253.

Doise W., Clemence A & Lorenzi-Cioldi F. *Représentations sociales et analyses de données.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

Durning P. *Éducation et suppléance familiale en internat.* Paris : Ctnerhi, 1986.

Dubet F. *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil, 2002.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Falla W. & Sirota A. Être et faire avec les autres. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2012, n° 14, pp. 173-189.

Giust-Desprairie F. L'intrication du psychique et du social : de la réalité empirique à sa conceptualisation. *Changement social*, 2009, n° 14, pp. 53-69.

Giust-Desprairie F. *L'imaginaire collectif.* Toulouse : Erès, 2003.

Enriquez E. *L'organisation en analyse.* Paris : PUF, 1992.

Vinatier I. & Pastré P. Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 2007, n° 56, pp. 95-108.

Jodelet D. *Folies et représentations sociales.* Paris : PUF, 1989.

Jodelet D. & Moscovici S. Les représentations sociales dans le champ social. *Revue Internationale de psychologie sociale*, 1990, n° 3, pp. 285-288.

Jodelet D. Formes et figures de l'altérité. In : Sanchez-Mazas M. & Licata L. (Dir.). *L'Autre, regards psychosociaux.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005, pp. 23-47.

Minary J.-P. Collectifs et cadres de travail dans les impossibles métiers de la relation à l'autre. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2006, n° 1, pp. 87-101.

Minary J.-P & Boutanquoi M. Pratiques professionnelles en protection de l'enfance et problématique de l'évaluation. In : Boutanquoi M. & Minary J.-P. (Dir.). *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance.* Paris : L'Harmattan, 2008, pp. 17-40.

Morin E. *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seuil, 2005.

Morlot R. & Sales-Wuillemin E. Effets des pratiques et des connaissances sur la représentation sociale d'un objet : application à l'hygiène hospitalière. *Revue internationale de psychologie sociale,* 2008, n° 21, pp. 89-104.

Piaser A. & Ratineau P. Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en sciences de l'éducation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2010, n° 23, pp. 7-14.

Zeitler A. & Barbier J.-M. La notion d'expérience entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation,* 2012, n° 70, pp. 107-118.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen

Michel Boutanquoi

The professionnal practices determinants in the socio-educational interventions field: beyond the social representations

Abstract: The article aims at offering a conceptual frame to give an account of the complicacy of the determinants of professional practices in the socio-educational field. It tends to show that representations are not explanatory of the practices themselves, and that it is necessary to take into account the relational stakes, the institutional, organizational, collective, groupal, and imaginary dimensions to analyse and understand them. The article partly leans on the datas of a research concerning the practices of assessments in protection of childhood.

Key words: Practice. Representations. Imagination. Professional context. Organization.

Los determinantes de las prácticas profesionales en el ámbito de las intervenciones socioeducativas : más allá de las representaciones sociales

Resumen : El artículo pretende proponer un marco conceptual para dar cuenta de la complejidad de los determinantes de las prácticas profesionales en el campo social y educativo. Tiende a mostrar que las representaciones no explican por sí solas las prácticas, que es necesario tener en cuenta los retos relacionales, las dimensiones institucionales, organizacionales, colectivas, grupales, imaginarias para analizarlas, comprenderlas. El artículo se apoya en parte en los datos de una investigación que se refiere a las prácticas de evaluación en protección de la infancia.

Palabras claves : Práctica. Representaciones. Imaginario. Contexto profesional. Organización.

Michel Boutanquoi. Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, n° 4, 2014, pp. 11-27. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-21-8.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Franche-Comté - - 193.54.75.136 - 28/11/2017 14h18. © CERSE - Université de Caen