



HAL
open science

Le rapport d'AEMO : écrit professionnel et/ou transmission subjective

Claudine Manier

► **To cite this version:**

Claudine Manier. Le rapport d'AEMO : écrit professionnel et/ou transmission subjective. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00766144

HAL Id: halshs-00766144

<https://shs.hal.science/halshs-00766144>

Submitted on 17 Dec 2012

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.



Communication n°19- Atelier 3 : Ecriture professionnalisante

Le rapport d'AEMO : Ecrit professionnel et/ou transmission subjective ?

Claudine Manier, Educatrice spécialisée, doctorante, Université d'Aix-Marseille

Depuis ses origines le travail social s'organise sur des fondements contradictoires et indissociables servant des intérêts divers et antagonistes. Dans le cadre de l'Assistance Educative en Milieu Ouvert nous nous intéressons au processus d'écriture des éducateurs lorsqu'ils doivent transmettre au juge des enfants, leur rapport de fin d'intervention. Que transmettent-ils ? Sur quelles références s'appuient-ils ? Comment prennent-ils en compte ces références lorsque celles-ci s'avèrent soumises à interprétations ? Quelle place prend et quel rôle joue, leur subjectivité ? Nous parvenons à construire une typologie d'attitudes des éducateurs au moment de la rédaction de leur rapport et nous proposons des perspectives de formations initiales et/ou continues. Notre recherche est aussi un argument pour repenser l'institution et les politiques *normatives* actuelles.

Mots clefs : Travail social, Educateur Spécialisé, Assistance éducative en milieu ouvert (AEMO), Processus d'écriture.

1. Questions autour du rapport d'AEMO.

Educatrice spécialisée depuis dix ans dans le domaine de l'Assistance Educative en Milieu Ouvert (AEMO), mes recherches portent sur cette pratique professionnelle passionnante.

Les éducateurs en AEMO interviennent au domicile des familles dont l'enfant a été signalé en danger. Leur mission est de faire diminuer voire cesser, ce danger. Le cas échéant ils peuvent proposer le placement de l'enfant lorsque cette solution s'avère être la plus indiquée pour la protection de l'enfant. Pour ce faire, ils doivent en fin d'intervention produire un écrit, un *rapport de fin d'intervention*. Celui-ci est transmis au juge des enfants qui l'utilisera pour argumenter sa décision à la suite d'une audience contradictoire avec la famille. Ce rapport est sensé rendre compte de l'intervention et donner des éléments concernant la situation qui permettront au magistrat de trancher : placement de l'enfant, maintien ou non renouvellement de toute mesure de protection.

Au fil de nos recherches mais aussi tout au long de notre expérience professionnelle nous nous sommes questionnée sur l'impact que pouvait avoir sur les pratiques professionnelles le fait de devoir transmettre un écrit. En effet, la conscience d'une transmission à venir influence-t-elle la pratique éducative ?

Cette question a motivé un premier travail d'enquête auprès de cinq intervenants sociaux à qui nous avons demandé de dire ce qui se passait pour eux au moment précis où ils s'attèlent à ce devoir de transmission au juge des enfants, c'est-à-dire en fait au moment du processus d'écriture de ce rapport à transmettre.

A l'image du travail social souvent mal défini et difficile à décrire, dire ce que l'on transmet n'est pas apparu plus simple. Comment dire cette pratique particulière de l'écriture et donc de la transmission en marche ? Ce « comment » est considéré indicible par les travailleurs sociaux eux-mêmes, ils sont d'ailleurs dans « *une quasi impossibilité d'une définition précise de leur profession, qui s'organise autour d'un centre absent, l'expérience professionnelle concrète, dont le dévoilement semble condamné à la malédiction d'une trahison par les mots* » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 142).

Nous pensons que la difficulté majeure à laquelle se heurtent les éducateurs, réside dans le fait qu'ils sont pleinement pris dans ce qui se joue pour eux au moment de l'engagement dans l'écriture. Sont en jeu, leur histoire personnelle, leur formation, leur expérience professionnelle mais aussi leur expérience personnelle, leurs références culturelles... sont aussi à prendre en compte les émotions, les ressentis, voire les perceptions sensorielles diverses.

Comment, dans la relation éducative puis dans la transmission qu'il en fait, l'intervenant social fait-il le tri entre tous ces éléments qui complexifient la relation mais qui par cette complexité même, l'alimente et permet une vision de la situation ? Transmet-il cette relation et le cas échéant qu'en transmet-il et comment ?

Mettre par écrit, passer de l'intervention à l'écriture afin d'en transmettre sinon la teneur au moins les conclusions qu'elle permet, comprendre ce qui se joue au moment du passage à l'écriture dans lequel est déjà présente l'ombre de la transmission, est le questionnement central de notre travail de recherche.

2. Transmettre c'est s'engager.

Nous pensons que le temps de l'écriture du rapport de fin d'intervention d'AEMO est le moment de cristallisation de toutes les tensions inhérentes au positionnement éducatif, tensions accrues par le fait que l'acte d'écriture engage pleinement l'auteur par le fait qu'il sait que ses conclusions vont être transmises. Cet écrit n'est pas lettre morte, il va être lu et va servir le magistrat. Cette transmission est un acte engagé et engageant.

Les conflits de valeurs que provoque et sous-entend le processus d'une *écriture à transmettre* nous paraît être la garantie d'une éthique d'intervention et, partant, d'une éthique de responsabilité (Paturet, 2007) quant à son utilisation.

A cette étape du travail, il s'agit de s'engager, et cela va se lire.

Cet écrit est un écrit professionnel et donc validé par une institution mais le travailleur social ne demeure-t-il pas auteur de son écrit ?

Cette remarque sera d'importance pour la suite de nos recherches car à l'heure de l'application des nouvelles lois régissant l'action sociale, les institutions tendent à mettre en place des protocoles d'intervention et des procédures de normalisation des pratiques jusque dans les écrits professionnels. Si le procédural permet une normalisation, il désengage en partie au moins, le travailleur de sa responsabilité de sujet. Les travailleurs sociaux sont des agents de l'Etat et des acteurs sociaux, et nous avons constaté qu'ils souhaitent pour la plupart rester auteurs de leurs écrits professionnels, des auteurs remarquables dans (et par) leurs points communs (leur professionnalisme, leur déontologie) et dans (et par) leurs spécificités (leur engagement, leur éthique). Notre recherche veut donc étudier quelle est la teneur des transmissions faites au magistrat dans le cadre précis des rapports de fin d'interventions d'AEMO.

3. Une recherche en trois parties

3.1. Présentation du cadre et problématisation

Dans la première partie de notre thèse nous replaçons l'intervention AEMO dans le cadre historique du travail social. Cela nous permet d'en dégager les fondements dialogiques : de la bienfaisance chrétienne, à la surveillance morale, du contrôle social à une idéologie de la « neutralité », d'une professionnalisation à une prolifération des métiers débouchant sur la confusion des missions... Le travail social se heurte ainsi aux apories vocation/technicité, répression/protection,... à moins qu'il ne s'en nourrisse comme des dialogues fondatrices mais indicibles ? Pour le dire rapidement, le travail social a une histoire complexe. Cette histoire est fondatrice et les travailleurs sociaux de manière plus ou moins consciente en sont imprégnés. Ce fondement historique oriente les actions et les manières d'aborder le travail et le cadre d'intervention de l'AEMO est empreint de ces différentes dialogues qui mettent en tension divers intérêts et contraignent le professionnel à prendre différentes places en particulier lors du processus d'écriture.

Les rapports de fin d'intervention demeurant les seules traces « lisibles » du travail accompli, nous avons imaginé qu'en étudiant le contenu de rapports de fin d'intervention, nous pourrions comprendre et transmettre quelque chose de la pratique éducative en AEMO.

Or une étude de grande ampleur montre que ces bilans sont constitués de 80 % d'observations (Rousseau, 2007). Ces observations ne peuvent pas être considérées comme des faits objectifs (Manier, 2009), elles dépendent de phénomènes de perception puis d'interprétation et résultent d'un savoir complexe nourri d'expériences diverses. C'est un savoir construit : multi référencé, transversal, ressenti, éprouvé (dans le sens de mis à l'épreuve), conscient et non conscient, que l'on reconnaît, dont on peut parler et que l'on finit par pouvoir écrire sous sa forme momentanément accomplie... (Cf le concept de « Périnaîtrise » chez Y. Abernot, 1993). Ces différents savoirs ne sont pas stratifiés dans le temps mais souvent concomitants et ils se nourrissent l'un l'autre afin de constituer un « savoir » global sur une situation donnée et dans laquelle l'intervenant est lui-même engagé. Ce savoir, partiellement transmis par écrit, s'est constitué à partir de références professionnelles. Ces références sont communes à tous les éducateurs, mais chacun se les approprie de manière singulière.

Nous avons cherché à connaître quelles étaient ces références ? Dans le cadre d'une enquête exploratoire, nous avons interviewé six éducateurs d'AEMO à partir d'une question ouverte et unique « Vous êtes devant votre feuille (ou devant votre ordinateur) vous avez un rapport à faire, que se passe-t-il ? ». Nous nous inspirons ici de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994).

Une analyse de contenu (Bardin, 2001 et Mucchielli, 1988) de ces interviews, nous a permis de découvrir qu'au cours de la rédaction de leur rapport de fin d'intervention les éducateurs prennent en considération trois références majeures : la Loi (les textes, le mandat judiciaire, le projet de service...), la famille (ses besoins, ses dires, ses ressentis...) et l'enfant (ses besoins, ses dires, ses ressentis...). De plus, certains d'entre eux revendiquent leur singularité, en référant un quatrième élément : *leur subjectivité*. C'est-à-dire que la plupart d'entre eux en appellent à leurs ressentis, leurs impressions... pour justifier leurs déclarations - et donc leurs préconisations - lorsque les référents professionnels ne suffisent plus ou bien lorsqu'ils ne trouvent pas quelle référence est utilisée pour valider telle ou telle *observation*. Les travaux de Plantin (2004) nous permettent de souligner *l'inséparabilité de l'émotion et du raisonnement en argumentation*, pourtant certains éducateurs dénie ce phénomène.

D'autres encore semblent s'interdire cette possibilité de faire appel à leur subjectivité, du moins, ils ne la revendiquent pas ou peu.

La subjectivité dans le sens du caractère de ce qui appartient au sujet, à l'individu seul, a donc un double visage et, de fait, joue un double rôle : celui de permettre un choix, un engagement responsable assumé en conscience et/ou celui de diriger le regard, le choix et la transmission des *observations* de manière inconsciente, constituant ainsi la trame sélective des éléments du réel s'apparentant à l'Habitus. (Bourdieu, 1980)

L'éducateur lorsqu'il écrit doit en permanence faire le choix de ce qu'il va transmettre en tenant ensemble ces quatre références : Loi, Famille et Enfant ainsi que Subjectivité, que celle-ci l'aide à choisir et s'engager ou qu'elle le dirige plus ou moins malgré lui.

Que sont donc ces références sur lesquelles les éducateurs disent fonder leurs écrits, et dont la prise en considération les met en place de *destinataires* ? Nous avons apporté des éclairages théoriques à ce problème en interrogeant ces quatre pôles convoqués par les travailleurs sociaux, à savoir les concepts de Subjectivité, de Loi, de Famille et d'Enfant.

3.2. Apports théoriques

En deuxième partie de thèse, nous avons étudié de manière théorique chacune de ces quatre références, mais aussi les phénomènes qui permettent aux éducateurs de se les approprier, à savoir : la perception, l'observation et l'interprétation.

L'éclairage adopté est principalement philosophique, mais des emprunts sont faits à l'histoire, la psychologie, la sociologie et la linguistique.

On trouvera dans la thèse (Manier, 2012), l'ensemble de ces apports que nous n'aborderons pas ici mais qui nous ont permis de poursuivre notre étude en postulant l'éducateur comme un sujet plus ou moins fortement imprégné de chacune de ces références. Celles-ci contribuent en situation à l'élaboration d'un sens dont il apparaît à la lumière de ces apports, difficile de dire qu'il est la résultante d'observations et de références précises.

Nous pouvons ainsi considérer la pratique éducative comme soumise à un mouvement dialogique singulier entre les différentes références invoquées, considérées dès lors comme des référents auxquels l'éducateur/écrivain s'adresse. En effet, les observations faites sont en partie des interprétations, elles disent surtout la manière dont l'intervenant social comprend la situation et quand bien même elles pourraient être considérées comme des faits objectifs, il se trouve qu'elles ne sont pas forcément utilisées dans les écrits professionnels comme telles, voire d'ailleurs pas utilisées du tout. Il semble que les éducateurs-écrivains ont comme pouvoir celui de décider de ce qu'ils vont écrire ou non, de ce qu'ils vont transmettre ou non *en leur âme et conscience* dit d'ailleurs l'un d'eux dans son interview. S'ils ont à leur disposition cet outil *d'objectivation* qu'est le passage à l'écrit, ils restent auteurs souverains de leur texte. Certains l'assument, d'autres le revendiquent, d'autres encore le regrettent et demandent de l'aide. En revanche tous estiment qu'il est nécessaire de se protéger partiellement de cette subjectivité au cours du processus d'écriture et que l'écriture elle-même permet un travail d'objectivation et de mise en dialogie.

3.3. Investigation empirique

Nous avons donc constaté que le moment précis où l'éducateur devait écrire son bilan de fin d'intervention était le temps de cristallisation des questionnements qui se posaient à lui de manière plus ou moins visibles, plus ou moins consciente et de convocation de ses savoirs relevant d'une *Périmaîtrise* (Abernot, 1993) plus ou moins complexe, plus ou moins saturée,

plus ou moins pertinente... et d'un mouvement dialogique singulier plus ou moins facile et plus ou moins fécond. C'est là que le sujet/éducateur s'engage pour une transmission, dans une singularité à fonder, étayer, expliquer mais aussi à incarner et assumer dans son propos.

Notre enquête exploratoire a cherché à saisir chez différents travailleurs sociaux leur attitude vis-à-vis de ce moment particulier qu'est le processus d'écriture. Nous avons recueilli un certain nombre de critères qui permettent de mieux le processus d'écriture. Certains de ces critères sont communs à notre panel d'éducateurs, d'autres sont singuliers. Mais ils revendiquent tous dans leur écrits une prise en considération de la loi (cadre d'intervention, mission, mandat) de l'enfant (sa protection, son bien-être, son éducation), de la famille (sa spécificité, ses attentes, ses demandes) et affirment aussi travailler avec leur subjectivité (leurs ressentis, leurs conceptions du monde). Le processus d'écriture met en tension ces référents professionnels.

Est-il possible de hiérarchiser ces référents dont les intérêts, nous l'avons vu, sont souvent antagonistes ? Et dans le cas où cela serait possible, est-ce que tous les travailleurs sociaux les hiérarchisent de la même manière en écrivant ? Plus précisément notre problème devient : sur quels fondements les éducateurs s'appuient-ils pour entrer en processus d'écriture, sachant qu'ils doivent transmettre des préconisations argumentées ?

Nous pensons qu'au cours du processus de cette *écriture à transmettre*, la prise en considération des différents destinataires des écrits professionnels provoque des tensions et impose aux travailleurs sociaux une hiérarchisation de ce qu'ils considèrent comme prioritaire, cette hiérarchisation est soumise à subjectivité mais elle n'en est pas pour autant arbitraire.

4. Méthodologie de recherche

Nous cherchons donc à mettre au jour une éventuelle typologie d'attitude au moment précis du processus d'écriture. Pour ce faire nous avons constitué un questionnaire qui permettrait de classer les 4 thèmes par ordre de préférence. Nous avons donc sélectionné des phrases prononcées par les éducateurs dans les interviews. Nous nous sommes efforcée à un tri attentif ayant conscience qu'il ne peut échapper à une forme de subjectivité. Pour éviter le plus possible de n'obéir qu'à notre seule perception, nous avons procédé à un test auprès de certains travailleurs sociaux. Nous leur avons proposé les phrases n'attendant d'eux qu'un commentaire : pourraient-ils prendre ses phrases à leur compte ou non, et pourquoi ? En fonction de leurs réflexions nous avons affiné notre sélection.

A partir des 20 phrases retenues (soit 5 phrases pour chacune des quatre références), nous avons construit un questionnaire à comparaisons multiples de trente paires de phrases, opposant chacun des thèmes deux à deux de manière systématique.

Figure 1 : *Fragment du questionnaire diffusé.*

Vous êtes en situation de rédiger un rapport de fin d'intervention d'AEMO judiciaire... Pour chaque paire d'affirmations choisissez, **de manière spontanée**, celle qui vous paraît primer sur l'autre durant votre processus d'écriture.

1.

L'écrit est une transmission au juge.

Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille..

2.

J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant.

J'écris en mon âme et conscience.

...

Le répondant va devoir choisir entre Loi et Famille en 1, entre Enfant et Subjectivité en 2, ...

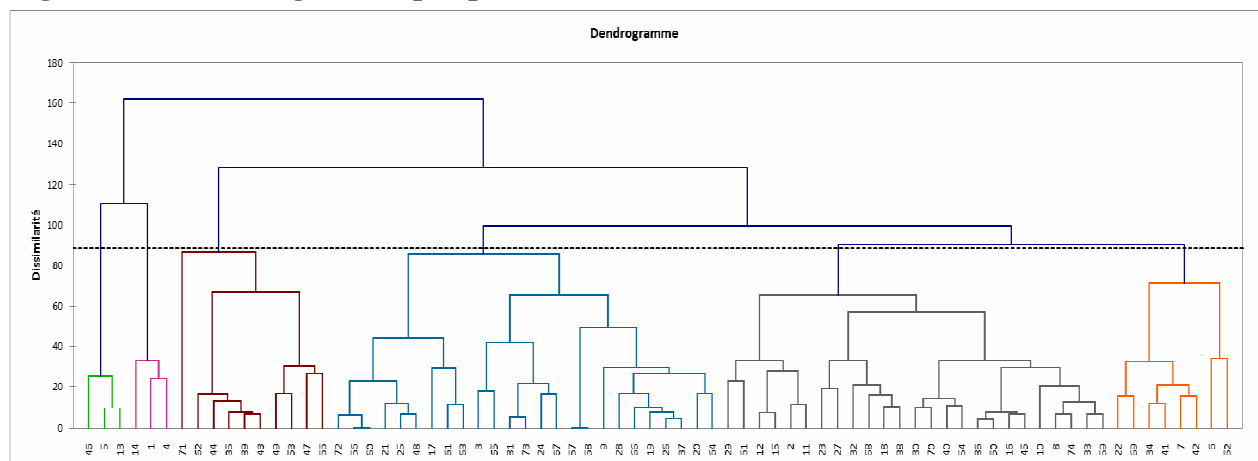
Nous avons ainsi, contraint les personnes questionnées à un classement forcé par thèmes et par phrases, afin de mettre au jour une éventuelle préférence pour une phrase par rapport aux autres et donc par sommation, une préférence pour un thème par rapport aux autres. Nous avons diffusé ces questionnaires auprès de 183 éducateurs d'AEMO appartenant à 12 services différents sur 7 départements différents.

Nous avons récupéré 74 réponses.

Enfin, nous avons traité les questionnaires selon trois Classifications Ascendantes Hiérarchiques (CAH, méthode de ward) : une par thèmes, une par phrases et une par variables.

Chaque CAH nous fournit un dendrogramme.

Figure 2 : Le dendrogramme par phrases



L'axe pointillé marque la coupure à un certain niveau d'agrégation et détermine le nombre de classes. C'est le seuil de dissimilarité, c'est-à-dire le seuil où les individus sont suffisamment peu dissemblables pour que soit justifié le fait qu'ils puissent être regroupés selon certains critères, c'est-à-dire le seuil où les agrégations fournissent les profils les plus significatifs. Nous retrouvons donc tous les individus en bas de dendrogramme représentés chacun par le numéro qui leur a été attribué au moment du dépouillement du questionnaire.

Les dendrogrammes nous permettent de regrouper les individus selon leurs ressemblances ou plus exactement selon leurs moindres dissemblances. La mise en lien entre les classes obtenues et les réponses aux questionnaires nous a permis de déterminer selon quels critères, les individus ont été regroupés par la CAH. Enfin, après avoir croisé les résultats des trois CAH, nous avons mis au jour six profils d'attitude qui mélangent de manière très différente les 4 références et nous ont permis de dégager les particularités. Nous avons attribué des noms à ces profils (en assumant notre propre subjectivité dans le choix de ces noms).

5. Résultats

Les six profils sont respectivement désignés par ce qui les caractérise le plus:

- Les « Protectors institutionnels de l'enfance » (34 % de l'effectif N = 74). Ce sont des professionnels qui privilégient la prise en compte de la Loi et de l'Enfant. La subjectivité passe en dernier choix, comme un outil modérateur.
- Les « Institutionnels éthiques » (33 % de l'effectif). Ce sont des individus qui tentent de prendre en compte tous les référents professionnels (loi, famille, enfant) tout en assumant leur subjectivité et leur implication.
- Les « Professionnels de la profession » (13 % de l'effectif). C'est le profil qui a le score le plus faible en subjectivité. Ce sont des professionnels, qui respectent le cadre légal, l'usager et sa mission de protection de l'enfance. L'engagement personnel, émotionnel est maîtrisé, soit en situation, soit peut-être au moment de répondre au questionnaire. Le souci d'objectivation est très présent (description de la situation, transmission, sens...). Le répondant se méfie, nie ou cache sa subjectivité... à moins qu'il ne la contienne volontairement en situation.
- Les « Pro-famille » (11 % de l'effectif). Ce profil est remarquable car il est le seul à mettre la famille au premier plan avec l'Enfant. Il semble y avoir une propension à privilégier avant toute chose, la valeur famille comme lieu d'épanouissement de l'enfant. Leurs préconisations vont dans ce sens.
- Les « Indéterminés » (5 % de l'effectif). La subjectivité est placée en premier choix mais avec un faible score, ce qui veut dire qu'elle ne permet pas au professionnel de prendre position entre Loi, Famille et Enfant. Elle ne les aide que peu, voire les court-circuite puisqu'ils ne parviennent pas à se déterminer.
- Les « Sujets tout-puissants » (4 % de l'effectif). Ces professionnels ont pour référence principale leur subjectivité, qu'ils utilisent explicitement dans leur transmission au magistrat. L'enfant est peu présent et la famille n'est jamais choisie. Il y a une forte prédominance de l'individu, de sa seule vision de la situation, de sa seule interprétation, sans élément modérateur extérieur.

L'étude détaillée des profils montre que c'est bien la référence *Subjectivité* qui joue un rôle particulier dans l'agencement et le poids des références :

Premier rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Il permet un engagement subjectif *raisonné* par la mise en dialogue des référents est à l'œuvre dans les deux profils les plus représentés, et nous pouvons faire ici deux hypothèses : soit la formation initiale des travailleurs sociaux les prépare voire les modélise à cette attitude, soit en amont de leur

formation, c'est-à-dire au moment même du choix de leur orientation professionnelle, les futurs travailleurs sociaux ont déjà une volonté et une intention de prendre en compte le plus possible les nécessités sociales, le respect des lois, le respect de l'individu et la protection de l'enfance. Il est par ailleurs probable qu'une tendance plus ou moins consciente et plus ou moins forte préexiste au cursus formatif et qu'elle se régule ou s'épanouie au cours de la formation.

Deuxième rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Elle conduit à un engagement subjectif orienté vers l'une ou l'autre des références et donne une tendance à privilégier cette référence (les pro-famille) ou bien à en contrer une seule contre les trois autres (les professionnels de la profession).

Troisième rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Elle impose un engagement subjectif excessif dans le sens de la seule subjectivité qui apparaît dès lors, comme dans l'incapacité de considérer les autres référents concernés et s'avère donc déontologiquement inacceptable, voire dangereuse.

Quatrième rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Elle ne suggère qu'un engagement subjectif *frileux* voire inexistant qui s'avère inefficace au moins en ce qui concerne l'utilisation de l'écrit comme outil d'aide à la décision pour le magistrat. (Dans une continuité de travail, nous avons commencé des interviewés de différents magistrats en ce qui concerne leurs attentes pour les bilans d'AEMO. En fin d'entretien l'un d'eux conclut par : *Ce que j'attends en fait, c'est un point de vue !*) Seul l'engagement raisonné apparaît alors comme gage d'une professionnalité *saine* c'est-à-dire à la fois contenante et libératrice, nous nous risquons jusqu'à dire *instituant*.

Si ces résultats sont à relativiser et à remettre strictement dans le contexte de nos recherches telles qu'elles ont été menées, notre recherche montre cependant que transmettre cet écrit professionnel (et donc cet écrit institutionnel) ne dégage en rien une part de subjectivité et de singularité chez chaque professionnel. Cette part est à revendiquer et à assumer pleinement. Il nous paraît alors plus que nécessaire d'envisager une formation qui la vise. Cette subjectivité s'avère être le gage d'une transmission éthique car engagée pour autant que les sujets puissent en avoir une *conscience consciente*. Nous voulons dire qu'il est indispensable que l'institution vienne soutenir cet engagement subjectif qui est le moteur et le garant d'une responsabilité professionnelle. Il est donc indispensable que les institutions mettent en place des instances de travail qui permettent une mise au travail des quatre référents (Loi, Famille, Enfant et Subjectivité) toujours complémentaires mais souvent antagonistes du point de vue du système éthique de l'auteur.

6. Perspectives

Dès lors, nous voulons mettre à profit ce travail et proposer une formation qui viendrait non pas corriger d'éventuels défauts de positionnements subjectifs, mais qui permettrait aux travailleurs sociaux d'entrer dans leur processus d'écriture en connaissance de cause et sans perdre de vue les visées politiques et philosophiques qui fondent leurs actions. Ainsi, ils seraient à même de réajuster ce qu'ils jugeraient comme un acte ne remplissant pas la mission qu'on leur confie ou dont ils se sentent investis, avant que de transmettre un écrit dont ils ne mesureraient pas pleinement le possible impact.

En fait, notre typologie pourrait permettre une formation qui prendrait en compte le profil de chacun des professionnels. Une sorte de pédagogie différenciée à l'usage des

travailleurs sociaux en direction de leur pratique d'écriture. Ce qui revient à dire ici : accompagner la responsabilisation des travailleurs sociaux dans leur pratique d'écriture, les former à oser se battre pour une responsabilisation de l'institution dans le soutien qu'elle leur doit sur ce terrain et enfin peut-être parfois leur rappeler l'indispensable prise en compte de cet institutionnel fondateur qui par ailleurs ne les dégage jamais de leur engagement subjectif. L'idée n'étant pas d'uniformiser les attitudes, ni d'obtenir des clones aux fonctionnements identiques mais bien de tendre à un *connais-toi toi-même* toujours en question, en quête d'une professionnalisation qui tient, en même temps, du subjectif et de l'institutionnel.

Former des travailleurs sociaux à l'écriture professionnelle est actuellement une sorte de gageure, car les organismes de formation qui répondent aux (pourtant très nombreuses) demandes des services sociaux français, proposent des formations qui reprennent un programme de grammaire, d'orthographe, d'uniformisation des pratiques, d'élaboration de grilles d'écriture voire même de normes graphiques. Il semble que l'intention des institutions est plus de se mettre en conformité avec des normes de type ISO. (Mispelblom-Beyer, 2005). que de soutenir le travailleur social et lui permettre de véritables questionnements politique, philosophique et éthique débouchant sur une déontologie propre à sa profession. Mais nous pensons que notre recherche donne quelques arguments pour tenter d'inverser la tendance. En effet, elle permet de prétendre à la revendication d'une part de subjectivité qui fait de la singularité professionnelle une force, en ce qu'elle implique d'engagement et de responsabilité pour autant qu'elle soit reconnue, valorisée et soutenue.

La subjectivité dans la *transmission écrite* est incontournable et indispensable, il est possible et nécessaire de l'assumer.

Nous proposons donc une formation qui la vise et la promeuve. *La subjectivité doit être réhabilitée dans les formations professionnelles des éducateurs. Parce qu'elle est là tout le temps, qu'elle constitue une donnée essentielle et incontournable pour qui veut comprendre les relations éducatives et parce qu'elle est déniée et mal traitée. Elle peut paradoxalement faire l'objet de surinvestissement, d'exagération, ce qui revient aussi à ne pas lui reconnaître sa nature et sa place dans les relations humaines. Finalement, la subjectivité est avant tout méconnue. Elle se trouve extériorisée des situations dont elle est pourtant constitutive, elle est crainte et désirée exagérément.* (Papay, 2004, p. 89).

Comment promouvoir la subjectivité, si ce n'est en valorisant les sujets, en leur offrant des espaces d'épanouissement personnel multiforme pour une culture générale élargie, permanente et curieuse visant d'emblée une *Périmaîtrise*. Le terrain éducatif nécessite une créativité qui ne peut se dispenser d'une culture multi référentielle et d'une sorte de talent dans l'alchimie qu'elle permet en situation. Ce travail autour de sa propre constitution en tant que sujet-éducateur implique de surcroît un véritable questionnement sur les fondements politiques et philosophiques du travail social, sur les motivations à s'engager dans cette voie, sur la responsabilité, l'éthique...et bien sur l'écriture, ce qu'elle provoque, ce qu'elle implique, ce qu'elle révèle, ce qu'elle sert, ce qu'elle laisse transparâtre, ce qu'elle peut transmettre !...

Les apports théoriques des formations initiales balayent un certain nombre de ces thèmes, mais ils ne sont pas forcément abordés sous une forme qui permette le débat, la réflexion nécessaire pour éviter tout recouvrement par des approches dogmatiques (ou par des craintes) et, de fait, une appropriation subjective fondée.

Les formations initiales tendent à brider cet élan en appelant les futurs travailleurs sociaux à un maximum d'objectivité, encore aujourd'hui présentée comme gage de professionnalisme et citée dans les *recommandations de bonnes pratiques professionnelles*. Il

est donc surtout question de changer de vision et quelles que soient les options choisies, *si les nouvelles configurations se mettent en place avec beaucoup d'incertitudes quand à leur effets, elles sont à prendre comme une incitation à repenser les attendus de la formation des travailleurs sociaux.* (Jaeger, 2009).

Si nous faisons l'éloge de la subjectivité, notre recherche montre aussi qu'il est indispensable que l'institution vienne la soutenir afin qu'elle ne dévore, ni ne court-circuite les interventions et les écrits professionnels. L'institution doit rester garante de l'interprétation, et si elle ne peut se contenter de se *dissoudre dans le système fonctionnement*, elle doit s'assumer *comme lieu du politique orientant une praxis.* (Donnadieu, 2011). La singularité et l'engagement professionnel doivent donc être institués et soutenus par une mise au travail. Au cours de formations à l'écriture professionnelle que nous avons nous-mêmes proposées, nous avons d'ailleurs rencontré des travailleurs sociaux qui réclament ce soutien.

La formation initiale et continue que nous imaginons et que nous avons déjà mise à l'épreuve dans la formation citée, vise alors à faire prendre conscience aux travailleurs sociaux que l'écrit n'est pas qu'un compte rendu en direction du magistrat voire une corvée de fin d'intervention, mais qu'il est aussi un outil de travail indispensable. C'est un outil douloureux auquel les travailleurs sociaux ne s'astreignent que sous la contrainte institutionnelle, parce qu'il impose un travail de régulation, *d'épuration de la passion subjective.* Si l'intervention sociale peut être regardée comme une sorte d'état de crise permanent, c'est-à-dire une succession de décisions à prendre : Qui voir ? Que dire ? A qui ? Pour quoi faire ? Qu'écrire ? Pour transmettre quoi ?.... Le temps du processus d'écriture est par lui-même un moment de crise aigüe, mais aussi la *Catharsis* de cette crise. Au fond, le processus d'écriture est le temps dialogique du subjectif et de l'institutionnel, le temps de l'impossible coexistence du singulier et du social, du privé et de l'Etat, de la passion et de la raison. C'est le temps qui accueille et impose toutes les apories. Ainsi, l'écrit est le produit de cette tension toujours orientée et régulée par la singularité de celui qui écrit et l'acte d'écriture engage lui-même quelque chose de la totalité du travail social, de son sens politique et de ses valeurs philosophiques.

Nous avons concrètement accompagné des temps d'écriture. Le processus de mise en tension est visible, exprimable par l'écrivain au moment où il est à l'œuvre. Un *simple* dialogue permet à l'écrivain de clarifier sa pensée mais aussi son engagement dans une direction ou dans une autre. Certains rappels (du cadre d'intervention, des attendus du juge, de la demande de l'enfant...) lui permette de réguler son écrit, de le renforcer, de l'adoucir, de le clarifier...

Dans d'autres *séances formatrices* (Nunziati, 1990) que nous proposons, l'utilisation d'écrits réels est un levier de formation que les travailleurs sociaux investissent concrètement et de manière féconde. Les stagiaires lisent leurs propres textes à voix haute et soudain entendent ce qu'ils ont écrit. Il est intéressant de constater que parfois ils corrigent d'eux-mêmes à la lecture ce qu'ils découvrent être des maladresses, des exagérations voire de véritables erreurs ou *lapses d'écriture.* Parfois ils ne veulent pas lire ce qu'ils ont vraiment écrit. (C'est pourtant cet écrit qui est arrivé chez le juge !) Cette seule lecture est un temps d'auto-formation extrêmement marquant. S'ils ne parviennent pas à conscientiser leur processus d'écriture, ils parviennent à en voir les effets seulement à la relecture attentive et décalée dans le temps. Cette remarque nous permet d'argumenter ainsi dans le sens d'une vraie politique institutionnelle en direction du travail d'écriture. Celui-ci doit être valorisé concrètement par la libération de plages horaires spécifiques à sa mise en œuvre et par l'agencement de lieux adaptés qui accueillent et permettent une écriture concentrée et sereine, une relecture à voix haute, une relecture par un tiers, des corrections réfléchies... et donc

l'épanouissement d'un processus d'écriture. Par ailleurs des instances de travail devraient être prévues en vue de permettre une mise en tension soutenue des référents invoqués (Loi, Famille, Enfant, Subjectivité) et faciliter le passage à l'écriture.

L'ensemble du processus d'écriture devrait être accompagné en amont, au cours et en aval de la production proprement dite.

Il existe une mise en travail spontanée et voulue même si souvent douloureuse, qui correspond au souci du travailleur social de se prémunir d'une toute puissance dans son intervention. Elle se fait par sa propre réflexion, par les échanges avec les collègues, par une habitude à l'autocritique et au questionnement déontologique et éthique. Il est nécessaire que parallèlement une autre élaboration soit provoquée par des instances institutionnelles. Elle garantirait ainsi une déontologie d'intervention et, partant, une éthique de responsabilité (Paturet, 2007) quant à l'utilisation de l'écrit qui en résulterait. Nous proposons l'institutionnalisation des temps d'analyse des pratiques, des réunions d'équipe permettant l'exposition des situations de manière systématique, d'une lecture attentive des rapports par un cadre... Nous précisons ici que *L'analyse des pratiques ne consiste pas en premier lieu à rechercher le bon fonctionnement du système en analysant ce qui dysfonctionne, ni à révéler au grand jour ce qui dans la subjectivité de chacun détermine sa pratique, ni à énoncer de façon incantatoire des universaux abstraits... L'analyse des pratiques consiste à stimuler la fonction critique des membres vis-à-vis de l'institué dans l'établissement pour que chacun puisse garder une fonction instituante dans la mise en œuvre des praxis.* (Donnadieu, 2011).

Pour l'éducateur, l'ensemble de ce processus aurait pour visée une subjectivité responsable, consciente de ses effets en accord avec (ou malgré quelquefois) une institution ainsi toujours à reconsidérer. *Réhabiliter la subjectivité, c'est remettre au premier plan la responsabilité. Parce que, si l'incertitude est reconnue, si la toute-puissance de l'explication et de l'interprétation est refusée, alors s'ouvre le vide vertigineux de la prise de risque.... Reconnaître la subjectivité signifie cette prise de risque, sans garantie, sans garde-fous, avec toutes les incertitudes par rapport à un résultat qui ne pourra même pas être comparé à une autre situation qui ne se sera pas produite.* (Papay, 2004, p 401).

L'écrit professionnel reste donc un outil de travail indispensable, une pratique à valoriser et à soutenir (Riffault, 2006). Il est un outil de compréhension pour le travailleur social mais aussi un outil d'aide à la décision pour le magistrat. La transmission de cet écrit est un outil de pouvoir dont il est indispensable de mesurer la force mais aussi les faiblesses. Former et soutenir tout au long de leur vie professionnelle les éducateurs à travailler leurs attitudes au cours du processus d'écriture, en direction d'une subjectivité professionnelle c'est-à-dire, nous le répétons, engagée et consciente, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait, potentiellement recevable par ceux qui le financent.

7. Conclusion

Former et soutenir tout au long de leur vie professionnelle les éducateurs à travailler leurs attitudes au cours d'un processus d'écriture conscient de son pouvoir de transmission, c'est-à-dire en direction d'une subjectivité professionnelle, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait, potentiellement recevable par ceux qui le financent.

Notre recherche montre que ce qui permet l'intervention puis le passage à l'écriture, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur social. Cet engagement se fait à partir de ses interprétations, sur la base de ses références professionnelles et personnelles qui se construisent de façon consciente et inconsciente (Bourdieu, 1980) et qui sont plus ou moins

exprimables par les intéressés (Abernot, 1993). Cet engagement contraint à une mise en tension de ces références dont nous avons constaté qu'elles n'ont pas le même poids selon les éducateurs, ce qui nous a permis de définir les six profils.

Alors, si les nouveaux modes d'intervention et d'évaluation qui imposent nombre de carcans procéduraux, posent la question de la liberté du travailleur social et partant, de sa responsabilité, n'empêchent-ils pas, plus gravement, l'expression de ces tensions, dont nous disons qu'elles sont constitutives du métier, indispensables au processus d'écriture et garantes d'une transmission éthique ?

La plupart des travailleurs sociaux ont conscience de l'écueil d'une subjectivité excessive. Ils réclament une prise en considération institutionnelle de leurs difficultés lorsqu'il s'agit de transmettre cette sorte de *savoir* dont eux-seuls sont en capacité de dire quelque chose de son processus d'élaboration (ou d'émergence).

Mais l'imposition externe de critères normatifs est d'autant plus dangereuse qu'elle peut paraître répondre pour d'aucuns, de manière simplificatrice à l'inconfort inhérent au travail social.

Le problème qui se pose n'est donc pas celui d'une élimination de la subjectivité, mais au contraire de sa formation, par une culture élargie visant une *Périmaîtrise*, ainsi que de sa prise en compte institutionnelle et de sa mise en travail, en particulier durant le processus d'écriture, temps durant lequel elle doit être pleinement à l'œuvre pour une transmission responsable.

Revendiquer de rester ou de devenir l'auteur responsable de son écrit et de ce qu'il transmet, dans une institution fondatrice, serait un véritable mouvement de *dés-assignation* (Rancière, 2005) pour des travailleurs sociaux que les politiques actuel(le)s veulent enfermer dans des procédures d'intervention et des protocoles d'évaluations, obstacles à cet état de crise constitutif du métier et garant d'une éthique professionnelle.

7. Bibliographie

- Abernot, Y. (1993). *La Périmeîtrise*. HDR. Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France. (1er éd. 1977).
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Donnadieu, B. (2011). *Analyse des pratiques, analyse institutionnelle, analyse clinique ?* (Texte non publié)
- Jaeger, M. (2009). La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements. *Informations sociales*, 152. 74-81.
- Manier, C. (2009). *Le processus d'écriture : de la perception/observation, à l'élaboration d'une trace*. Aix en Provence : Université de Provence. (Master).
- Manier, C. (2012). *Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention d'AEMO*. Thèse. Université de Provence (soutenance 1er trimestre 2012)
- Mispelblom-Beyer, F. (2005). Compétences, mutations des places, construction de l'évaluation, In C. Mesnier (Dir), *Evaluations en placement familial: Démarches normatives ? Valorisation des pratiques ?* (pp 27-40). Paris : l'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1988) *L'analyse de contenu*. Paris : ESF (1ère éd. 1974).
- Muel-Dreyfus, F. (1992) *Le métier d'éducateur*, Paris, Éd. de Minuit.
- Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques 280, 47-64.
- Papay, J. (2004). *Réhabiliter la subjectivité dans la formation professionnelle des éducateurs*. Thèse de l'Université Paris VIII.
- Paturet, J-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Ed Erès.
- Plantin, C. (2004). On the inseparability of reason and emotion in argumentation, in Waigand, E. *Emotion in dialogic interaction*, Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins, pp. 269-280.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique.
- Riffault, J. (2006.). *Penser l'écrit professionnel en travail social*. Paris : Dunod. (1ère Ed. 2000).
- Rousseau, P. (2007). *Pratique des écrits et écriture des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Vermeersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF.

