

Travaux réunis par
Stéphane Rossini

Le social en mouvement

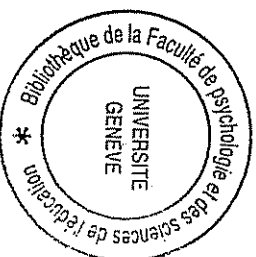
Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre du Diplôme de formation continue en Travail Social, Université de Neuchâtel. Il réunit des contributions d'intervenant-e-s et de participant-e-s, valorisant notamment les travaux de mémoire réalisés pour l'obtention du Diplôme de formation continue. Le Diplôme de formation continue en Travail Social réunit, par convention

- L'université de Neuchâtel
- L'université de Genève
- L'université de Fribourg
- L'école d'études sociales et pédagogiques, Lausanne
- L'institut d'études sociales, Genève,
- L'école supérieure de travail social, Fribourg
- Le centre de formation pédagogique et social, Sion.

**réalités
sociales**

Collection « Travail social »

360
Soc



diplôme possédé par un agent? La fonction qu'il exerce? L'employeur dont il relève? La convention collective qui régit son statut?); ensuite, celle de maîtriser les circuits d'information sur les types des emplois et des qualifications, ainsi que leur nombre et leurs évolutions. Il importe donc d'y remédier au plus vite, faute de voir se creuser la disjonction entre le mot et la chose, entre les représentations des professions sociales et leurs formes concrètes d'exercice.

En France la MIRE a lancé un vaste programme de recherche pour connaître le profil des emplois et des compétences requises dans le secteur social. Pour notre modeste part, nous avons initié une recherche à caractère exploratoire avec l'objectif de procéder à une vaste enquête en vue de mettre à jour et d'analyser les compétences et les postes de travail tels qu'ils se présentent aujourd'hui au sein du secteur social en Suisse. Il convient donc de poursuivre une telle voie en se donnant les moyens d'amplifier cette initiative et de rendre rapidement réel un tel état des lieux.

Proposition 6 : *In fine* et au risque de me répéter, prendre au sérieux la question de la qualification pour se donner les moyens de relever un défi immense qui dépasse les seuls enjeux de formation, celui de l'éclatement de l'enveloppe générique « travail social » sous laquelle avaient été unifiées les professions sociales. Celle-ci passe sans nul doute en profondeur des professions sociales. Celle-ci passe sans nul doute par l'obligation de repenser la formation, par la nécessité de redéfinir les tâches et par l'urgence de revaloriser les statuts des travailleurs sociaux. Mais surtout, elle ne peut faire l'impasse d'une réflexion d'ensemble de la fonction politique du travail social, afin que celui-ci ne soit pas cantonné au seul domaine technique, dans une société produisant de manière endémique et quasi « normale » de l'exclusion.

Collaboration en équipe, relations intervenant-usager et travail social Un point de vue psychosocial¹

Michèle Grossen
Université de Lausanne

Une large part de la pratique quotidienne du travailleur social² est faite des relations, parfois très nombreuses, qu'il a avec d'autres intervenants travaillant ou non dans la même organisation que lui. Conversations téléphoniques, échanges de lettres, réunions, entretiens, constituent des activités habituelles qui, parfois, surpassent même l'intervention directe auprès de l'usager. Pourtant, dans le champ de la psychologie, et plus particulièrement de la psychologie clinique, la

1. Je dois certaines réflexions développées à des discussions stimulantes que j'ai eues avec les participants du cours donné dans le cadre du diplôme de travail social de l'Université de Neuchâtel en mars 1998. D'autres interventions, faites la même année auprès de divers praticiens, m'ont aussi été extrêmement précieuses pour la rédaction de ce chapitre. Que ces personnes, trop nombreuses pour être nommées, trouvent ici l'expression de ma gratitude. Une partie des recherches rapportées dans ce chapitre ont été réalisées avec l'appui du Fonds National de la Recherche Scientifique (crédit N° 4033-35848) attribué à M.-L. Schaubauer-Leoni (Université de Genève), Michèle Grossen (Université de Lausanne), Francesco Vanetta et Wilma Mingogno (Ufficio Studi e Ricerca del Canton Ticino) dans le cadre du Programme National de Recherche N° 33 (Efficacité de nos systèmes de formation).

2. J'inclus sous ce terme toute profession d'aide (assistants sociaux, éducateurs, psychologues, etc.).

problématique de la collaboration occupe une place mineure au regard de celle qu'occupe l'étude du fonctionnement psychologique de l'utilisateur ou de la relation entre intervenant et usager (voir toutefois Bauer, 1990; Gottraux, 1990; Grasset, Duffon, Giroud, 1987, entre autres). Bien sûr, le travail de groupe constitue un thème de recherche classique de la psychologie sociale ou de la psychologie des organisations, mais ces recherches recourent le plus souvent à des méthodes expérimentales qui ne permettent pas toujours de généraliser les résultats obtenus dans des contextes professionnels spécifiques (voir à ce propos Jackson, 1992; Worchel, 1996).

- Plusieurs raisons peuvent être avancées pour rendre compte de ce constat. Dans le cadre de ce chapitre, je n'en mentionnerai que deux :
- la première relève de la *spécificité de l'objet d'étude classique de la psychologie* : l'individu. Cette focalisation sur l'individu explique, me semble-t-il, que chercheurs et praticiens soient plus enclins à étudier l'utilisateur, ou éventuellement la relation interindividuelle entre usager et intervenant, que les pratiques professionnelles des intervenants. La conséquence en est que le contexte de l'intervention et de la relation entre usagers et intervenants apparaît comme un simple décor qu'il suffit de décrire brièvement avant d'en arriver à ce qui est considéré comme le « cœur du problème » : l'utilisateur ;
 - la seconde raison renvoie à la *conception du langage* qui sous-tend parfois certains travaux effectués dans le domaine de la psychologie. En référence plus ou moins explicite aux premiers modèles sur la communication (Shannon et Weaver, 1942, voir à ce propos les commentaires de Grize, 1996), le langage y est parfois considéré comme un message qui ne ferait que décrire les états mentaux (congnitions, émotions, souvenirs, rêves, intentions, etc.) du locuteur, message que l'interlocuteur doit ensuite pouvoir décoder pour comprendre les états mentaux du locuteur. Dans une telle conception, le fait que la signification de certains énoncés dépende du contexte dans lequel ils sont prononcés, et notamment de la personne à laquelle ils s'adressent, n'est pas pris en compte. Le travail de l'intervenant est alors assimilé à une activité visant à susciter le discours de l'utilisateur puis, à partir de ce discours, à décoder ses états mentaux.

L'évolution de la psychologie et les conceptions du langage telles qu'elles se sont développées ces dernières années (François, 1994; Trognon, Ghiglione, 1993; Vion, 1992) obligent toutefois à remettre ces présupposés en cause et à s'interroger sur les liens entre la qualité de la prise en charge de l'utilisateur et le type de collaboration entre intervenants.

Dans la suite de ce chapitre, je me propose donc tout d'abord de situer le travail de l'intervenant dans son contexte en montrant les enjeux identitaires qui y sont à l'œuvre ; j'examinerai ensuite le rôle du langage et de la communication dans la relation entre usagers et intervenants. Finalement, je me centrerai sur la collaboration entre intervenants en montrant certaines difficultés spécifiques auxquelles elle donne lieu.

Les enjeux identitaires de la collaboration

L'image de l'intervenant (psychologue, assistant social, infirmier, médecin, etc.), engagé dans une face à face confidentiel avec l'utilisateur (« son » patient, « son » client) et échappant aux regards plus ou moins intrusifs du monde extérieur constitue sans doute un des clichés récurrents de toute profession d'aide. Ce cliché présente l'intervenant et l'utilisateur comme deux individus engagés dans une *relation interpersonnelle* qui, parce qu'elle réunit des êtres uniques, est elle aussi considérée comme unique.

S'il souligne l'engagement personnel de l'intervenant et la singularité de toute rencontre interpersonnelle, ce cliché oublie par contre que l'intervenant n'est pas seulement une personne, mais un *représentant institutionnel*, terme qui rend compte du fait que :

- l'intervenant a un *rôle professionnel* et appartient à des groupes d'individus ayant le même rôle que lui. Il détient des savoirs, expériences, valeurs, etc. qui sont partagés par d'autres individus et donnent une certaine cohésion au groupe. Tout intervenant est donc dans une certaine mesure un représentant du groupe professionnel auquel il se rattache et est, à ce titre, un représentant des institutions, c'est-à-dire des règles, normes, méthodes de travail, procédures, usages, pratiques, qui se sont institués dans ce groupe ;

- l'intervenant travaille au sein d'une organisation (service public, organisation privée, etc.) qui a sa propre mission et fonde elle aussi ses pratiques sur des institutions qui fondent sa stabilité et sa pérennité. L'intervenant est donc aussi un représentant institutionnel de l'organisation au sein de laquelle il travaille.

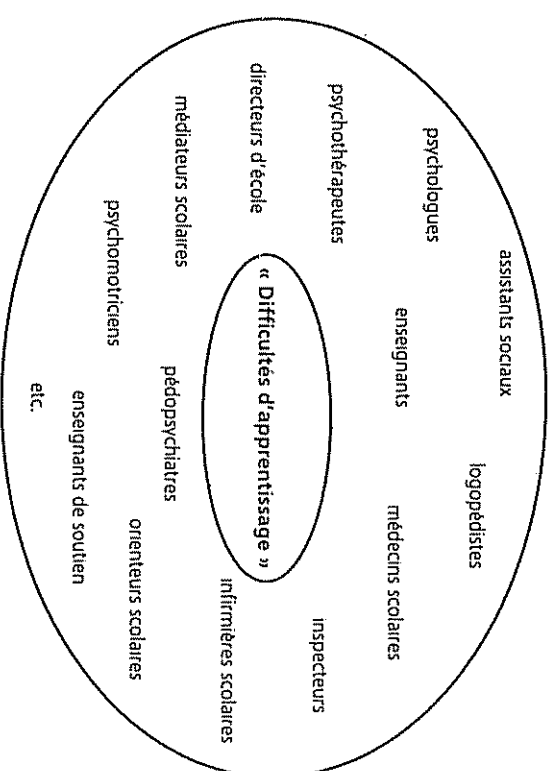
Le groupe professionnel et l'organisation auxquels appartient le représentant institutionnel sont donc institués (et s'instituent en permanence) au travers de la mise en actions d'une série de règles, pratiques, représentations, valeurs, etc. que le représentant institutionnel est susceptible de s'approprier ou au contraire de combattre. C'est dire que les groupes, tout comme les organisations, ne sont pas des ensembles homogènes : les désaccords interindividuels, voire les conflits, n'en sont pas absents ; certains sous-groupes peuvent s'y former, et un individu peut être en désaccord avec son groupe ou un groupe avec l'organisation. Toutefois, au-delà du fait que l'appartenance à un groupe ou à une organisation soit toujours sujette à tensions, la notion de représentant institutionnel permet de montrer d'une part que les relations entre usagers et intervenants, ainsi que les relations entre intervenants, mettent en jeu des relations intergroupes ; d'autre part que ces deux types de relations sont médiatisés par les institutions.

Le problème ainsi posé, on est amené à faire une observation apparemment banale, à savoir que ce n'est pas l'usager en tant que personne qui suscite l'intervention de tel ou tel représentant institutionnel, mais bien son « problème », c'est-à-dire les manifestations qu'il présente, que celles-ci soient des discours (plaintes par exemple), des comportements (syndrômes psychopathologiques, par exemple) ou des situations vécues (difficultés financières, chômage, maladie, etc.). Plus exactement, c'est le fait même que les manifestations produites par un usager soient *perçues* comme relevant du champ d'intervention de tels représentants institutionnels travaillant dans telle organisation, qui constitue le point de départ de l'intervention. Celle-ci est donc suscitée par le fait que, dans un temps et un espace donnés, l'usager présente des manifestations susceptibles d'entrer dans le cadre interprétatif de certains représentants institutionnels et d'être prises en charge par l'organisation dans laquelle ils travaillent. Toute

intervention est donc socialement, institutionnellement et organisationnellement située, et construite un processus interactionnel qui dépend conjointement des manifestations présentées par l'usager, du cadre interprétatif du représentant institutionnel et de l'organisation au sein de laquelle l'intervenant met ce cadre interprétatif en actes au fil de ses pratiques professionnelles quotidiennes (Grossen *et al.*, en préparation).

De ce point de vue, les manifestations présentées par l'usager jouent un rôle fondamental puisqu'elles *organisent le travail* des représentants institutionnels. En d'autres termes, les manifestations de l'usager se trouvent au centre de ce que j'appellerai une *arène*, c'est-à-dire un espace d'intervention qui regroupe des intervenants dont la mission est de prendre en charge un certain type de manifestations (ou de « problèmes »). La figure 1 propose une représentation de la notion d'arène. Est retenu ici l'exemple de l'arène des difficultés d'apprentissage dont il sera question à d'autres reprises dans ce chapitre (Schubauer-Leoni *et al.*, en préparation).

Figure 1 : L'arène des difficultés d'apprentissage



La représentation proposée dans la figure 1 n'est certes pas anodine puisqu'elle conduit à placer les manifestations présentées par l'usager au centre de l'arène, comme s'il était possible de dissocier l'usager des manifestations qu'il présente ! Elle pourrait suggérer que l'usager ne fait pas partie de l'arène et, sur un plan éthique, susciter des interrogations sur la place de l'usager dans l'intervention et sur les rapports de pouvoir entre intervenants et usagers. Mais tel n'est pas mon propos ici et si cette représentation m'apparaît utile, c'est parce qu'elle permet de souligner que dans toute intervention, il y a nécessité d'une part d'accomplir certaines tâches liées aux manifestations présentées par l'usager, d'autre part de *maintenir*, entre les individus et entre les groupes, des relations qui soient acceptables et non menaçantes pour les identités de chacun. Les travaux sur les groupes restreints (voir par exemple Anzieu, 1984 ; Bion, 1965 ; de Visser, 1993 ; voir aussi la synthèse proposée par Quaglino, Casagrande, Castellano [1992] dans le domaine du travail en équipe) ont ainsi montré que les relations interpersonnelles peuvent constituer une ressource (cognitive et affective) aussi bien qu'un frein dans l'accomplissement des tâches. Dans certains cas, la nécessité de préserver les relations interpersonnelles entre représentants institutionnels change la configuration de l'arène : les manifestations présentées par l'usager (et, partant, la tâche) n'occupent plus le centre de l'arène et ne constituent plus l'élément autour duquel les relations entre représentants institutionnels s'organisent. Ce qui organise l'arène, c'est la préservation des identités de chacun. Celle-ci peut se présenter sous différentes formes :

- *recours à des valeurs abstraites* (l'« autonomie » par exemple) qui ne peuvent guère que créer l'unanimité, mais dont l'effet sur le plan opérationnel est faible ;
- *débats théoriques ou idéologiques*, dont la fonction n'est pas de répondre à la demande de l'usager, mais d'affirmer son identité face aux autres membres de l'équipe ;
- *échanges limités entre intervenants*, ce qui peut s'exprimer soit concrètement (les individus ou les équipes n'échangent pas les uns avec les autres), soit symboliquement, par la rétention d'informations, ou l'utilisation de théories ou de concepts inconnus des autres. Dans ce

cas, le « secret professionnel » ou le « secret de fonction » peuvent avoir pour but, non pas seulement de protéger les intérêts de l'usager, mais aussi de préserver l'identité professionnelle des représentants institutionnels concernés.

Dans aucun de ces cas, les différences, voire les différends, existant au sein d'une équipe ou entre équipes ne peuvent être pensées ou élaborées. Elles ne constituent par conséquent pas une ressource possible pour le développement de l'équipe (ou des équipes).

En bref, la question que pose toute forme de collaboration est la suivante : comment concilier le maintien de relations interpersonnelles positives (la préservation des identités) et l'accomplissement des tâches ? Comment faire en sorte que les manifestations présentées par l'usager restent au centre de l'arène et continuent de jouer le rôle d'organisateur des relations entre représentants institutionnels ?

Mise en mots et communication dans la relation entre représentants institutionnels et usagers

Le langage occupe dans l'arène une place prépondérante. Du début à la fin d'une intervention, il jalonne le parcours de l'usager et les relations entre intervenants : les premiers contacts téléphoniques, l'établissement de dossiers, la compilation de formulaires standardés, les entretiens entre professionnels et usagers, les réunions d'équipe(s) où l'on parle de l'usager, la rédaction de rapports écrits, de lettres, etc., sont autant d'occasions au cours desquelles les manifestations présentées par l'usager sont mises en mots. Cette mise en mots ne constitue pas une simple description des manifestations observées par le représentant institutionnel ou rapportées par l'usager lui-même. Le représentant institutionnel et l'usager peuvent en effet choisir de ne pas dire ou, s'ils choisissent de dire, ils peuvent dire la même chose de plusieurs façons ; ils peuvent également dire avec des mots identiques, mais obtenir des effets de sens différents selon où ils disent, à qui ils disent, pourquoi ils disent. Bref, le langage ne se réduit pas à un système de signes qui ne ferait que traduire la réalité – interne ou externe – en mots. Il est orienté vers un destinataire et offre une interprétation reposant en partie sur les connaissances et représentations du locuteur,

en partie sur le déroulement même des interactions verbales entre les participants. Plusieurs travaux montrent ainsi que la situation d'observation, les connaissances préalables de l'observateur, le déroulement même des interactions verbales jouent un rôle déterminant dans la mise en mots effectuée.

La situation d'observation et le sens qu'elle revêt pour l'observateur constituent un cadre qui guide l'interprétation et rend certaines mises en mots plus plausibles ou pertinentes que d'autres. C'est ce qu'illustre une expérience dont le déroulement est le suivant (Le Poulter, 1987) : une courte séquence vidéo dans laquelle deux personnes sont assises à une table et conversent, est présentée à deux groupes différents de sujets, soit comme une conversation entre deux amies qui discutent d'un sujet sur lequel elles ne sont pas du tout d'accord (scénario des « deux amies »), soit comme un entretien entre une assistante sociale et une femme « cas social » (scénario du « travail social »). L'expérience étant présentée comme un exercice d'évaluation de la personnalité au travers de la communication non verbale, le son de la vidéo est coupé. Les résultats montrent que les descriptions obtenues diffèrent d'une situation à l'autre. Dans le scénario « travail social », on observe que la personne présentée comme l'« assistante sociale » est décrite, par exemple, comme « sérieuse », « attentive », « rationnelle », « ferme », alors que dans le scénario « des deux amies », la même personne est décrite par exemple comme « dubitative », « égocentrique », « émotive ». Dans le scénario « travail social », la « cliente » est décrite comme « culpabilisée », « nerveuse », « mal à l'aise », « anxieuse », « prostrée », mais comme « accueillante », « maternelle », « rationnelle », « calme » dans le scénario « des deux amies ».

La mise en mots de certaines manifestations observées dépend aussi des connaissances et expériences préalables de l'observateur. L'observation repose en effet sur une activité de catégorisation sociale (Tajfel, 1972) par laquelle l'individu ordonne son environnement (groupes de personnes, objets, événements) en catégories. Il s'agit d'une activité à la fois cognitive (puisqu'elle permet la connaissance et la compréhension de l'environnement et la réduction du non-familier au familier) et sociale (puisque les catégories sont socialement construites). Dans le travail social, l'activité de catégorisation à laquelle se livre le représentant

institutionnel dépend en particulier de ses référents théoriques, ceux-ci étant eux-mêmes partiellement liés à son rôle professionnel. C'est ce que nous avons observé dans une recherche (Grossen, Kaiser, Oppizzi, en préparation) dans laquelle on présentait à des membres de différents groupes professionnels (enseignants titulaires de classe, enseignants non titulaires de classe chargés d'aider les élèves de difficulté, psychologues et logopédistes) un texte écrit par un élève (supposé être en 2e année primaire) et contenant une série d'erreurs comme des inversions de lettres (b pour p), des erreurs de segmentation des mots, des erreurs d'orthographe (écriture phonétique), etc. On demandait aux répondants d'indiquer pourquoi, à leur avis, cet élève commettait de telles erreurs, de quelles informations ils auraient besoin pour mieux comprendre les erreurs de l'élève et les mesures de médiation qui leur sembleraient adéquates. Les résultats montrent que le fait même que les erreurs soient considérées comme des signes de difficulté ne va pas de soi. Ainsi, les logopédistes sont plus nombreux à déclarer que les erreurs de l'élève sont « normales » à ce moment-là des apprentissages de l'élève, les autres groupes considérant au contraire ces manifestations comme des signes de difficultés. De plus, les réponses obtenues dans ces trois questions varient en fonction du groupe professionnel, chaque groupe tendant à indiquer des réponses qui relèvent de son propre champ de compétences et de ses propres savoirs. Par exemple, les enseignants non titulaires invoquent plus souvent des causes relevant des méthodes d'enseignement, alors que les psychologues invoquent plus souvent que les autres groupes des causes de type psychologique.

Les exemples rapportés jusqu'ici pourraient toutefois suggérer que les représentants institutionnels ne feraient que traduire en mots des catégories sociales préconstruites. Il n'en est rien. Le langage, en tant qu'outil de communication, prend ses significations dans le contexte même où il est utilisé et dépend donc du déroulement des interactions verbales entre les acteurs.

De nombreuses recherches portant sur la communication verbale entre psychothérapeute et patient(s), médecin et patient, ou encore entre assistant social et usager montrent que c'est au cours de leurs interactions que le représentant institutionnel et l'usager construisent

le « problème » qu'il s'agit de traiter et en viennent à lui attribuer des significations qui ne préexistaient pas complètement à leur rencontre. Les manifestations présentées par l'usager font l'objet de mises en mots successives au cours desquelles le représentant institutionnel reprend et reformule le discours de l'usager, lequel, à son tour, mais dans une moindre mesure et par des moyens linguistiques différents (Apothéloz, Grossen, 1996), reformule le discours du représentant institutionnel. Au terme de ces échanges, la demande de l'usager apparaît comme une co-construction résultant en partie de la dynamique même de l'interaction (Grossen, 1992).

Mais ce processus de construction du « problème » ne s'opère pas sans heurts. En fonction des positions occupées par chacun des protagonistes et de l'asymétrie de leurs savoirs et compétences, plusieurs *malentendus* peuvent surgir au cours de leurs interactions (François, 1990; Salazar Orvig, 1995). C'est ainsi qu'en analysant un premier entretien entre deux psychothérapeutes et une famille (Grossen, 1996), j'ai observé que la notion d'« agressivité » ne prenait pas le même sens pour les psychothérapeutes que pour les parents. En tant que concept développé dans plusieurs théories psychologiques, l'« agressivité » apparaît pour les psychothérapeutes comme nécessaire et positive; en tant que terme du langage quotidien, elle apparaît au contraire pour les parents comme indésirable et négative. Des observations similaires ont été faites dans une autre étude à propos du concept de « communication » qui pour les thérapeutes (d'orientation théorique systémique) désigne un processus interactionnel, alors que pour les patients il désigne une compétence individuelle (Grossen, Apothéloz, 1996). Ainsi, le fait que le représentant institutionnel et l'usager procèdent à des mises en mots identiques ne signifie pas nécessairement qu'ils ont construit une compréhension partagée du « problème ». Il y a donc toujours risque de pseudo-compréhension (voir par exemple Grossen, Salazar Orvig, 1998).

Constatant qu'il y a co-construction du « problème » ne signifie pas pour autant que les contributions respectives du représentant institutionnel et de l'usager soient identiques. Plusieurs recherches (par exemple Aronsson, Säterlund Larsson, Säljö, 1995; Davis, 1986) montrent que le représentant institutionnel joue un rôle prépondérant

dans la construction du « problème »; par ses mises en mots, il tend en effet à orienter la conversation de telle sorte à faire entrer le « problème » dans son champ de compétences et à proposer des interprétations qui relèvent de sa propre approche théorique. Autrement dit, il tend à « transformer l'usager en client » (Cedersund, Säljö, 1993), c'est-à-dire à faire de l'usager une personne susceptible d'être aidée au moyen des ressources (symboliques et matérielles) qu'il a à sa disposition.

Pour certains chercheurs comme Davis (1986), la transformation de l'usager en client serait le signe du pouvoir que le représentant institutionnel exerce sur l'usager et pourrait être considérée comme une forme de violence symbolique. C'est ce qui amène certains thérapeutes, d'orientation systémique en particulier (voir à ce propos les contributions réunies dans l'ouvrage de McNamee, Gergen, 1992) à préconiser des modes d'intervention qui mettent thérapeutes et patients sur pied d'égalité. Mais une telle perspective tend à confondre deux niveaux d'analyse différents : le *niveau linguistique* qui montre qu'il y a négociation et co-construction de significations et le *niveau éthique* qui, en dehors de l'observation des pratiques professionnelles effectives, considère toute forme de pouvoir ou même d'asymétrie comme négative. On peut bien sûr partager ce jugement en constatant par exemple que la relation entre représentants institutionnels et usagers donne parfois lieu à des abus de pouvoir éthiquement inadmissibles. Cependant, l'observation des interactions *effectives* entre représentants institutionnels et usagers montre que la transformation de l'usager en client est, dans une certaine mesure, la condition même de l'efficacité de l'intervention du représentant institutionnel. D'un point de vue psychosocial, la relation entre représentant institutionnel et usager peut alors être considérée comme une situation d'*influence sociale* dans laquelle le représentant institutionnel cherche à influencer l'usager ou, en d'autres termes à induire un processus de changement¹. Cela ne signifie pas que l'usager soit entièrement soumis à l'influence du

1. À ce propos, il est intéressant de relever que la mise en mots « l'intervenant cherche à influencer l'usager » semble peu acceptable, probablement parce qu'elle va à l'encontre de la représentation que nous nous faisons dans notre société de l'individu « libre ». Par contre, dire que l'intervenant « cherche à produire du changement » (une formulation quelquefois utilisée dans le cadre de la théorie systémique) semble nettement plus acceptable...

représentant institutionnel. L'observation des interactions entre représentant institutionnel et usager montre que ce dernier a aussi des stratégies d'influence et d'évitement, et qu'il n'est pas un simple objet à la merci de l'intervenant.

En résumé, les recherches rapportées dans ce paragraphe montrent que toute mise en mots implique nécessairement une prise de perspective du locuteur sur ce qui est dit et, de ce fait, impose une perspective à l'interlocuteur. La manière dont le « problème » de l'usager est construit et transformé tout au long de l'intervention a donc aussi des effets sur l'identité de l'usager. Déclarer, par exemple, que telles manifestations sont des signes de difficulté induit une certaine image de l'usager. Le place dans une certaine perspective, et peut produire des effets d'étiquetage ou de stigmatisation (Goffman, 1975) que l'usager est d'ailleurs susceptible de reprendre à son propre compte. Mais la manière dont le « problème » est construit a aussi une incidence sur l'identité du représentant institutionnel. Dire par exemple que tel usager a des « troubles limites », c'est recourir à des catégories nosologiques qui inscrivent également le représentant institutionnel dans un certain champ et c'est donc donner à autrui (qu'il soit professionnel ou non) des signes identitaires.

Reste toutefois dans l'ombre un certain nombre de questions relatives à la problématique de la collaboration en équipe. Comment les divers représentants institutionnels mettent-ils leurs observations en mots ? Comment, au-delà de leurs rôles professionnels et des objectifs particuliers qui s'y rattachent, parviennent-ils à entrer dans la perspective les uns des autres et à coordonner leurs actions ?

Collaboration en équipe et communication

Dans ce paragraphe, je me centrerai sur la collaboration entre professionnels en considérant qu'il s'agit là d'un type particulier de communication interpersonnelle. Celle-ci peut se définir comme un processus de *co-construction d'une compréhension réciproque*. Afin de prévenir tout malentendu, précisons que parler de « co-construction » et de « compréhension réciproque » ne signifie pas qu'il y ait nécessairement accord entre les participants, mais plutôt que chaque participant

pense avoir saisi le point de vue de l'autre et que les participants parviennent à une certaine coordination de perspectives. Selon cette définition, une dispute peut donc constituer un cas de « compréhension réciproque ».

Le processus de co-construction d'une compréhension réciproque s'appuie lui-même sur une base intersubjective faite de certains pré-supposés, savoirs, valeurs, etc., qui constituent un « fonds commun » à partir duquel le dialogue peut progresser. C'est cette base intersubjective qui assure une certaine *continuité* dans les échanges entre locuteurs. Toute conversation comprend cependant aussi des *discontinuités* dans les contributions de chaque locuteur. Ces discontinuités peuvent se présenter sous forme de malentendus ou de non-compréhension, mais aussi plus largement sous forme d'asymétries dans les savoirs, informations, etc., détenus par chaque locuteur. Les discontinuités sont donc inhérentes à tout type d'échange verbal. En effet, sans elles, tout échange verbal deviendrait superfétatoire, aucun des locuteurs n'amenant quoi que ce soit que l'autre ne sache déjà ou ne soit en mesure de saisir immédiatement. Autrement dit, la communication est toujours « inégale », le terme « inégalité » renvoyant « à la "différence de potentiel" à partir de laquelle le dialogue s'amorce ou s'enlise » (Francois, 1990, p. 9). C'est donc *le jeu entre continuités et discontinuités* qui permet la co-construction d'une compréhension réciproque et qui rend compte de la dynamique des échanges.

En ce qui concerne la collaboration en équipe, la continuité dans les échanges entre représentants institutionnels repose sur divers éléments : partage de certains savoirs scientifiques, pratiques professionnelles, valeurs éthiques, etc. ; utilisation de certains termes spécialisés (jargon professionnel) ; représentations communes concernant les causes de certains « problèmes », les relations avec l'usager et son entourage, les objectifs à atteindre, etc. La discontinuité, quant à elle, rend compte, par exemple, des divergences possibles concernant les causes d'un « problème » donné, des savoirs et moyens d'intervention propres à chaque membre de l'équipe, des informations diverses que chacun peut détenir.

Comme dans le cas de la communication en général, la continuité et la discontinuité constituent deux aspects fondamentaux du travail

en équipe : sans l'une, il n'y a ni groupe, ni organisation et le monde devient chaotique et imprédictible ; sans l'autre, aucun changement n'est possible et le groupe n'est pas en mesure d'adapter son organisation à la spécificité de la situation. Surgissent alors les questions suivantes : comment continuité et discontinuité s'articulent-elles dans le travail en équipe ? Comment les membres d'une équipe s'y prennent-ils pour fonder une intercompréhension qui prenne appui aussi bien sur la continuité que sur la discontinuité ? Pour répondre à ces questions, je me limiterai à examiner deux dimensions du travail en équipe : les représentations réciproques que les divers représentants institutionnels d'une même arène ont de leurs rôles professionnels et la communication verbale entre représentants institutionnels lors de réunions d'équipe.

Les représentations réciproques des rôles professionnels

Le travail en équipe réunit souvent des représentants institutionnels qui ont des rôles professionnels et donc des champs de compétences, différents. La diversité de ces champs de compétences et leur complémentarité (réelle ou supposée) constituent même une des raisons principales présidant à la formation d'équipes pluridisciplinaires. Toutefois, pour que les représentants institutionnels puissent travailler ensemble et coordonner leurs actions, ils doivent être en mesure de se représenter leurs champs de compétences respectifs et partager, dans une certaine mesure du moins, des systèmes d'attentes réciproques concernant leurs rôles et pratiques professionnels. Est-ce nécessairement le cas ?

C'est la question à laquelle nous avons cherché à répondre dans une recherche portant sur la prise en charge des difficultés d'apprentissage d'élèves de l'école primaire (Grossen, Kaiser, Oppizzi, en préparation). Dans un questionnaire écrit à questions ouvertes, des enseignants titulaires de classe avaient à définir leur propre champ de compétences, ainsi que celui d'un autre groupe professionnel : enseignants non titulaires de classe, enseignants spécialisés, psychologues ou logopédistes. Chacun de ces groupes avait réciproquement à définir son propre champ de compétences et celui des enseignants titulaires.

Les résultats montrent que ces groupes professionnels ont sur certains points généraux des systèmes d'attentes réciproques concordants, mais qu'il y a aussi des *zones sensibles* où les systèmes d'attentes réciproques ne sont pas partagés. Ces zones sensibles prennent différentes formes : *zones de flou* où l'attribution d'une activité à un groupe professionnel donné ne fait l'objet d'un consensus ni parmi les membres de ce groupe, ni parmi les membres de l'autre groupe ; *zones de chevauchement* où les mêmes activités sont attribuées à deux groupes ; *zones de divergence* où il y a désaccord sur les définitions réciproques des champs de compétences respectifs de chaque groupe ; *zones d'exclusion* où un groupe considère telle activité comme étant de son ressort exclusif ; *zones d'exclusion* où telle activité se voit exclure du champ de compétences d'un groupe donné.

Sur l'ensemble des zones sensibles mises en évidence, les zones de divergence sont les plus fréquentes et concernent : 1°) la part respectivement à donner aux activités d'enseignement et à la relation avec l'élève (et éventuellement avec ses parents). C'est sur ce point précis que les enseignants titulaires et non titulaires semblent diverger dans leurs systèmes d'attentes réciproques ; 2°) la frontière entre enseignement et remédiation ; celle-ci semble être un objet de divergences potentielles entre les logopédistes et les enseignants titulaires ; 3°) le refus de mener certaines activités considérées comme réservées au champ des psychologues. Ainsi, les réponses des logopédistes semblent indiquer qu'ils refusent de répondre à des demandes relevant du champ de compétences des psychologues, demandes qu'ils attribuent aux enseignants titulaires ; 4°) la mise en mots de certaines manifestations présentées par l'élève. C'est ainsi que la prise en charge de « problèmes de comportement » qui, selon les enseignants titulaires font partie du champ de compétences des psychologues, n'est jamais mentionnée par ces derniers pour définir leur propre champ. Les psychologues décrivent en effet leurs activités par des termes comme ceux de « diagnostic », « intervention psychologique », « problèmes relationnels » et « indication thérapeutique », ce qui ne signifie bien entendu pas que, dans les faits, ils ne s'occupent pas de certaines manifestations susceptibles d'être appelées « problèmes de comportement ». On peut penser que dans ce cas, la divergence porte essentiellement

sur la mise en mots des manifestations de l'élève, mise en mots qui, comme on l'a vu plus haut, engage aussi l'identité professionnelle des intervenants.

Ainsi, même pour des groupes qui occupent la même arène depuis longtemps et travaillent quotidiennement les uns avec les autres, il n'y a pas de convergence totale sur les compétences qui incombent à chaque groupe professionnel. Il y a donc, selon les termes utilisés précédemment, discontinuité dans les systèmes d'attentes réciproques, ce qui n'a en soi rien d'étonnant, mais incite à se demander comment se gère le jeu entre continuités et discontinuités. Théoriquement, et dans le pire des cas, deux situations peuvent se présenter :

- *la continuité prime* : chaque membre d'un groupe professionnel donné pense savoir ce qu'il peut (ou ne peut pas) attendre d'un autre groupe (ou d'un membre d'un groupe). Par conséquent, le type d'activités relevant de chaque groupe professionnel ou de tel membre de ce groupe, n'est plus discuté : au mieux, il fait l'objet d'un accord tacite; au pire, d'un désaccord tacite, ce qui revient au même;
- *la discontinuité prime* : les représentants institutionnels sont dans l'impossibilité de considérer leurs convergences. Centrés sur la préservation de leurs identités, ils s'attachent, soit à entretenir leurs divergences, soit (ce qui revient au même) à cultiver l'espoir qu'à certaines conditions (partition précise de l'arène; rapprochement géographique ou restructuration de différents services, changement de direction, etc.) les convergences deviendraient possibles.

Dans ces deux situations, le résultat est identique : niant l'existence de divergences ou rêvant au contraire de les supprimer, les membres des divers groupes professionnels sont dans l'incapacité de prendre leurs divergences comme objet de discussion et, partant, d'en faire une source possible d'évolution du groupe. Nous voici donc tout naturellement (ou presque!) amenés à nous interroger sur le jeu entre continuités et discontinuités tel qu'il s'opère dans les échanges verbaux effectués entre intervenants.

La communication entre représentants institutionnels dans les réunions d'équipe

Dans le travail social, les équipes et leurs responsables savent bien que, comme tenu des divers rôles et formations de chacun, l'intercompréhension ne va pas de soi. La réunion d'équipe (par exemple les réunions dites de « synthèse » au cours desquelles les intervenants rapportent les observations qu'ils ont faites et les actions qu'ils ont entreprises) constitue un type d'organisation mis en place pour prévenir ce genre de problèmes.

Force est toutefois de constater que, d'un point de vue empirique, on ne sait que peu de chose sur le déroulement de ces réunions et, partant, sur leur capacité à répondre aux objectifs qui président à leur instauration. Une recherche non publiée portant sur l'analyse de réunions de synthèse dans lesquelles des représentants institutionnels parlent des enfants que chacun d'eux a examinés dans son propre cadre de travail, fournit quelques indications à ce sujet (Prêtre, 1995). L'extrait 1 montre comment divers représentants institutionnels de rôles professionnels différents interprètent les manifestations présentes par un enfant dont ils s'occupent.

Extrait 1

Il s'agit d'une réunion à laquelle participent six intervenants qui parlent de Maurice, âgé de 7 ans. L'enseignante commence à lire son rapport, alors que le psychomotricien n'est pas encore là (tiré de Prêtre, 1995) :

Enseignante :

(...) c'est un gamin qui est souvent par terre, tout à coup sans s'encoubler, mais il se couche par terre et se montre fatigué, il n'a pas envie d'aller jusqu'au bout (*elle continue de lire son rapport puis ajoute*). En motricité, donc il est assez vif, il bouge, mais il peut être craintif et se laisser aller. Il n'a pas beaucoup d'endurance et de persévérance au niveau de la motricité globale (...). (*le psychomotricien arrive, l'enseignante continue de lire son rapport concernant les activités en classe puis s'adresse au psychomotricien*) et ce qu'il

fait aussi, justement, souvent en gym alors il se laisse aller par terre comme un tout petit, quand il n'a plus envie de faire, quand c'est trop difficile, il abdique assez vite, je trouve (...). Bon il est vif, il bouge mais quand on lui demande des choses dirigées, il/

Psychomotricien : oui mais pas pour ne rien faire, il est très souvent par terre mais il fait quelque chose et dans le cas de son idée, eh bien c'est un chien qui marche, alors là il est toujours en activité (...) c'est vrai qu'il est très, très terre à terre, mais pas en pure perte ou en démission, non

Enseignante : alors disons que nous on l'a remarqué à la gym, si c'est quelque chose de moins ludique il démissionne, s'il y a un peu plus de réflexion à faire pour le mobiliser, il casse les pieds et il démissionne

Psychomotricien : tandis que chez nous comme c'est pratiquement toujours ludique, alors il a plus de motivation (...).

À la lecture de l'extrait 1, on constate que la manifestation « être par terre » est interprétée différemment par les deux intervenants :

– l'enseignante l'associe à d'autres observations : « il se montre fatigué », « il n'a pas envie d'aller jusqu'au bout ». Elle y voit un comportement d'enfant plus jeune (« il se laisse aller par terre comme un tout petit ») et semble le considérer comme une abdication (« il abdique assez vite ») ;

– le psychomotricien, lui, semble interpréter la manifestation « être par terre » comme une activité (« il est toujours en activité ») qui ne se fait pas « en pure perte » et qui ne peut être considérée comme une « démission ».

La fin du dialogue semble s'acheminer vers une coordination des perspectives des deux intervenants : désormais, la manifestation « être par terre » est interprétée à la fois comme un signe d'activité, lorsque l'enfant est chez le psychomotricien, et donc en situation ludique, et comme un signe de « démission » ou de « laisser-aller », lorsqu'il est chez l'enseignante, c'est-à-dire dans un contexte où « il y a un peu plus de réflexion à faire ». Chaque intervenant maintient

donc son interprétation initiale mais en limite la portée à la situation (ludique ou didactique) dans laquelle il a lui-même mené ses observations.

Dans cet exemple, les manifestations présentées par l'enfant constituent le centre de l'attention des intervenants et la base de leurs interprétations. Elles sont au centre de l'arène et organisent les relations entre représentants institutionnels. Ne présupposant pas que leurs interprétations soient nécessairement partagées, les intervenants en font un objet de discussion qui est soumis à l'appréciation des autres et rétablit une certaine continuité entre les discours de chacun. Précisons une fois encore que, contrairement à ce que cet exemple pourrait suggérer, la continuité n'est pas établie par le fait qu'il y a accord entre les participants, mais bien par le fait qu'il y a coordination entre leurs points de vue respectifs.

De plus amples recherches sont bien évidemment nécessaires pour examiner les cas où, par le biais des mécanismes identitaires décrits précédemment, les manifestations de l'usager n'occuperaient plus le centre de l'arène.

Conclusions

Le travail social peut être considéré comme un ensemble de pratiques professionnelles qui se déroulent dans un champ social et institutionnel donné et impliquent des relations non seulement entre usagers et représentants institutionnels, mais aussi entre les représentants institutionnels eux-mêmes. Malgré le développement et la diversification intenses que ces pratiques ont connus ces dernières années, malgré l'apparition de nouvelles figures professionnelles et de nouvelles arènes (l'arène du SIDA par exemple, voir à ce propos Wiener, 1991), malgré enfin la création ou le développement d'un nombre croissant d'organisations publiques ou privées ayant pour mission de fournir de l'« aide », force est, me semble-t-il, de constater que les connaissances dont nous disposons à l'heure actuelle sur les pratiques professionnelles à l'œuvre dans le travail social sont relativement réduites. Certes, on a accumulé beaucoup de savoirs sur la psychologie (ou psychopathologie) individuelle; on en sait beaucoup sur différentes

techniques thérapeutiques et, pour ce qui est de la psychothérapie en particulier, sur leur efficacité; les témoignages de praticiens qui rendent compte de leurs pratiques en rapportant, sous forme de vignettes cliniques, des exemples de cas, sont nombreux; les recherches sur le travail de groupe sont innombrables. Toutefois, en tant que psychologue sociale et formatrice de futurs psychologues, je suis frappée par la place relativement ténue qu'occupe, dans le champ de la recherche et de l'enseignement, l'étude des pratiques professionnelles effectives, c'est-à-dire non pas celles qui sont rapportées par les praticiens eux-mêmes, ni celles que l'on peut appeler de ses vœux en fonction de ses propres idéaux, mais celles qui peuvent être objectivées par le biais d'observations fines faites dans le contexte où elles sont mises en œuvre et jugées pertinentes par les intervenants. En réalité, de telles recherches ont été engagées depuis quelques années déjà dans un champ pluridisciplinaire fortement influencé par certains courants de la microsociologie, comme l'ethnométhodologie (voir par exemple Boden, Zimmerman, 1991; Chaiklin, Lave, 1993; Engeström, Middleton, 1996; Resnick *et al.*, 1997; Silverman, 1997). Étudiant l'être humain dans son contexte de travail quotidien, elles ont montré que l'individu au travail n'agit jamais complètement seul et que le type d'interactions qu'il engage avec ses collègues est une condition même de l'accomplissement des tâches. Même si leur visée n'est pas applicative, elles constituent, à mon avis, un apport important pour les praticiens parce qu'en prenant les pratiques professionnelles comme objet d'étude, elles en font aussi des objets de discussion possibles et suscitent un regard auto-réflexif. En d'autres termes, et d'un point de vue quelque peu égocentrique et sans doute idéaliste, il me semble intéressant de considérer que les pratiques professionnelles à l'œuvre dans le travail social puissent devenir le centre d'une arène que praticiens et chercheurs créeraient ensemble.

Bibliographie

- Anzieu D., « Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal », Dunod, Paris, 1984.
- Apothéloz D., Grossen M., « Dynamique conversationnelle dans un entretien psychothérapeutique : analyse des reformulations », *Interactions & Cognitions*, 1 (1), 1996, pp. 115-149.
- Aronsson K., Sätterlund Larsson U., Säljö R., « Clinical diagnosis and the joint construction of a medical voice », in I. Marková R. Farr (Éds.), *Health, self, and society*, Harwood Academic Publishers, Chur (CH), 1995, pp. 131-144.
- Bauer M., « Collaboration entre professions du champ social : points de vue d'un lieu de formation », *Cahiers de l'EESP*, 1990, pp. 8, 71-80.
- Bion W.R., « Recherches sur les petits groupes », Presses Universitaires de France, Paris, 1965.
- Boden D., Zimmerman D.H. (Éds.), « Talk and social structure », Polity Press, Cambridge, 1991.
- Cedersund E., Säljö R., « Bureaucratic discourse, conversational space, and the concept of voice », *Semiotica*, 1993, pp. 1-2, 79-101.
- Chaiklin S., Lave J. (Éds.), « Understanding practice », Cambridge University Press, Cambridge, MA, 1993.
- Davis K., « The process of problem (re) formulation in psychotherapy. *Sociology of Health and Illness* », 1986, pp. 8, 45-74.
- De Visscher P., « Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes », Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1993.
- Engeström Y., Middleton D. (Éds.) « Cognition and communication at work », Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- François F. « Morale et mise en mots », L'Harmattan, Paris, 1994.
- François F. (en collaboration avec Bautier-Casting E., de Heredia-Deprez C., Langumier M., Nonnon E., Van der Straten A., Vasseur M.-T.), « La communication inégale », Delachaux et Niestlé, Paris, 1990.
- Goffman I., « Sigmare. Les usages sociaux des handicapés », Éditions de Minuit, Paris, 1975.
- Gottraux M. (Éd.), « Collaborations dans les professions sociales », *Cahiers de l'EESP* N° 8, 1990.

- Grasser F., Duffon J.-P., Giroud G., « Collaboration interdisciplinaire et Perspectives thérapeutiques dans le travail d'équipe en foyer d'accueil pour patients psychiatriques », *Revue médicale de la Suisse romande*, N° 8, 107, 1987, pp. 635-640.
- Grize J.B., « Logique naturelle et communications », Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
- Grossen M., « Intersubjectivité et négociation de la demande lors d'un entretien thérapeutique », in M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*, Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1992, pp. 165-192.
- Grossen M., « Counselling and gatekeeping. Definitions of the problem and situation in a first therapeutic interview », *Text*, 16, 2, 1996, pp. 161-198.
- Grossen M., Apothéloz D., « Communicating about communication in a therapeutic interview », *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 2, 1996, pp. 101-132.
- Grossen M., Kaiser C., Oppizzi L. (en préparation), « Définition des difficultés de l'élève, champs de compétences et identités professionnelles », in M.-L. Schubauer-Leoni, M. Grossen, F. Vanetta, W. Minoggio (Éds.), *Difficultés d'apprentissage, rôles institutionnels et pratiques de remédiation* (titre provisoire).
- Grossen M., Salazar Orvig A., « Clinical interviews as verbal interactions : A multidisciplinary outlook », *Pragmatics*, 8, 2, 1998.
- Grossen M., Schubauer-Leoni M.L., Vanetta F., Minoggio W. (en préparation), « Collaborations et gestes professionnels dans le parcours de l'élève déclaré en difficultés », in M.-L. Schubauer-Leoni, M. Grossen, F. Vanetta, W. Minoggio (Éds.), *Difficultés d'apprentissage, rôles institutionnels et pratiques de remédiation* (titre provisoire).
- Jackson S.F., « Team composition in organizational settings : Issues in managing an increasingly diverse work force », in S. Worchel, W. Wood, J.A. Simpson (Éds.), *Group process and productivity*, Sage, Londres, 1992.
- Le Poulter F., « Processus cognitifs et pratiques du travail social » in J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Montreil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. I, Delval, Cousset (Fribourg), 1987, pp. 29-44.

- McNamee S., Gergen K.J. (Éds.), « Therapy as a social construction », Sage, New York, 1992.
- Prêtre N., « La distribution de l'espace thérapeutique en milieu institutionnel », *Mémoire de diplôme en orthophonie*, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 1995.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., « Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo », Raffaello Cortina, Milan, 1992.
- Resnick L., Säljö R., Pontecorvo C., Burge B. (Éds.), « Discourse, tools, and reasoning : Essays on situated cognition », Springer, New York, 1997.
- Schubauer-Leoni M.-L., Grossen M., Vanetta F., Minoggio W. (Éds.), « Difficultés d'apprentissage, rôles institutionnels et pratiques de remédiation » (titre provisoire).
- Trognon A., Ghiglione R. (Éds.), « Où va la pragmatique? », Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1993.
- Salazar Orvig A., « Misunderstandings and the construction of dialogue in a clinical interview », *International Journal of Applied Psycholinguistics*, 11, 2, 32, 1995, pp. 227-247.
- Shannon C.E., Weaver W., « The mathematical theory of communication », University of Illinois, Urbana, 1942.
- Silverman D., « Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction », Sage, Londres, 1997.
- Tajfel H., « La catégorisation sociale », in Moscovici S. (Éd.), « Introduction à la psychologie sociale », Larousse, Paris, 1972.
- Vion R., « La communication verbale. Analyse des interactions », Hatteche, Paris, 1992.
- Wiener C., « Arenas and careers : The complex interweaving of personal and organizational destiny », in D. Maines (Éd.), *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*, de Gruyter, New York, 1991, pp. 175-188.
- Worchel S., « Emphasizing the social nature of groups in a developmental framework », in J. Nye, A.M. Brover (Éds.), *What's social about social cognition?* Sage, Londres, 1996.