

### LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La problématique a montré qu'il existe dans l'environnement de la pratique psychoéducative des discours, développés sur la scène sociale et professionnelle, qui tiennent la famille pour élément important du système d'intervention. La parole des intervenants en est toutefois absente. Cette parole est celle de la pratique vécue, pratique qui renvoie à différentes dimensions que nous aborderons tour à tour. Ces dimensions ne veulent pas formaliser la pratique dans un modèle fermé; elles représentent plutôt des catégories heuristiques dont la recherche sur le terrain s'inspirera et qu'elle enrichira.

Le discours énoncé par les praticiens émane de leur pratique. Il exprime un savoir particulier dont la validité et la reconnaissance est le fruit de réflexions épistémologiques encore vives. Ce sont ces réflexions autour du statut épistémologique du savoir construit par les professionnels qui feront l'objet de la première partie du cadre théorique. D'où provient le savoir des praticiens? Quels liens entretient-il avec la pratique? Quelles sont les voies pour y avoir accès? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Après avoir posé les fondements épistémologiques du savoir professionnel, notre regard se portera sur des dimensions de la pratique qui sont davantage structurelles. D'une part, il sera question de dimensions sociales telles les qualifications, l'identité professionnelle et le système de travail. D'autre part, délaissant cette macroperspective, les composantes de l'action professionnelle, particulièrement celle du champ

socioéducatif, seront discutées. Ces composantes font appel à la praxéologie, approche permettant une micro-analyse de la pratique et de son efficacité.

La pratique comme représentation est le dernier thème du cadre théorique. Le concept de représentation comporte en effet une parenté épistémologique avec le savoir professionnel. Ses caractéristiques font écho aux dimensions cognitives et sociales de la pratique professionnelle telles que relevées dans la littérature à ce sujet.

## 2.1 Les dimensions épistémologiques de la pratique professionnelle

Un courant important de la recherche actuelle sur la pratique professionnelle interroge le statut épistémologique des savoirs qui y contribuent. Si, comme le dit Lehmann (1996, p. 151), le savoir théorique est «d'une part l'acquisition d'un ensemble de connaissances établies [...] et d'autre part la maîtrise de raisonnements logiques permettant la résolution de "problèmes"», dans la réalité, ni le problème, ni la solution ne correspondent parfaitement à ce type de savoir. La résolution de problèmes pratiques par l'application de théories et de techniques scientifiques ne tient pas compte du processus de construction du problème, la *problémation*, processus qui implique prise de décision, choix d'objectifs et mise en oeuvre de moyens visant à donner sens à la situation problématique rencontrée (Schön 1994, 1996). C'est pourtant ce modèle de rationalité technique ou instrumentale, issu de la science appliquée, qui caractérise toujours les programmes de formation et le contexte institutionnel de la vie professionnelle (Kondrat, 1992; Schön, 1996; St-Arnaud, 1992).

Cette thèse d'une opposition entre la théorie et la pratique se voit d'abord argumentée par l'examen de leurs caractéristiques respectives. Bruner (1985) soutient ainsi que la théorie et la pratique sous-tendent deux modes de pensée distincts. Le mode de pensée paradigmatique ou logico-scientifique recherche la **vérité** en formulant des explications causales universelles en-dehors de leur contexte; il s'appuie sur la vérification par des procédures formelles et la preuve empirique. L'autre mode, qu'il nomme narratif, est davantage préoccupé par la **vraisemblance**; il est en quête d'explications particulières sensibles au contexte. Les intentions humaines et le sens de l'expérience y occupent

une place première. Les recherches menées par Tochon (1991; 1996) soutiennent cette thèse de l'écart entre théorie et pratique. Aux yeux des enseignants, la théorie offre une description statique qui sied peu au caractère dynamique de la pratique. De plus, «la théorie s'inscrit dans la mémoire et la durée, elle s'articule en termes de prévision alors que la pratique se vit dans l'instant présent et active les cognitions dans le court terme» (p. 261); ces différences sont jugées comme révélatrices d'une antinomie entre la diachronie de la théorie et la synchronie de la pratique. Enfin, la théorie suit une logique linéaire, séquentielle, à laquelle la pratique ne peut se plier: cette dernière oblige plutôt à traiter de plusieurs éléments à la fois et résiste à une formulation en chaînes conditions-action précises.

D'autres observations effectuées auprès de professionnels du champ socioéducatif ajoutent à cette idée que le savoir acquis, assimilé le plus souvent au savoir théorique, ne saurait être toujours utile. Ainsi Becchi et Bondioli (1989) notent que des éducateurs confrontés à «un événement qui met en cause des habitudes, des certitudes et des styles professionnels consolidés» (p. 73), sont portés à se référer à un savoir plus «naturel». «Exercés sur et par des pratiques, ces savoirs sont orientés pragmatiquement. Il s'agit d'*habitus*, d'expériences et, surtout, de systèmes d'appréciation permettant des procédés décisionnels rapides et définissant des programmes d'action» (p. 78). St-Arnaud (1992) rapporte également qu'après quelques années d'expérience, les praticiens atteignent un plafond dans leur développement professionnel. Pour expliquer ce phénomène, il invoque la «loi d'Argyris et Schön» voulant que

dans une situation difficile, il y a écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel. (p. 53)

En d'autres termes, il existe un écart entre «les idéologies discursives, qui sont souvent l'objet de l'apprentissage académique, et les idéologies opérantes plus proches de l'expérience» (Nadeau, 1989, p. 99). La relation entre savoir et action s'inverse: le savoir ne précède plus l'action; au contraire, c'est l'action qui précède le savoir et le valide (Becchi et Bondioli, 1989; St-Arnaud, 1992; 1997).

Le savoir n'est pas nié et encore moins occulté, mais il est introduit dans l'intervention sous forme d'idée, de piste, d'hypothèses dont la validité n'est jamais prise pour acquise; c'est dans l'action qu'on procédera à une validité qu'on peut appeler écologique puisqu'elle porte sur les rapports particuliers d'un système-client avec son milieu de vie naturel. (St-Arnaud, 1997, p. 173)

La nature même de la pratique professionnelle participe à cette réflexion autour de l'épistémologie du savoir professionnel, particulièrement de l'espace que se partagent la théorie et la pratique dans ce savoir. De fait, la pratique éducative exige une adaptation constante à la situation, aux personnes et aux conditions du moment (Mialaret, 1996; Tochon, 1996). De plus les décisions à prendre pour résoudre un problème se succèdent et dépendent de l'appréciation continue de la situation, elle-même évolutive (Lehmann, 1996). La pratique psychosociale partage ces caractéristiques.

Whereas the achievements of the instrumental domain are premised on an ability to successfully predict and organize outcomes and to operate at a level of abstraction that allows generalization from one singular event to other similar events, the interactive sphere has as its prime directive the need to understand the immediate meaning and implication of context. This understanding is necessary for the kind of deliberation in which decision rules are discovered within the evolving context itself, instead of being formulated *a priori*. (Kondrat, 1992, p. 242)

Le caractère «situé» de la pratique oblige, selon Kondrat (1992), à tenir compte à la fois de la subjectivité du praticien et des impératifs objectifs du contexte. Cette position rejoint celle de Bruner (1985) lorsqu'il affirme que le mode de pensée narratif s'applique particulièrement à deux terrains: celui de la conscience qui se rapporte aux connaissances, pensées et émotions de l'acteur et celui de l'action où l'acteur doté d'intention se retrouve dans une situation exigeant l'utilisation de certains instruments: «narrative is concerned with the explication of human intentions in the context of action» (p. 100).

Ces réflexions épistémologiques conjuguées aux observations empiriques sur la pratique mettent en évidence l'importance de l'expérience comme source de savoir professionnel. L'expérience comprend des informations, des connaissances et des attitudes (Mialaret, 1996) que la personne reçoit et élabore (Nadeau, 1989). «À ce titre,

elle est sociale, contextuelle et culturelle, aussi bien que personnelle» (Nadeau, 1989, p. 98).

Elle s'acquiert

d'une façon souvent presque inconsciente et n'est pas spontanément communiquée à autrui. L'individu est souvent incapable de dire comment et pourquoi il a acquis telle ou telle façon de faire ou de penser. Mais elle s'inscrit dans le comportement, dans les habitudes, dans la personnalité de l'individu et devient ainsi une seconde nature. Inconsciemment acquise elle est de moins en moins discutée, de moins en moins soumise à examen de conscience. (Mialaret, 1996, p. 166)

L'expérience se structure en mode de pensée et d'action quand «la problématisation de l'inconnu du monde et de soi a été intégrée dans l'ensemble des représentations qui constitue pour le sujet sa réalité et l'ensemble corrélatif qui constitue son identité» (Roelens, 1989, p. 70).

La suite de ce chapitre abordera quelques théories du savoir professionnel où l'expérience, personnelle et professionnelle, entre en jeu.

### 2.1.1 Les théories du savoir professionnel

Un premier courant de recherche sur l'épistémologie du savoir professionnel met en lumière l'existence de théories implicites développées par les praticiens à partir de leur propre expérience et de celle des autres et testées dans la pratique (Spodek, 1988). Groeben et Scheele (1982, cités par Vandenplas-Holper, 1987, p. 18) définissent les théories subjectives, utilisées entre autres par les enseignants, comme

un ensemble de cognitions actualisables, se référant à la perception de soi et à la perception du monde, disposant d'une structure d'argumentation au moins implicite qui peut être reconstruite parallèlement à la structure des théories scientifiques, considérées comme objectives.

Ces théories subjectives permettent d'interpréter l'expérience et aident aux décisions et actions des praticiens. Ces théories sont appelées ailleurs *théories professionnelles*,

*théories implicites* ou *représentations* (Vandenplas-Holper, 1987) ou encore *sociologie implicite* (Rhéaume et Sévigny, 1988).

Tacit knowledge includes the reservoir of personal information the practitioner has acquired through the combined cognitive and emotional experiences which are characteristic of human life. It is involved in the thrusts of imagination required to understand the meaningful experiences of another person. It is also present in the intuition usually referred to as part of practice wisdom. (Imre, 1985, p. 147)

Les théories implicites peuvent être entendues comme un savoir intuitif et créatif se rapprochant de l'art plus que de la science. De plus, elles demeurent peu accessibles à la conscience de l'acteur.

Un second courant de recherche, issu notamment du monde de l'enseignement, se concentre autour du savoir expérientiel ou d'action. Schön (1983; 1994) est la tête de file de ce courant; à sa suite, Clandinin (1986; 1993), Elbaz (1983) et St-Arnaud (1992) ont enrichi sa perspective épistémologique. Selon ces auteurs, il existe un savoir propre au praticien, construit à partir de ses expériences personnelles, ses valeurs, ses perceptions et ses objectifs, lequel est orienté vers l'action et réinvesti dans la pratique. Aux yeux des praticiens, ce savoir est essentiellement utile et participe de leur sentiment de compétence.

Le savoir d'action structure l'expérience (Clandinin, 1986). Selon Elbaz (1983), il se construit dans une relation dialectique où «the world of practice continually shapes the teacher's knowledge and, conversely, (how) the teacher herself structures the practical situation in accordance with her knowledge and her purposes» (p. 20). St-Arnaud (1992) nomme *réflexion dans l'action* ce «dialogue continué entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle» (p. 51). Le processus de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action «tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action» (Schön, 1994, p. 84).

Par ailleurs, le savoir d'action est, selon l'appellation de Clandinin (1986; 1993), pratique mais aussi personnel. Il est construction personnelle, transformation d'un savoir initial en un savoir plus individuel et idiosyncratique (Friedson, 1986, cité par

Bourdoncle, 1993; St-Arnaud, 1992) ou, selon les termes de Tardif, Lessard et Lahaye (1991, cité par Bourdoncle, 1993), transformation de rapports d'extériorité aux savoirs en rapport d'intériorité à sa propre pratique. Par la réflexion et l'évaluation de ses actions, le praticien en arrive à créer son propre modèle d'intervention, un modèle «sur mesure» (St-Arnaud, 1992). Comme le souligne Clandinin (1986), le savoir pratique est toutefois perçu par les praticiens comme temporaire et sujet à changement plutôt qu'immuable et objectif.

L'ensemble de ces propositions reconnaît l'expérience, la pratique ou l'action comme source importante, sinon première, de la construction du savoir professionnel. Ce savoir demande maintenant à être défini, ce que certains auteurs s'efforcent de faire, non sans référer à des formalisations proches des modèles théoriques précédemment critiqués. Par exemple, Argyris (1995) définit le savoir d'action comme un ensemble de propositions «si-alors» emmagasinées dans la mémoire de l'acteur et qui se modifient au gré des nouveaux contextes, de l'évaluation des actions posées ainsi que des routines et des procédures à formaliser. Ces propositions fondent des théories d'action descriptives, normatives et prescriptives puisqu'elles servent à «décrire et comprendre le réel, à découvrir de nouvelles solutions aux problèmes et à prescrire quelles actions entreprendre, comment les mettre en oeuvre et comment évaluer cette mise en oeuvre» (p. 158). Pour sa part, Grize (1996) précise que toute action s'inscrit dans un cadre théorique et que chaque acteur se crée des modèles *déictiques*, c'est-à-dire des modèles singuliers adaptés à sa situation et ouverts à toute donnée nouvelle qui résulterait de son action. Les modèles déictiques diffèrent des modèles universels en ce qu'ils sont faits pour l'action: ils renvoient toujours à une certaine situation, se servent de notions plutôt que de concepts (objet de pensée exhaustivement et exclusivement déterminé par un système d'axiomes) et exigent une activité interprétative de leur destinataire. Les lois générales que ces modèles produisent demeurent ouvertes à l'exception et dépendantes de l'expérience. Les savoirs d'action utilisent les modèles déictiques. «Ils font nécessairement appel à des connaissances extérieures aux modèles acquis, dans la mesure où il leur est impossible d'explicitier tous les paramètres qui peuvent se révéler pertinents dans la situation qu'affronte leur utilisateur» (Grize, 1996, p. 127).

En résumé, les savoirs d'action proposés par Grize (1996) présentent les caractéristiques suivantes: ils font appel à des notions qui débordent l'objet qu'elles signifient et restent en contact avec le référent qu'elles dénotent; ils utilisent des modèles déictiques qui se servent de notions et proposent une représentation ouverte; ils prennent en compte la situation, c'est-à-dire les circonstances et les usagers; ils reposent sur des processus inférentiels qui exigent la participation des interlocuteurs; enfin, ayant une visée de modification, ils sont orientés vers la pratique.

De son côté, Tochon (1996) suggère un nouveau type de savoir qu'il nomme *focal* ou stratégique, sorte de connaissance de synthèse à la jonction du savoir théorique et du savoir d'action, et centrée sur l'expérience. L'acteur, dans et par son expérience, devient l'auteur d'une activité de conception personnelle. Il construit de manière autonome ses objets du savoir, objets expérientiels qui peuvent être d'ordre cognitif, affectif, comportemental ou social.

... on découvre qu'il n'existe pas une rationalité commune, une grammaire universelle des savoirs, mais des manières de voir nombreuses, également valables mais particulières à des individus, à des cultures locales et à des contextes. Les savoirs d'action s'avèrent des objets de réflexion partiels et contingents, en déconstruction/reconstruction, dont les principes de déconstruction/reconstruction paraissent aussi importants que les objets eux-mêmes. (p. 266)

Enfin, la connaissance de Type Delta, notion récemment liée au savoir professionnel, contribue à l'enrichissement des travaux en cours par la considération du système dans lequel elle s'insère. Issue du domaine de la gestion, il s'agit de la compétence créée et acquise en agissant dans et sur un système complexe alors que la situation commande la prise d'initiatives, tout en laissant une certaine marge de liberté, et la nécessité de faire des choix même si les conséquences de ce choix ne sont pas tout à fait visibles (Deslauriers et Hurtubise, 1997). C'est une «compétence en quelque sorte personnalisée et personnelle, co-produite par l'individu et le système dans lequel il est placé» (p. 150). Cette connaissance est teintée par la personnalité, les expériences et les valeurs de l'acteur. Lui seul peut la faire fructifier et la transférer d'une situation à une autre.



## 2.2 Les dimensions sociales de la pratique professionnelle

Les dimensions épistémologiques ont montré que le savoir propre à la pratique professionnelle se construit à partir des connaissances et des expériences que le praticien acquiert et dont il élabore une synthèse personnelle. Or ce processus, tout personnel soit-il, ne peut s'abstraire des dimensions sociales inhérentes aux systèmes de formation et de travail de même qu'au contexte organisationnel, lieu de concrétisation de la pratique. Dans cette section seront d'abord présentées les notions de qualifications et de compétence qui inscrivent la pratique dans un espace de reconnaissance à la fois publique et personnelle. Suivra l'identité professionnelle, thème référant aussi à la culture professionnelle et qui, dans le champ des professions psychosociales, suscite d'épineuses questions. Enfin, il sera question de l'influence du contexte organisationnel sur la pratique tant dans ses aspects structurels que fonctionnels.

### 2.2.1 Les notions de qualifications et de compétence

Une large part de la littérature sociologique consacrée à la pratique professionnelle fait référence aux notions de qualifications et de compétence. Ces concepts servent à la fois à expliciter les qualités engagées dans l'action organisée, y compris leur genèse, et à rendre compte des processus d'évaluation de ces qualités (De Terssac, 1996).

On peut d'abord constater avec De Terssac (1996) que le sens imparti à l'une et l'autre de ces notions s'est modifié depuis le début des années soixante-dix. D'abord, la qualification s'est définie autour du **faire**, de «l'ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail déterminé» (De Terssac, 1996, p. 226). Cette conception est assimilable aux schémas tayloriens d'organisation du travail, où les actions à poser sont prédéterminées, prescrites et contrôlées (Dugué et Maillebois, 1994). Puis, dans les années quatre-vingt, la reconnaissance du rôle actif des acteurs dans les systèmes de travail donne à la qualification le sens d'un **savoir-faire** intégrant les pratiques routinières, la gestion de situations inhabituelles ainsi que des *qualifications de coopération* que la nature

collective du travail rend désormais nécessaires. Ces trois dimensions du savoir-faire, relevées par Jones et Woods (1984, cité par De Terssac, 1996), veulent tenir compte de la variabilité des contextes et de la limite des prescriptions, caractéristiques de nouvelles formes de travail que Dugué et Maillebois (1994) qualifient de post-tayloriennes. En devenant partie de la tâche, la résolution des problèmes commande que soient sollicitées les capacités créatrices des travailleurs. Enfin, dans les années quatre-vingt-dix, le **savoir-que-faire** remplace le savoir-faire. Il s'applique aux situations de travail peu définies et dont les objets sont plus souvent symboliques que matériels. Ici l'espace d'action n'est plus structuré ce qui implique que l'acteur puisse définir le problème et la solution de façon autonome. Avec cette dernière définition, la notion de qualification glisse vers celle de compétence (Dugué et Maillebois, 1994; Schwartz, 1995). La compétence focalise «l'attention sur les capacités transversales à des fonctions diverses - créativité, esprit d'initiative et de décision, capacité de résolution du problème-» et consacre «une sorte de désintérêt pour les savoirs qui ancrent les travailleurs dans une spécialité» (Dugué et Maillebois, 1994, p. 47). La compétence appartient désormais à l'individu et dépend des caractéristiques de la situation. Les pratiques ne sont plus autant balisées par des qualifications collectives de métier ou de profession.

Qualifications collectives et compétence individuelle continuent pourtant de co-exister, comme deux faces d'une même réalité. Ainsi Trépos (1992) considère que les savoirs, objet collectif développé par une profession à un moment de son histoire, présentent deux formes: les qualifications, liées à une formation et sanctionnables, et les compétences, issues de cette préparation mais complétées par l'expérience.

D'une manière synthétique, on peut considérer que les savoirs, observables à un moment précis de l'histoire d'une société, sont engagés dans l'action sous la forme de qualifications, comprises comme ensembles de savoirs issus de formations explicites et susceptibles de faire l'objet de mesures et/ou de certificats divers et sous la forme de compétences, comprises comme ensembles de savoirs indissociablement issus de la formation initiale et de l'expérience et plus difficiles à évaluer. (Trépos, 1992, p.16)

Suivant cette perspective d'une complémentarité entre les deux dimensions, Schwartz (1995) observe que la qualification individuelle «renvoie ainsi aux combinaisons complexes de savoirs formels et d'acquis d'expérience requis par des actes de travail efficaces» (p. 134). Il propose de définir cette qualification ou compétence comme la

capacité à mettre en dialectique continue deux registres: l'un fondé par le système préétabli et codifié des actes professionnels, l'autre se rapportant à l'historique de la situation et à ses singularités matérielles et humaines ainsi qu'à l'expérience, l'histoire et les normes recrées et recentrées autour des acteurs. Il ajoute que si on y prêtait attention «la diversité des formes, des contenus, des modalités de cette dialectique serait extrêmement large, y compris pour une même situation clinique» (p. 134).

L'acteur, on le voit, occupe une place de plus en plus importante dans les théories sur la compétence. De Terssac (1996) poursuit cette idée en appréhendant le concept de compétence selon trois idées essentielles. D'abord les qualités investies dans l'action ne sont pas que savoirs formels transmis et certifiés par la formation; elles incluent aussi «les croyances, les représentations, les motivations, les cultures, les stratégies de coopération, les réseaux d'alliances» (p. 235). Ensuite, par delà les définitions conventionnelles de la contribution de chacun, le succès et la performance sont tributaires de l'action et de l'engagement individuels. Enfin l'évaluation de la performance professionnelle d'un individu repose sur le vouloir et le pouvoir de ce dernier, sur sa trajectoire professionnelle, au détriment des espaces professionnels construits. De Terssac (1996) insiste sur la construction de l'espace d'action par l'individu plutôt que la gestion d'un espace préordonné; à cette constituante des compétences il ajoute les éléments qui permettent l'amélioration du potentiel de l'individu tels le retour réflexif et les facteurs organisationnels. La référence à l'expérience, à l'apprentissage dans et par le travail occupe une place importante dans la compétence, ce que Schwartz (1995) nomme la dimension expérimentale de la qualification professionnelle.

Qualifications et compétence, dimensions d'abord restreintes à des savoirs transmis et à des qualités objectivées, puisent maintenant à une épistémologie du savoir qui reconnaît l'expérience et la situation du moment comme éléments importants.

### 2.2.2 L'identité et la culture professionnelles

L'identité professionnelle constitue une dimension de la pratique située à l'intersection du social et de l'individuel, compromis toujours provisoire entre une identité sociale et une identité personnelle (Sanchou, 1982). Elle est le fruit de «l'interaction entre des trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation» (Dubar, 1991, p. 264). La théorie de la double transaction proposée par Dubar (1992) rend compte du processus de socialisation professionnelle en articulant des processus biographiques se rapportant à la trajectoire individuelle avec des processus relationnels qui reposent, eux, sur les interactions avec autrui et sur les significations subjectives investies par l'acteur. Les transactions sont des actions qui demandent délibérations, ajustements et compromis. Elles sont à la fois hétérogènes et articulées entre elles:

la dimension biographique, temporelle et "subjective", met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles; la dimension relationnelle, spatiale, "objective", a pour enjeu la reconnaissance des positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles. (p. 521)

La dimension objective peut s'enrichir des facteurs identifiés par Sanchou (1982) au sujet de la socialisation des intervenants sociaux. Il s'agit de l'histoire sociale de la profession avec ses valeurs et ses références culturelles propres; de la formation professionnelle qui «propose tout à la fois les modes d'analyse de la réalité "nécessaires" et les expériences pratiques dans des milieux "choisis"» (p. 31); de l'organisation du travail comme structure et lieu social.

Cette auteure invoque également le concept de culture professionnelle, laquelle s'élabore dans un contexte composé de références historiques, structurelles et organisationnelles et sert à la fois de base à l'identité du sujet et de référence dans sa vie au travail. La culture professionnelle recouvre «les représentations et/ou échelles de valeurs qui bénéficient d'un consensus explicite et surtout implicite généralisé» de même qu'un «ensemble de comportements, de pratiques, de normes, de savoirs le plus souvent implicites» (Sanchou, 1982, p. 33).

Elle est donc

le résultat d'un ensemble d'interactions entre la personne et ses propres engagements sociaux et le groupe professionnel auquel elle appartient caractérisé par une profession et une structure organisationnelle. Elle influence tout à la fois les images relatives à la fonction, les outils théoriques et méthodologiques, les relations entretenues avec les autres professionnels et avec les organisations. (p. 39)

Dans le champ psychosocial, particulièrement, l'identité professionnelle semble présenter une problématique singulière (Ion et Tricart, 1992; Racine, 1996; Trépos, 1992). Cet état de fait a précédemment été évoqué pour les professionnels de la psychoéducation. Souvent constituées à partir d'actions bénévoles et longtemps appuyées sur les ressources d'un savoir-être au contenu idéologique ambigu, les professions du champ psychosocial seraient encore en voie de construire et de défendre leur légitimité (Ion et Tricart, 1992; Trépos, 1992). Leur savoir professionnel ne leur appartient pas en propre: bien qu'il soit fortement redevable à la psychologie, il emprunte à différents espaces disciplinaires (Ion et Tricart, 1992), voire constitue une «mosaïque de savoirs hétérogènes, issus des sciences humaines» (Sanchou, 1982, p. 27). Ce qui fait dire à Trépos (1992, p. 148) que

dans une profession (ou un groupe de professions) en train de se dire à mesure qu'elle se fait et, peut-être même, en train de se faire, parce qu'elle se dit (ce que l'on appelle un effet performatif) on ne peut guère repérer immédiatement de discours d'orthodoxie.

Sous un autre angle, l'avènement d'une connaissance transdisciplinaire dans le champ social est perçu comme une nécessité. L'intervention psychosociale serait, par nature, pluridimensionnelle et requerrait l'apport de la totalité des sciences humaines et sociales (Crapuchet et Salomon, 1992). Une conception monolithique et statique des professions ne répondrait plus à une société du savoir; la multiplicité des connaissances et la fluidité entre les disciplines empêcherait de définir une profession «à travers le prisme de disciplines, recherches et théories bien définies, auxquelles le professionnel doit adhérer et en fonction desquelles il doit réguler sa pratique...» (Kremer-Hayon, 1991, cité par Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1994, p. 146).

Entre la quête d'une identité collective fondée sur «un savoir scientifique susceptible de leur donner cohérence et légitimité» (Ion et Tricart, 1992, p. 62) et la pression d'un marché d'emploi où la polyvalence fait loi, les professionnels ne peuvent que vivre dilemmes, doutes et instabilité. Comme le constate Néglise (1997), les professionnels ont aujourd'hui des tâches diversifiées que leur profession seule n'arrive pas à réguler. «Ils travaillent de plus en plus dans plusieurs modes concomitants et selon des logiques différentes et souvent contradictoires» (p. 29).

Les questions identitaires des professions psychosociales sont donc particulièrement sensibles aux systèmes de formation et d'emploi, le premier étant transmetteur de savoirs, le second proposant certaines fonctions. Plus spécifiquement, le contexte organisationnel offre des conditions qui influencent et structurent la pratique professionnelle. C'est de cette dernière dimension dont il sera question dans la prochaine section.

### 2.2.3 Le contexte organisationnel

Le contexte organisationnel de la pratique concerne à la fois l'environnement de travail immédiat et le système socio-institutionnel (Rein et White, 1981). Ainsi, certains auteurs traitent du type d'établissement (Huberman et Schapira, 1980; Rhéaume et Sévigny, 1988) et des structures plus ou moins bureaucratiques (Sanchou, 1982). En particulier, Bourdoncle (1991) différencie les établissements privés des établissements publics. Les premiers valorisent une autorité professionnelle où l'autonomie et la responsabilité sont d'abord choses individuelles tandis que les seconds présentent une autorité administrative caractérisée par un contrôle et une coordination hiérarchique des pratiques. Cette seconde forme d'établissement concerne particulièrement les intervenants psychosociaux dont la majorité oeuvre au sein du système public. Comme le remarque Racine (1996), les changements dans l'organisation des services publics ont des répercussions sur la pratique: l'autonomie et l'identité professionnelle sont marquées par «la modification des rapports sociaux dans la pratique à la suite des réformes successives dans le champ des services sociaux, la redéfinition des rôles qu'elles ont entraînée et la gestion technocratique des services sociaux» (p. 158).

La pratique psychosociale prend donc place dans un système social organisé et un contexte institutionnel. Ce contexte agit comme un système régulateur qui contrôle et normalise les interactions professionnelles (Rein et White, 1981; Sanchou, 1982). Rein et White (1981) soutiennent que chaque établissement, en tant que structure organisée, se maintient par l'existence de trois éléments qui dictent quand, où, comment et pourquoi agir. Le premier est le partage de buts communs. L'engagement dans une profession - et dans un milieu de pratique - implique en effet l'adhésion à un ensemble de buts qui la caractérise tout autant que son savoir-faire, autrement dit à une culture professionnelle (Sanchou, 1982). La pratique quotidienne fait toutefois surgir des conflits de valeurs et de but; l'intervenant possède une trajectoire personnelle, y compris une appartenance sociale et culturelle dont il ne peut faire fi (Rhéaume et Sévigny, 1988). Le deuxième élément du contexte organisationnel a trait à la distribution légitimée du pouvoir. Le pouvoir se rapporte tant à l'autorité professionnelle conférée par la société qu'à la soumission à une autorité supérieure. Là encore cette situation n'est pas sans risque de tensions. À cet égard, Sanchou (1982) souligne les contradictions vécues par l'intervenant entre ses modèles de référence et les formes de commande sociale qu'il perçoit. La dernière composante soulignée par Rein et White (1981) est un corpus de *mythes* ou croyances qui exprime des vues consensuelles sur le monde. Les mythes sont des histoires partagées qui focalisent l'attention et légitiment l'action ; elles constituent un pont entre action et sens.

These fragmentary story lines have an instructive and value-norming function. They find pronouncements in practice. They test the pronouncements of dogma against the pronouncements of practice. They justify. They communicate information that may sooner or later be encompassed in the corrigible mythic system: anomalies, critical incidents, exemplary anecdotes. (Rein et White, 1981, p. 19)

Rein et White (1981) en identifient trois classes. D'abord, les histoires à propos des institutions sociales dont les racines sont politiques ou sociologiques; elles orientent vers une interprétation des besoins des clients comme la résultante d'un processus historique de changement social. Tel mythe dira par exemple que les clients sont victimes du déclin de la famille, du chômage ou encore de la situation économique. Ensuite les mythes sur les personnes qui concernent l'histoire de leurs difficultés, de leur reprise en mains, de leur devenir. Ces deux premières formes de mythes expriment des positions différentes quant à la source du problème et à sa solution, la

première mettant l'accent sur le réseau social, la seconde adoptant une perspective plus individuelle. Enfin, les histoires sur la pratique professionnelle ont rapport au champ professionnel, à son histoire, à son identité. L'ensemble de ces histoires a pour fonction d'affirmer des valeurs consensuelles et de rationaliser une pratique. Cette analyse du contexte organisationnel et de ses composantes rejoint en partie les réflexions de Scott (1989) selon lesquelles les organisations sont des sous-cultures délimitant le sens donné à certaines catégories de personnes ou d'événements. Elles socialisent leurs membres suivant leurs propres normes. «Human service organizations classify and process clients according to predetermined stereotypical categories and procedures. The practitioner, as employee, comes to see individuals in terms of an organizational schema» (p. 45).

Outre la conception du milieu de travail comme organisation culturellement structurée, d'autres dimensions sociales semblent interagir avec la pratique professionnelle. Les rôles et les statuts professionnels sont l'une d'elles en ce sens qu'ils délimitent le degré d'autonomie professionnelle (Sanchou, 1982). Les rétroactions et la reconnaissance prodiguées aux praticiens constituent aussi des éléments que la recherche associe aux sentiments de compétence ou de satisfaction ressentis par les intervenants des sciences humaines (Huberman et Schapira, 1980; Sawyer, 1992). Enfin, le travail d'équipe, dimension de la pratique qui intègre le support fonctionnel et affectif mutuel, la relation avec le supérieur et la construction d'une solidarité, d'un *Nous* émerge de l'analyse conduite par Rhéaume et Sévigny (1988) chez des intervenants en santé mentale.

Les dimensions sociales traitées dans cette partie montrent que la pratique ne peut être abordée sans tenir compte, en amont, des processus de formation et de socialisation professionnelle et, en aval, des particularités des champs et des lieux d'action. Chacun de ces systèmes transmet commandes et valeurs sans forcément tendre à l'harmonie entre eux. Ces divergences sont d'abord ressenties par le praticien. À ce propos, Rein et White (1981) jugent que toute forme de pratique sociale rationalisée implique nécessairement des tensions entre sens et action, foi et doute, démystification et remystification, pratique et rationalisation.



### 2.3 La pratique analysée

Quand vient le temps d'analyser la pratique, plusieurs auteurs font appel à la notion de *praxis*, non dans le sens marxiste du terme, mais dans son sens dérivé d'action réglée, réfléchie et intentionnelle mise en oeuvre en vue d'un résultat (Ardoino, 1989; Lhotellier et St-Arnaud, 1994). Réciproquement, l'intervention devient la raison d'être d'une réflexion, d'une pensée qui la précède (Nélisse, 1993). Dans cette action,

s'articulent réellement: des sujets, avec leurs buts et motifs, les moyens qu'ils choisissent pour atteindre leurs objectifs, les résultats de leurs choix et de leurs démarches, leur relation au temps de l'existence des circonstances qu'ils n'ont pas choisies mais qui les déterminent et dans lesquelles ils agissent et souffrent. (Nadeau, 1989, p. 99)

L'action est ici la résultante concrète d'une activité cognitive abstraite faite de pensées, de principes, de savoirs, de valeurs. Elle suppose une activité réflexive sur des moyens possibles, une évaluation puis une sélection de ceux-ci. Nélisse (1993) nomme «réalisme de l'action» cette signification de l'intervention.

L'intérêt pour la *praxis* a conduit à l'émergence d'une nouvelle «science», la praxéologie, «science de l'action visant à dégager les lois générales de l'action (efficace) de façon à les appliquer à la décision pratique» (Nadeau, 1989, p. 100). Plus qu'une science orientée vers l'instrumentalité technique, la praxéologie intègre «les dimensions symboliques et axiologiques de pratiques préoccupées de signifiante aussi bien que d'efficacité» (Nadeau, 1989, p. 100). Elle devient ainsi science de l'interaction et de la communication, en plus de représenter une démarche d'autonomisation et de conscientisation (Lhotellier et St-Arnaud, 1994). Suivant cette perspective et à la lumière de la littérature existante, deux dimensions de la pratique professionnelle seront discutées. La première s'intéresse au processus de l'action professionnelle, à ses composantes fonctionnelles. La seconde a trait à la situation interpersonnelle. Bien qu'elle fasse, à certains égards, partie du processus, son importance dans la pratique socioéducative commande qu'elle soit abordée de façon distincte.

### 2.3.1 L'action comme processus

L'analyse de la pratique vue comme action professionnelle a donc donné lieu à un courant de recherches centré sur les opérations qui y contribuent. Ainsi, parmi les significations de l'intervention retracées dans les discours, Néllisse (1993) signale celui de processus où le *comment faire* supplante le *quoi faire*. Il s'agit d'opérations menées par le praticien selon un certain ordre en vue de transformer une situation problématique en une situation plus souhaitable ou plus adéquate. L'accent est mis sur l'aspect séquentiel de l'intervention, peu importe l'objet de l'intervention. De façon générale, les opérations empruntent les étapes suivantes: la prise de contact ou évaluation initiale de la situation, la planification de l'intervention, l'action ou réalisation de l'intervention, l'évaluation de l'intervention (Massa, 1992).

L'action professionnelle se traduit pour St-Arnaud (1992) dans un modèle d'intervention défini comme «une description rigoureuse du processus qu'utilise un praticien pour traiter la situation qu'on lui soumet: sa façon de faire la problématique, l'ensemble des intentions qui le guident, le répertoire de stratégies qu'il utilise et le type de changement qu'il vise» (p. 71). Au cours de ses travaux en praxéologie, il développe un métamodèle de l'intervention constitué de six paramètres. Le cadre d'analyse de l'intervenant en constitue le premier. Il consiste en

un ensemble de normes et de valeurs à partir desquelles il porte des jugements - personnels, culturels ou professionnels - sur 1) l'individu ou le groupe auprès duquel il intervient, désigné comme le bénéficiaire de l'intervention, 2) la situation qui a donné lieu à l'intervention et 3) le rapport entre le bénéficiaire et la situation (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 105).

Les autres paramètres ont rapport à la théorie du changement, aux étapes du processus d'intervention et au répertoire de procédés techniques utilisés par l'intervenant de même qu'aux critères d'évaluation lui permettant de juger de son efficacité. S'y ajoute la structure, explicite ou non, de la relation à établir avec le client.

Néllisse (1993) ajoute une dimension complémentaire à la mise en oeuvre des opérations d'intervention, dimension qui vient unifier et particulariser l'acte professionnel: la méthode opérationnelle. Celle-ci confère à l'action le sens d'une totalité, reliant ses nombreuses activités ou opérations en un principe d'unité ou de systématisation. Ce

principe peut être celui d'un agent (une profession, une discipline), d'un genre (le curatif, le préventif) ou d'une institution (l'école, le CLSC, le centre d'accueil). Émanant des discours entourant l'intervention, cette composante de l'action professionnelle rejoint les dimensions sociales de la pratique.

### 2.3.2 La situation interpersonnelle

La pratique se définit aussi par le fait qu'elle rencontre des situations uniques et instables (Schön, 1994; Tochon, 1996). Au sujet de la pratique clinique, Ardoino (1989, p. 66) note que

l'intelligence des *situations* est d'emblée *particulière*, quand ce n'est pas *singulière*, ce qui n'exclura pas nécessairement, par la suite, à la faveur de retraitements appropriés des traces, des données, des représentations, des discours, des témoignages, des commentaires, jalonnant les pratiques, et constituant le pré-texte des analyses, un retour à l'universel.

Qui plus est, le praticien «est **dans** la situation, il y est compris: au sens d'élément d'une structure de relation» et «au sens où la situation met en scène concrètement la place relative que l'histoire du sujet l'a amené à y tenir» (Roelens, 1989, p. 69). Étant dans la situation, il participe à son instauration ou à son maintien. La relation d'intervention est de fait une interaction entre un agent et une situation, deux entités faisant partie du même système; «chacune agit, à tout moment, en fonction des perceptions qu'elle a de l'autre et des anticipations qu'elle fait de ce qu'elle prévoit être le comportement de l'autre» (Nélisse, 1997, p. 37). Cette particularité fera dire à Sheriff (2000) que le propre de l'action psychosociale est l'intersubjectivité.

Qui dit pratique psychosociale ou éducative, dit donc relation entre un intervenant et un client. Les données les plus riches et les plus sensibles au sujet de cette composante de la pratique se trouvent dans le champ clinique: sa démarche travaille dans et sur la relation entre soi et un autre (Ardoino 1989; Revault d'Allonnes, Giami et Plaza, 1989). Cette relation est compliquée par un triple mouvement dialectique entre compréhension empathique de l'autre et nécessaire distanciation, entre le passé, l'ici et maintenant et le projet à venir, entre des représentations du réel et l'imaginaire social-créateur (Ardoino,

1989). Or, selon Morvan (1995), la compétence vécue par des intervenants du champ socioéducatif a justement à voir avec la capacité d'établir un juste rapport avec l'autre. Cette relation se traduit par trois positions qui s'articulent en une configuration fonctionnelle. La première appelée *conteneur* s'inscrit dans la capacité de recevoir, d'être disponible à l'autre. La deuxième est relative à la capacité de sollicitude qui amène à établir des liens et donne des occasions d'agir: «le moi de l'aidé s'actualise à travers l'aidant lui-même actif, stimulant, volontaire, anticipant, mobilisant... et surtout "artisan" compétent, connaissant et maîtrisant la méthode, familier de l'objet à concrétiser et à approprier» (p. 367). C'est la position *moïque*, celle qui favorise l'adaptation. La dernière position, nommée *placentaire*, est l'espace de l'entre-deux entre l'individu ayant besoin de protection, de confiance, de nourriture et le social auquel il doit s'intégrer; elle s'appuie sur la capacité à établir une ligne de démarcation entre soi et l'autre, sur l'aménagement d'un écart. En fait, l'éducateur doit conserver une position d'*étranger familier*.

À n'être que le familier, il serait prisonnier de ses fascinations évoquées et perdrait une nouvelle fois l'ouverture, soubassement et soutènement de son action. Question de fait, de bonne distance à trouver. Sans doute est-ce là pour grande part le "juste rapport" - celui de la loi comme celui de l'ajustement - fondateur et garant de sa compétence. (Morvan, 1995, p. 370)

Un dernier aspect relatif à la relation de l'intervenant avec un autre est apporté par Nélisse (1997). Pour lui «l'intervention est une action hiérarchique construite, le plus souvent, sur un mixte d'autorités bien entremêlées: morale, étatique, professionnelle et scientifique. Mais c'est toujours un acte d'autorité, même et surtout si on ne sait jamais très bien "au nom de quoi" il se pose» (p. 39).

## 2.4 La pratique comme représentation

La pratique professionnelle fait donc appel à des dimensions cognitives, affectives et sociales. Elle se fonde sur un savoir qui se nourrit des expériences personnelles tout autant que des idées reçues et qui se construit au gré de situations singulières, de gestes quotidiens et de relations. Idiosyncratique, la pratique s'inscrit également dans un social, que celui-ci se rapporte au système de formation et à la culture professionnelle ou au cadre organisationnel et à l'environnement idéologique. La pratique professionnelle se présente ainsi comme unique et diversifiée: unique parce qu'à la fois unifiée dans un acteur et représentante d'un groupe professionnel possédant ses valeurs et ses méthodes; diversifiée en ce que chacun développe ses propres manières d'être et d'agir, suivant sa trajectoire individuelle et la variété de contextes qu'il rencontre. À première vue, sa complexité et sa diversité limitent la capacité d'en saisir, de l'extérieur, toute la richesse. Toutefois, puisque la pratique professionnelle peut se définir comme une construction cognitive, affective et sociale, elle présente des parentés épistémologiques avec le concept de représentation, permettant ainsi d'avoir accès aux différents éléments qui la structurent et la composent.

### 2.4.1 Le concept de représentation

Le concept de représentation origine du mouvement phénoménologique des sciences humaines et affirme l'existence d'une réalité subjective et phénoménologique en-dehors d'une réalité objective et réaliste (Farr et Moscovici, 1984). Le comportement humain n'est pas que réaction à un stimulus extérieur mais représentation signifiante et personnelle de cette stimulation. «Un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même» (Abric, 1994, p. 12). Cette position a comme corollaire une conception du savoir qui s'écarte du positivisme et de la rationalité scientifique. La connaissance s'élabore à partir du sens donné au réel, celui-ci étant le produit du cadre d'interprétation construit par chacun de façon autonome (Belisle et Schiele, 1984). La représentation consiste donc en une forme de connaissance qui repose sur une relation

de signification plutôt que d'imitation du réel. Elle est une construction subjective et phénoménologique du réel, qui s'élabore et se modifie au gré des connaissances et des expériences individuelles et sociales (Jodelet, 1989). Elle est déterminée à la fois par l'histoire et le vécu du sujet, par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens qu'il entretient avec ce système (Abric, 1989, in Jodelet, 1994).

La part du social dans la représentation suscite des positions théoriques variées; la question est de savoir si la représentation sociale n'est le fait que d'une collectivité ou si elle peut être à la fois individuelle et sociale. Un courant de la psychologie sociale adopte une position franchement collective. Gilly (1980) rapporte en effet que, pour ses tenants, la représentation ne peut être qualifiée de sociale que si elle est partagée par un groupe d'individus, qu'elle résulte d'une interaction collective et qu'elle vise à «contribuer aux processus formateurs et aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux» (p. 34). Par contre, une position moins catégorique soutient que toute représentation, même individuelle, est ancrée dans le social. La dimension sociale attribuée à la représentation n'est pas «une façon de voir la vie cognitive» mais bien plutôt «la façon d'être de la vie cognitive» (Moscovici, 1992, p. 302). Phénomènes cognitifs, les représentations «engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées» (Jodelet, 1989, p. 37). Selon Albertini et Dussault (1984), la représentation se constitue à travers l'expérience sociale à trois niveaux: au moment de la mise en place du système cognitif, lors de son expression sous formes de codes verbaux et non verbaux, dans ses rapports réciproques avec la pratique sociale. La dimension sociale de la représentation est donc intimement liée à la communication.

Tout d'abord, elle est le vecteur de transmission du langage lui-même porteur de représentations. Ensuite, elle a une incidence sur les aspects structurels et formels de la pensée sociale, pour autant qu'elle engage des processus d'interaction sociale, influence, consensus ou dissensus et polémique. Enfin, elle concourt à forger des représentations qui, étayées sur une énergétique sociale, sont pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes. (Jodelet, 1989, p. 49)

La position de Gilly (1980) au sujet du caractère social des représentations et voulant qu'il y ait «interpénétrations entre les représentations individuelles, dont les dimensions spécifiques ne peuvent être ignorées, et les représentations sociales appréhendables à travers elles» (p. 34) nous apparaît un compromis intéressant entre les différentes orientations présentées. Elle trouve appui chez Jodelet (1990, in Morvan et Paicheler) qui privilégie l'étude «des représentations particulières dont les états et les propriétés sont spécifiés en fonction de leur contexte d'émergence, des objets auxquels elles se rapportent, des sujets, individus ou groupes, qui les élaborent» (p. 188). Partant, les représentations individuelles peuvent donner à voir les éléments constitutifs des représentations sociales; de même une collection de représentations individuelles peut rendre compte de représentations partagées par une collectivité, donc sociales.

[...] la représentation ne dépend pas uniquement de mécanismes inférentiels basés sur l'expérience du sujet, mais (qu'elle peut être dérivée du système des savoirs et valeurs qu'il détient du fait de son appartenance culturelle et sociale et de la communication sociale, ou encore porter la marque de la condition sociale ou professionnelle dans laquelle il se trouve. (Jodelet, 1990, in Morvan et Paicheler, p. 194)

La représentation est «le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité» (Jodelet, 1989, p. 37). Elle est donc à la fois contenu et structure. Comme le notent Belisle et Schiele (1984, p. 8), «dans la mesure où la représentation est une forme de connaissance, la pensée en acte compte autant que la pensée constituée». Deux processus, mis en évidence par Moscovici (1984b), concourent à sa formation. Le processus d'objectivation conduit, par construction sélective, schématisation structurante et naturalisation, à l'agencement des éléments constitutifs de la représentation (Jodelet, 1989). C'est une opération «imageante» et structurante, la structure organisatrice du champ entier de la représentation. La seconde opération, de signification et d'utilité, relève d'un processus d'ancrage.

### Le processus d'ancrage intervient

en amont et en aval de la formation des représentations, en assurant leur incorporation dans le social. En amont, l'ancrage enracine la représentation et son objet dans un réseau de significations qui permet de les situer en regard des valeurs sociales et de leur donner cohérence.

En aval de la formation représentative, l'ancrage sert à l'instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement. (Jodelet, 1989, p. 56)

Autrement dit, la représentation possède un aspect imageant, ou noyau figuratif, et un aspect signifiant, ou système d'interprétation et d'orientation des comportements.

À ce sujet, Abric (1994) reconnaît à la représentation quatre fonctions principales. D'abord une fonction de savoir: la représentation permet à la fois d'interpréter la réalité et d'acquérir et transmettre des connaissances. Puis une fonction identitaire en ce qu'elle situe les individus et les groupes dans un système social de normes et de valeurs. Ensuite une fonction d'orientation qui définit les finalités de la situation de même que les anticipations et les attentes individuelles et sociales face à l'action. Cette fonction s'applique aussi aux pratiques et aux comportements prescrits par la représentation. Enfin, une fonction de justification *a posteriori* des positions et des comportements émis. La représentation a donc une fonction adaptative importante que Martin (1984) évoque en terme de double médiation: entre un individu et son environnement, entre ses connaissances et ses conduites. À son avis, la représentation peut être éventuellement intégrée à une action sur l'objet ou l'environnement, sous formes de choix, de projet, de décision ou de conduite. En ce sens elle devient l'une des composantes des motivations humaines.

La relation entre représentation et pratique vaut qu'on s'y arrête. L'une et l'autre s'engendrent mutuellement (Abric, 1994). Elles sont en relation dialectique.

Soit que des pratiques liées aux inscriptions sociales des sujets infléchissent les représentations qui en retour affectent les comportements; soit que des pratiques représentées comme modèles pour un type d'activités structurent les significations qualifiant les composantes de cette activité, produisant des représentations nouvelles exclusives les unes des autres, ou des représentations complémentaires et interdépendantes. (Jodelet et Moscovici, 1990, p. 287)



Pour Abric (1994) les liens entre pratiques et représentations sont déterminés par la nature de la situation; certaines situations, plus que d'autres, rendent ces relations particulièrement dynamiques. Ainsi dans les situations où l'acteur jouit d'un certain niveau d'autonomie et qu'il est placé devant un ensemble de choix, sans qu'aucun d'eux n'apparaisse incontournable, c'est le système d'appréhension personnel qui détermine le comportement. La représentation de soi, d'autrui, de la tâche et du contexte oriente alors l'action. Les situations complexes ou ambiguës solliciteraient donc les représentations de façon particulière. Les situations à fortes contraintes sociales constituent une deuxième classe de situations où représentation et pratique s'interinfluencent. Dans de tels contextes, l'obligation d'agir d'une manière qui diffère de sa pratique habituelle a pour effet de transformer la représentation, soit de façon provisoire, soit fondamentalement. L'élément nouveau est soit assimilé au connu, soit converti en une représentation autre (Jodelet, 1984a, in Moscovici). Abric (1994) ajoute que dans le cas de situations irréversibles, l'influence des pratiques sur les représentations «s'exerce à travers la mise en oeuvre de tout un ensemble de processus cognitifs - résistance, rationalisations, interprétations - directement lié au mode de fonctionnement du système représentatif lui-même» (p. 236). Les recherches menées par Palmonari et Zani (1989, in Jodelet) sur les représentations du travail du psychologue et par Guillemi (1994, in Abric) sur la fonction d'infirmière illustrent ce processus de modification des représentations. Ces deux études ont en commun un contexte professionnel changeant, propice à la modification des pratiques et de l'identité. S'ensuit, sous la pression de pratiques nouvelles de plus en plus fréquentes, une transformation progressive des représentations (Guillemi, 1994, in Abric). Les processus de changement ainsi mis en branle sont mobiles et demeurent influencés par les prescriptions institutionnelles. Abric (1994) souligne à juste titre que les relations entre représentations et pratiques doivent tenir compte de facteurs culturels, tels l'histoire du groupe et la mémoire collective, de facteurs liés au système de normes et de valeurs et de facteurs liés à l'activité du sujet, essentiellement les processus de construction ou de réappropriation de la réalité.

### L'organisation signifiante qu'est la représentation

dépend à la fois de facteurs contingents (les «circonstances», dit Flament) - nature et contraintes de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation - et de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même: contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux. (Abric, 1994, p. 13)

Jodelet (1989) résume comme suit les traits caractéristiques de la représentation: elle est toujours représentation d'un objet et d'un sujet; elle symbolise et interprète l'objet; les significations, résultant de la construction et de l'expression du sujet, renvoient certes à des processus cognitifs et intrapsychiques mais aussi à des processus sociaux et culturels, ce qui la distingue d'une perspective cognitiviste ou clinique; la représentation est une forme de connaissance, une «modélisation de l'objet directement lisible dans, ou inférée de, divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels» (p. 43); enfin, étant produit de l'expérience, étant lié à ses conditions de production et permettant d'agir sur le monde, ce savoir est fondamentalement pratique. D'ailleurs, pour Abric (1994), la représentation, le discours et la pratique forment un tout, un système.

Le concept de représentation s'entend donc comme une construction cognitive personnelle du réel matériel, idéal et social, fondée sur les significations que prend ce réel pour la personne. Cette construction s'élabore dans un contexte social. Elle constitue un moyen d'appropriation et d'adaptation au monde extérieur. Parce qu'elle a des composantes cognitive et sociale, la représentation reçoit donc une double vocation: adaptation à l'environnement sous l'angle de la connaissance; fonction sociale de communication (Ramognino, 1984).

Elle est accessible par le discours qui, lui-même, est organisateur de contenu et opérateur de sens (Jodelet, 1984a, in Moscovici).

#### 2.4.2 Le discours comme voie d'accès à la pratique représentée

Tant les fondements épistémologiques du savoir professionnel que les fondements conceptuels de la représentation engagent à considérer le discours de l'acteur comme expression du regard qu'il porte et de la conception qu'il a de sa pratique.

Le savoir en action tel que défini par Schön se transforme en connaissance du savoir en action; il est donc accessible à la conscience. «L'activité praticienne ne va pas sans un savoir, au moins empirique, qui est plus que le savoir-faire, qui est un savoir sur ce savoir-faire, savoir implicite ou explicite dans le discours pédagogique» (Ferry, 1983, p. 24). Ainsi, Tochon (1996) de même que Connelly et Clandinin (1985) suggèrent que le savoir professionnel, parce qu'il est une conception personnelle, est accessible à travers le récit que fait l'acteur de ses expériences.

These recollections are personal, in that they are derived from *a* person's narrative, and that they are practical, in that they are aimed to meeting the demands of a particular situation. These recollections are, of course, also theoretical both in the sense of containing conceptual contents such as the modes of knowing and in the sense of typifying the particulars of a situation; and they are cultural, in the sense that individuals narratives are embedded in cultural and historical narratives. (p. 184)

L'énonciation de sa pratique par l'acteur recèle tout de même des limites. Vergnaud (1996) souligne que

dans l'action, nous ne prélevons qu'une petite partie de l'information présente et nous en utilisons une partie plus petite encore. Dans la communication nous sommes encore plus sélectifs, et laissons à autrui la charge de reconstituer, à partir de bribes d'énoncés et des rares énoncés complets, qui sont le lot habituel de la communication orale dans le travail, le sens des messages que nous lui envoyons. (p. 290)

Cette situation diffère cependant d'une interaction suscitée précisément en vue de rendre explicite la pratique représentée. Du reste, les discours d'action, contrairement aux discours théoriques, exigent un auditoire, un interlocuteur situé: «ils sont en quelque sorte *ad personam*, se servent de notions et exigent d'être interprétés» (Grize, 1996, p. 123).

Il en va de même pour les représentations. Ainsi, Ramognino (1984) affirme que l'étude des représentations emprunte la voie de «données symboliques, le plus souvent verbales, écrites ou réécrites, qui ont ceci de particulier, qu'elles se présentent comme signifiantes» (p. 215). L'objet du discours, le sujet se représentant et le destinataire forment une situation triangulaire que Gilly (1980) conçoit comme inhérente à toute recherche sur les représentations: celles-ci ne peuvent «se construire autrement que par référence aux différents destinataires (soi-même et les autres), ces derniers étant une condition sine qua non de leur existence» (p. 40). C'est également le point de vue de Abric (1994) qui soutient que le contexte discursif, c'est-à-dire la nature des conditions de production du discours à partir duquel va être formulée la représentation, détermine en partie la signification de la représentation. Selon lui, il faut tenir compte «que la représentation est produite en situation, pour un auditoire, qu'elle vise à argumenter et à convaincre et que la signification va dépendre au moins en partie des rapports concrets qui se déroulent le temps d'une interaction» (p. 15).

Les concepts de pratique professionnelle et de représentation, tels que définis dans ce chapitre, présentent donc des communautés épistémologiques qui permettent d'en faire un objet d'étude unique. La pratique des intervenants psychosociaux que sont les psychoéducateurs comporte certes des dimensions «objectivables», un processus, une méthode, des interactions, toutes composantes qu'il serait possible d'observer de l'extérieur. Mais les actes et les décisions inhérents à la pratique professionnelle s'appuient aussi sur un savoir d'action qui puise dans l'expérience et s'inscrit dans une trajectoire personnelle et dans une histoire culturelle et sociale. Cette pratique vécue, ressentie et réfléchie s'exprime dans le discours de ceux qui la construisent. Ce discours montre à voir et à entendre une pratique représentée, c'est-à-dire une connaissance de l'objet dans ses significations particulières pour l'acteur.

La savoir professionnel entretient avec l'action une double relation: il se construit des expériences et, en retour, il est utilisé dans la pratique effective. Une relation similaire s'établit entre représentation et pratique. Les pratiques sont agents de transformation des représentations et celles-ci sont conditions de l'action (Rouquette, 2000). Nous pouvons donc supposer que la représentation de leur pratique par les psychoéducateurs donnera accès à leur savoir d'action, objet élaboré à partir de leur expérience personnelle et de leur inscription sociale. Et, en corollaire, cette représentation pourrait

être tenue comme connaissance structurant leurs actions malgré le fait que ces dernières ne soient pas observées directement.