

## UNE INTERVENTION INSTITUTIONNELLE À LONG TERME EN MAISON D'ENFANTS : ESSAI DE RECONSTRUCTION MÉTHODOLOGIQUE A POSTÉRIORI\*

Jacques PAIN - Christine VANDER BORGHT

*Résumé.* Les auteurs nous montrent dans cet article la dynamique de la formation des personnels créée par l'intervention institutionnelle ; dynamique qui est déterminante dans l'évolution de l'institution.  
Organisée autour d'un plan d'intervention, l'intervention institutionnelle se déroule sur 3 à 5 ans, visant principalement dans les maisons d'enfants, à former des éducateurs capables d'analyser leurs propres démarches.  
À cet effet, toute une série de réunions sont mises en place : l'intervention consiste à faire circuler la parole. En complément, sont dispensées des formations techniques à la conduite de réunions, l'observation, l'entretien... Mais dans l'intervention institutionnelle, la phase d'évaluation est aussi importante, tant interne qu'externe.

*Abstract.* In this article, the authors show us the staff training dynamics created by the institutional intervention; this dynamics is a determining factor in the evolution of institution.  
The institutional intervention goes on for three to five years according to a plan of intervention and is mainly aimed, in children's homes, at training educators to be capable of analysing their own action.  
For this purpose, a series of meetings is organised. The intervention consists in fostering verbal exchanges. As a complement, technical training is provided in meeting leadership, observation, interviews... Moreover, in the institutional intervention, the evaluation stage, whether internal or external is also important.

“... pour moi, ici, ce n'est pas une institution.  
— Ce n'est pas une institution, ici ?  
— Non, je ne trouve pas.  
— Qu'est-ce que c'est ?  
— Une maison.”

JULIE, 16 ans.

La pédagogie institutionnelle sortie de l'école et éclatée en réseaux d'expériences « interdisciplinaires » pose avec force le pro-

(\*) Ce texte est la reprise d'une communication faite aux 5<sup>e</sup> journées internationales de recherche sur l'éducation résidentielle et la prévention de l'inadaptation sociale : *Expérimentation et évaluation de nouvelles pratiques d'intervention et de prévention.* Université de Paris-X. Nanterre, décembre 1987.

blème de la formation et de l'intervention dans « l'institutionnel ». L'un ne va pas sans l'autre, d'ailleurs. C'est ainsi que nous avons pu en groupes expérimenter l'un et l'autre un certain nombre d'années durant. Nous en avons fait des livres (1).

Il y a une spécificité de l'éducation par les institutions d'hébergement, d'internat... De semblables unités de vie ont en permanence à ajuster leur fonction sociale, à préciser leur cohérence et assurer l'ouverture — puisqu'elles sont toujours travaillées structurellement par la clôture (2). Pourtant elles présentent l'originalité de concentrer des moyens, des professionnels et une disponibilité, dans l'espace et dans le temps, qui autorisent le suivi long de projets pédagogiques. Mais il est vrai que nous parlons ici d'un collectif éducateur avancé (3), et ce n'est pas donné à toute institution. Nous voulions simplement marquer l'importance continue de certaines structures éducatives d'hébergement, en toute compatibilité avec le développement des pratiques de milieu ouvert. Nous ne voyons pas là de choix exclusifs, mais des réarticulations du tissu social et de ses institutions.

L'éducation résidentielle, pour reprendre les termes de Paul Durning et de son groupe (4), est une nécessité civile ; à partir de là c'est la mission et l'institutionnalisation d'un tel appareil qu'il faut problématiser. La transversalité, là encore, paye.

Ainsi aujourd'hui le branchement de l'école sur de véritables réseaux d'enseignement ou de réenseignement parallèles, sur l'intervention des travailleurs sociaux et des partenaires naturels du milieu scolaire, sur une « éducation familiale » (5) mutuelle des parents, des enseignants, des administrateurs, nous paraît incontournable. C'est ça l'école ouverte, l'école éclatée, et il y aurait matière à rapprocher les orientations de travail de J.-Pierre Pourtois et son équipe de Mons sur

---

(1) GRAPI (Groupe de Recherche et d'Action en Pédagogie Institutionnelle). Sous la direction de Jacques Pain. — *Placés, vous avez dit ?*. — Paris: Matrice, 1987.  
 ARESPI (Association pour un Réseau des Pratiques de l'Institutionnel). — *Démarrer une structure éducative*. — Paris: Matrice, 1988.

(2) GOFFMAN Erwing. — *Asiles*. — Paris: Minuit, 1968.

(3) OURY Jean. — *Le collectif*. — Paris: Scarabée, 1986.

(4) DURNING Paul. — *Éducation et suppléance familiale en internat*. — Paris: CTNERHI, 1985.

(5) DURNING Paul (sous la direction de). — *Éducation familiale: panorama des recherches européennes*. — Paris: Matrice, 1988.

l'éducation familiale (1) de celles de Claire et Marc Heber — Suffrin et des « Réseaux de Formation Réciproque et d'Échanges de Savoirs » (2).

La résidentialisation et la suppléance familiale à bref et à long terme ont une place indiscutable dans cette évolution générale des technicités éducatives. Nous allons nous appuyer pour ce texte sur onze années d'intervention institutionnelle dans une maison d'enfants belge, un internat ardennais. Jacques Pain y poursuit l'intervention. Christine Vander Borgh en fut directrice, puis psychologue. Elle dirige à présent un Service Psycho-social et d'Action Communautaire à Bruxelles, La Gerbe.

Nous nous attacherons surtout à la méthodologie, pour montrer qu'une démarche de cet ordre peut prétendre à la plus grande rigueur. Nous n'avons pas fait de la recherche, mais de l'intervention, combinant une intervention de structure, une intervention de formation, puis des interventions de conseil (3). Cependant, nous aurions pu retourner le dispositif « vers la recherche » et le penser comme recherche-action tendancielle. Du moins vais-je m'y exercer ici.

## 1. L'INTERVENTION INSTITUTIONNELLE

Nous l'avons définie ailleurs (4) par des critères bien précis : *moyenne ou longue durée* (3 à 5 ans) ; *négociation et contractualisation permanentes* du dispositif d'intervention, *étroitement articulé à l'institution* ; *information systématique et mise en activité de l'en-*

(1) Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de l'État à Mons.

POURTOIS J.-Pierre. — *Comment les mères enseignent-elles à leurs enfants (5-6 ans)*. — Paris: PUF, 1979.

POURTOIS J.-Pierre, MONNIER R. — *Relations école-famille, formation des maîtres*. — Bruxelles: Labor, 1987.

(2) HEBER-SUFFRIN Claire et Marc. — *L'école éclatée*. — Paris: Stock, 1981.

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc. — *Appels aux intelligences*. — Paris: Matrice, 1988.

(3) L'intervention, sources et méthodes. — *Connexions*, n° 49, Paris: Erés, 1987.

(4) PAIN Jacques. — *Pédagogie institutionnelle et formation*. — Paris: Micropolis, 1982.

PAIN Jacques. — *Placés, vous avez dit ?* — Paris: Matrice, 1987.

PAIN Jacques. — *L'intervention institutionnelle*, N° spécial Traces de Faïres n° 3, Paris: Matrice, 1987.

semble de l'institution. À partir de la *référence à la pédagogie institutionnelle* qui couvre les techniques Freinet, la psychothérapie institutionnelle (1), l'analyse institutionnelle (2).

### L'institution

Nous entendons la condenser dans l'établissement : c'est donc une maison d'enfants. Ils y sont 48 à 60 suivant les années, parfois en fratries, et ont de quelques mois à 21 ans. Ce sont des « cas psychosociaux ». Ils sont là pour des périodes variables, contractualisées avec les instances judiciaires, qui peuvent être de très longue durée.

Le plus gros problème est au départ (1977) la formation des personnels, globalement peu ou pas qualifiés. C'est ce qui va centrer de fait très vite l'intervention. Ce sera jusqu'à présent son objet structurant.

Il s'agit clairement d'une expérience pédagogique où les intervenants extérieurs sont du collectif institutionnel. C'est l'idée du « praticien-chercheur » qui domine, c'est-à-dire l'idée d'une pratique construite rigoureusement, ouverte sur la saisie et l'analyse de sa propre dynamique, par des groupes-relais engagés à des degrés divers dans le mouvement de pensée sur le terrain. On voit bien qu'on peut aller dans ce mouvement tout ensemble d'une intervention militante à une intervention « analysée » par des organismes de recherche consultants et que cette extension vers la scientificité n'a aucune contre-indication pratique.

---

(1) OURY Fernand, VASQUEZ Aïda. — *Vers une pédagogie institutionnelle*. — Paris: Maspero, 1967.

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda. — *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. — Paris: Maspero, 1972.

POCHET Catherine, OURY Fernand, OURY Jean. — *L'année dernière j'étais mort, pédagogie et psychothérapie institutionnelle*. — Paris: Matrice, 1986.

TOSQUELLES François. — *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. — Paris: Hiatus-Matrice, 1984.

OURY Jean. — *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. — Paris: Payot, 1976.

(2) GUATTARI Félix. — *Psychanalyse et transversalité*. — Paris: Maspero, 1972.

LOURAU René. — *L'analyse institutionnelle*. — Paris: Minit, 1970.

LOURAU René, LAPASSADE Georges. — *Clefs pour la sociologie*. — Paris: Seghers, 1971.

HESS Rémi, AUTHIER Michel. — *L'analyse institutionnelle*. — Paris: PUF.

*Il n'est par conséquent pas exclu que des praticiens soient au cœur même d'une recherche sur leurs propres pratiques, dans cette implantation fine d'antennes de travail associatives et transprofessionnelles. Ce sera la clé de l'efficacité de l'intervention, puisque nous verrons se mettre en place des pratiques dont nous postulerons qu'elles résultent de la formation, incidence majeure du mouvement d'intervention.*

## 2. LA PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIVE

Les personnels de la maison sont en bonne partie sans formation et les modèles éducatifs implicites sont étroitement pris dans l'expérience familiale antérieure ou actuelle. Ils sont même parfois spontanément théorisés sous la forme revendiquée d'une « parentification » large, ou d'une relation de colatéralité plus ou moins « fratrique ». Quelques années plus tôt, la directrice de l'époque n'avait-elle pas donné la consigne aux femmes de la maison de se faire appeler « maman » par les enfants. C'est dire que la fantasmatique « mère » d'une maison d'enfants nous est livrée d'un coup.

Toute la question des repères, de l'organisation du travail institutionnel, de la médiation proprement structurelle d'une démarche professionnelle est à explorer, à fonder. Globalement, les personnels, les éducateurs sont disponibles. Ils seront d'ailleurs bientôt partie prenante et enthousiastes.

Comparativement, autant l'enseignant est centré sur une position de savoir qui en vient à occulter la dimension de la relation d'apprentissage, autant l'éducateur est en permanence décentré par une position de non savoir qui, elle, en vient à occulter les technicités, les micro-savoirs construits, du processus éducatif.

### 2.1. Objectifs et hypothèses de l'intervention

Il semble, à reprendre ainsi les choses à l'envers, que les objectifs soient au moins de trois niveaux, et qu'ils se conditionnent mutuellement, dans la spirale complexe que génère le système, terrain (1) de l'intervention :

---

(1) MIERMONT Jacques (sous la direction de). — *Dictionnaire des thérapies familiales*. — Paris: Payot, 1987.  
*L'approche systémique*. — Traces de Faïres n° 4, Paris: Matrice, 1987.

*Inform*er des pratiques-théoriques, disons des technicités éducatives actuelles.

*Structurer* le travail éducatif au plus près de la spécificité de l'institution.

*Former* des éducateurs pouvant produire et analyser ces technicités et les spécificités d'un dispositif éducatif.

Les hypothèses seront focalisées par ce que nous nommerons les conduites de formation.

Tout d'abord, nous penserons mouvement « systémique », spirale, bouclage. En effet, si nous adoptons le point de vue de la complexité, nous ne pourrons plus invoquer des causalités linéaires, et par exemple identifier le niveau de formation académique (toujours pensé en contenus disciplinaires) et le comportement éducatif. C'est d'ailleurs là encore un problème type de la formation, y compris des enseignants. Nous concevrons le terrain comme un ensemble en mouvements avec des boucles de progression rétroactives, au sens cybernétique, des spirales, des homéostases, à partir d'un modèle plus ou moins dialectisable dans le temps. Nous postulerons que c'est le mouvement construit du système qui va modifier les conduites de formation.

Ensuite, ces conduites de formation vont resserrer la pertinence, voire la performance, du travail éducatif. Enfin, elles restent ouvertes sur une formation permanente, voire la nécessitent.

Les conduites de formation seront les démarches construites sciemment pour produire des pratiques complexes. Par exemple ce peut être l'analyse de contenu, en groupe, du journal de bord d'une équipe; ou l'instrumentation auprès des enfants d'un questionnaire cadré en petits groupes sur un outil déterminant des pratiques institutionnalisées: les « ceintures de comportement » (inspirées des arts martiaux et profilant les types de comportements institutionnels) — elle se fait en ce moment —; ou encore l'écriture plurielle au fil des années d'un livre-bilan mobilisant toute l'institution — à présent publié — (cf. 1)...

Nous fixerons la trame de l'intervention par le plan en 6 points sur 3 à 5 ans, qui fut discuté par tous dès le début:

(1) *Exploration globale des demandes* de la direction, des personnels.

(2) *Enquête structurée sur les besoins* en technicités restreintes, élargies, du milieu institutionnel.

(3) *Mise au point collective du planning d'intervention-formation.*

(4) *Stages internes, stages extérieurs, séminaires, interventions spécialisées.*

(5) *Supervision par l'intervention institutionnelle, se réduisant progressivement à une consultation réciproque.*

(6) *Diffusion et publication de l'expérience, en groupe d'écriture.*

Notons aussi que les intervenants institutionnels sont eux-mêmes liés à un groupe d'« intervision » (intersupervision) des interventions; et à d'autres expériences assimilables, qui se mettront d'ailleurs en réseaux.

## 2.2. Opérationnalisation

### • *Le dispositif*

Nous procédons classiquement par le déploiement de toute une série de réunions, évidemment différentes et spécifiquement cadrées qui forment une toile de fond pour l'intervention. L'intention consiste à capter et faire circuler la parole, et il est vrai qu'il existe pour nous un « concept de réunion » (1, 2).

*Des réunions internes* : par unités de vie, considérées comme des centralités, en distinguant l'organisation, la pédagogie, la régulation intersubjective d'équipe; par thématiques (le sociogramme éducatif); par « classes » institutionnelles : la direction, les cuisinières, etc. Réunions fonctionnelles et (in)formationnelles.

*Des réunions périphériques* : des interventions théoriques, des cours, des conférences de tous ordres, à la demande : de « l'institutionnel » à la « systémique », ou à la « sexualité » en institution; des regroupements de parents; des rencontres des juges. Réunions de développement de l'information et d'ouverture des houclages.

(1) OURY Jean. — *Y a-t-il un concept de réunion ?* (p. 160), in « Psychiatric et psychothérapie institutionnelle, Paris: Payot, 1976.

(2) Cela nous renvoie également à l'ethnologie, à la psychanalyse (Lacan); et à la théorie cybernétique de l'information. Citons les travaux de LABORIT Henri, *La nouvelle grille*, Paris: Laffont, 1974, par exemple, tout entier structurés par l'idée d'une civilisation de l'information et du langage.

*Des réunions extérieures*: des colloques, des stages, avec des retours oraux et écrits dans la maison; une intervision des intervenants dans leurs groupes de formation. Réunions de confrontation dialectique généralisée.

• *Méthodologies*

La professionnalisation de l'éducateur nécessite plus qu'une autre une véritable culture de la méthodologie. En effet, le fait que le lien éducatif soit avant tout, en apparence du moins, une relation, sans un objet structurant comme « le » savoir pour l'enseignant, appelle une grande vigilance sur la méthode, tant du point de vue des techniques instrumentales que du point de vue des techniques de base en sciences humaines.

*Des méthodologies de technicités*: il faut bien se former a minima à la conduite de réunion, à la négociation, à la prise de décision, à la prise de parole, à la prise de notes, à la systématisation de l'information, à la définition de rôles..., etc. C'est un éventail illimité qui s'ouvre. Il permet à chacun d'approfondir l'une ou l'autre acquisition et de s'en faire une spécialité éventuelle. Certain(e)s vont exceller dans l'animation du « conseil », d'autres dans les supports d'information.

*Des méthodologies scientifiques*: l'observation de la vie dans la maison, des jeunes en groupe, d'un jeune « de référence », des adultes, des réunions. Une approche ethnographique, ponctuelle ou plus insistante, utilisant tel ou tel stagiaire, par exemple.

*L'entretien*, fondamental dans l'ordinaire éducateur: individuel, avec les plus petits, les grands; avec de petits groupes; en groupes moyens. Comment par exemple parler à un jeune en étant à la fois impliqué et à distance ?

*Le questionnaire*: pour apprendre à poser des questions, à les délimiter, à les orienter dans des espaces chargés par les relations institutionnelles; pour installer une réflexion sur le travail, sur les « habiletés » éducatives. Nous nous en sommes servis pour évaluer l'intervention, la 5<sup>e</sup> année.

*L'analyse de contenu*, simple ou thématisée, qui permet de détecter très vite les problèmes, les phrases et les mots clés, l'idée directrice d'un texte, d'un compte rendu; et qui va jouer un rôle d'organisateur

des prises de notes, et donc des réunions, des événements, qui incline à épurer l'écriture aussi du cahier de conseil, du cahier d'équipe, du journalier, du cahier pédagogique...

### 3. ÉVALUATIONS

Pour ce type d'intervention, l'évaluation ne peut qu'être démultipliée par le dispositif, et globalement formative.

Une évaluation directe est faite chaque année par l'assemblée des personnels, hors notre présence ; par équipe, par groupes de thèmes, sur micro-grilles, avec et sans nous. Ce sont ces évaluations qui scandent la poursuite de l'intervention, ou sa suspension.

Des évaluations indirectes sont faites par les stagiaires, belges, français, canadiens, qui parfois viennent d'autres secteurs (infirmier, enseignant) ; par d'autres intervenants.

Des évaluations de fait sont fournies par l'intervention progressive de personnes de la maison dans des institutions extérieures, des stages, des colloques, suivant une responsabilisation assez significative de notre état d'esprit ; mais aussi par les mémoires soutenus par les éducateurs, par les écrits des personnels. Citons le mémoire de Muguet Poncelet, appliquant à dix conseils vidéoscopés une analyse très poussée par grilles, pour juger de la socialisation.

Et puis, encore une fois, le livre publié (cf. 1) est bien un « livre des pratiques » au deuxième degré, où tous ont trouvé, à un moment ou à un autre de l'écriture, une place.

Quelques mots à propos de notre enquête par questionnaire confirment que nous avons bien développé « favorablement » la formation personnelle des adultes et la spécificité de la maison. Les conduites de formation semblent aux intéressés avoir évolué.

#### « ... 1) Résultats de l'enquête

L'enquête effectuée concernait 29 personnes dans la maison, tous membres du personnel. Il a été recueilli 25 réponses. Les résultats seront donc comptabilisés sur ces 25 réponses. Les pourcentages indiqués sont calculés sur la même base...

Il est important de rappeler que les résultats de cette enquête et les réponses fournies le sont dans le contexte actuel de la maison...

Globalement, on peut remarquer que les avis favorables représentent plus du double des avis défavorables. 43 % des réponses contre 21 %.

Les résultats remarquables :

48 % d'avis favorables à propos de l'impact de l'intervention au niveau du fonctionnement général.

48 % d'avis favorables sur l'impact à propos de l'écoute et du suivi.

60 % d'avis favorables en ce qui concerne la démarche spécifique de la maison.

64 % au plan de la formation purement personnelle.

Partage des réponses nuancées en ce qui concerne les activités et l'organisation quotidienne.

36 % des réponses nuancées en ce qui concerne les relations inter-personnelles.

Partage des réponses pour ce qui est des relations inter-instances.

2) L'intervention vue par les différentes catégories de personnels

— La direction se montre dans son ensemble favorable à l'intervention et trouve positif l'impact de celle-ci dans sa durée.

— Le secrétariat y est dans l'ensemble défavorable.

— Le personnel d'entretien a vécu certains moments de l'intervention comme une rupture de l'isolement, une sortie du ghetto, cela par le biais des animations transversales d'où sortirait un autre mode de relations, un vécu différent de leur fonction, un élargissement de leur fonction dans les équipes éducatives, une reconnaissance des personnes et de leurs compétences. La nostalgie de ces temps de décloisonnements est très fréquente dans les réponses.

— Les éducateurs mettent l'accent sur l'aspect formateur, de référence, de soutien, qu'a pu leur apporter l'intervention. Sensibilisation, interpellation, qui éclairent et modifient les pratiques quotidiennes.

3) En conclusion

Si certains ont pu reprocher à l'intervention de se centrer trop sur la formation personnelle des personnels, les forts scores d'avis favorables qui se recourent tant au plan effectivement de la formation personnelle que du fonctionnement général, de l'écoute et du suivi des enfants, montrent que l'institution retrouve toujours le bénéfice secondaire de la formation de ses personnels... »

Par la suite, des stages internes, des journées inter-unités, des regroupements volontaires sur thèmes continueront épisodiquement à trouver la répétition simple de la maintenance du système. Aujourd-

d'hui encore, l'intervention qui se situe en fait entre le conseil de référence et la régulation institutionnelle, est reconnue, sans conteste avant tout comme instance de formation.

Mais comment en dire plus, puisque la seule vraie validation serait l'analyse approfondie des pratiques institutionnelles pour leurs premiers usagers, les enfants ? Nous avons comme seul matériel (hors la micro-recherche sur les « ceintures » en cours) dix entretiens avec dix « enfants du juge » de la maison (c'est ainsi qu'on nomme encore à l'occasion les pensionnaires ou anciens pensionnaires des « homes » en Belgique).

Ces entretiens montrent que l'institution réussit en partie la « suppléance », l'alternance et qu'elle remplit assez bien son rôle socio-didactique : elle démocratise l'éducation, démystifie la relation — toujours en partie, bien sûr — mais, en créant un habitus d'institution qui peut faire problème, en ce qu'il reste un comportement « hors les murs » (de regroupement à l'extérieur ; de retour indirect à l'institution — en la voisinant ; de symbiotisme affectif).

C'est cette « mentalisation » qu'il conviendrait de fouiller.

## EN GUISE DE DISCUSSION

La recherche à propos des institutions est à peine commencée. Il s'agit là de micro-totalités organisatrices dont on connaît mal les niveaux de fonctionnement, les sédimentations, les connotations inconscientes. Elles ont la richesse et la complexité des appareils sociaux, des familles, par exemple, ou des entreprises (1), et leur profondeur structurante est sans doute fondatrice. Elles ne peuvent qu'être pensées dans la précarité de projets hautement affinés. Il faut cesser de comparer, d'assimiler, d'emboîter les institutions de placement et plutôt, prendre du temps, reconstruire tous les 3 à 5 ans ses outils et son complexe pédagogique, et évaluer le travail par l'extérieur et les résultats.

La formation des personnels est par conséquent déterminante, et c'est la dynamique de formation, d'intervention, internes qui font la

---

(1) PAGÈS M., BONETTI M., DE GAULEJAC V., DESCENDRE D. — *L'emprise de l'organisation*. — Paris : PUF, 1979.

respiration de l'institution. Les sciences humaines autorisent de plus aujourd'hui un profil de formation « haut » pour l'éducateur et l'éducation, en ouvrant largement ses compétences. En même temps que d'autres « métiers » (repérés ou non comme tels), enseignants, parents, découvrent cette dimension éducative par le terrain scolaire ou familial.

Quant à l'intervention institutionnelle dont nous avons traité, elle pourrait se lire en contrepoint comme une recherche-action, à quelques conditions : nettement séparer, sans les opposer, intervention et évaluation pour doubler le militantisme formateur d'un contrôle scientifique en soignant l'instrumentation ; se doter d'une instance d'étude poussée des conversions de la formation en pratiques, précisément au niveau des enfants ; mieux maîtriser, peut-être par un groupe de recherche extérieur, les glissements d'objectifs, par exemple le surinvestissement transférentiel de l'objet formation.

Mais, après notre exposé, pour reprendre quelques points de la discussion initiée par Richard Tremblay : la recherche ne tend-elle pas souvent à dégager par l'expérimentation « ce qui marche », pour en faire l'objet probatoire central ? Par ailleurs, si la reproductibilité était réellement la condition de la science, elle écarterait toute recherche-action ou recherche-intervention post-léwinienne du champ scientifique, mais Jean Dubost (1) a montré que la réponse n'était pas aussi tranchée.

Enfin, peut-on se défaire totalement d'intentions militantes, ne serait-ce que par et pour la pertinence éthique de la recherche (comme de toute intervention) ?

Ces questions sont décisives, mais elles ne mettent pas en cause l'identité de notre démarche : il nous semble en effet que l'intervention institutionnelle ainsi conçue est elle-même radicalement, épistémologiquement, spécifique.

Jacques PAIN  
et Christine VANDER BORGHT

---

(1) DUBOST Jean. — *De la recherche-action à l'analyse sociale*. — Paris : Dunod, 1987.